

Л.В. ТРУБАЙЧУК

ФЕНОМЕНОЛОГИЯ
РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА



ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА «ШКОЛА 2100»

Л.В. ТРУБАЙЧУК

ФЕНОМЕНОЛОГИЯ
РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

МОНОГРАФИЯ

Москва

БАЛАСС

2010

УДК 371 (021)

ББК 74.00

Т 77

Трубайчук, Л.В. Феноменология развития одаренности детей дошкольного возраста: Монография. – М.: Баласс, 2010. – 182 с.

ISBN 978-5-85939-833-1

В данной монографии рассматривается феномен дошкольного детства в аспекте развития одаренности. Феноменология развития одаренности ребенка-дошкольника определяется как развивающийся социокультурный, биологический, психический, гендерный, духовно-нравственный, личностный феномен. Вслед за Л.С.Выготским, А.Маслоу считаем, что все дети от природы талантливы, чтобы сохранить имеющиеся от рождения задатки одаренности, ребенку необходима «подпитка», развертывание, раскрытие его природных начал за счет создания специально организованного творческого образовательного пространства.

Монография предназначена для научных работников в сфере дошкольного образования, а также для студентов педагогических вузов и практических работников ДОУ.

Рецензенты: Н.Н.Тулькибаева, д.п.н., профессор

А.Г.Абсолямова, д.п.н., профессор

©Трубайчук Л.В., 2010

© ООО «Баласс», 2010

ВВЕДЕНИЕ

В последнее время во многих странах пристальное внимание обращено к проблеме одаренности детей. Среди самых интересных и загадочных явлений природы детская одаренность традиционно занимает одно из ведущих мест. В научных исследованиях психологов (А. Анастаси, А.А. Бодалева, Л.С. Выготского, М. Карне, В.А. Леви, А.М. Матюшкина, А.В. Моляко, С.Л. Рубинштейна, Е.П. Торренса, Б.М. Теплова и др.), педагогов (Н.А. Ветлугиной, Т.С. Комаровой, Б.М. Неменского, Е.А. Флёринной и др.), генетиков (В.П. Эфроимсона) высказываются разные мнения на феномен «детской одаренности». Но, несмотря на многочисленные исследования, феномен развития одаренности детей дошкольного возраста является менее изученным и наиболее противоречивым в современной педагогической науке.

Актуальность исследуемой проблемы на социально-педагогическом уровне аргументирована необходимостью развития творческой личности, начиная с дошкольного возраста, подкрепленного нормативными документами: Закон «Об образовании» РФ, «Концепция дошкольного образования», «Национальная доктрина Образования», социальным заказом общества, ориентированным на развитие личности, не только имеющей глубокие и прочные знания, но и способной решать жизненные задачи на оптимальном уровне. На научно-теоретическом уровне актуальность выходит из потребности изучения развития личности дошкольника как развивающегося социокультурного феномена, потребность которого выражается в духовно-творческой самореализации, развитии потенциальных возможностей для дальнейшей жизнедеятельности. На научно-методическом уровне актуальность исследования определяется тем, что теория и практика дошкольного образования нуждается в методике, которая предполагает реализацию в ДОУ специальных программ развития одаренности детей дошкольного возраста, включающих детей в творческую деятельность разных видов – театральную, музыкальную, словесно-творческую, изобразительную, художественно-трудовую. Нами доказано, что ребенок дошкольного возраста

может создать творческий продукт, работа над которым проявляет предпосылки для развития одаренности, сначала общей, а в последующие годы – избирательной, в зависимости от потенциальных возможностей каждого конкретного ребенка.

Идея нашего исследования состоит в том, что вслед за Л.С. Выготским, А. Маслоу считаем, что все дети от природы талантливы, чтобы сохранить имеющиеся от рождения задатки одаренности, ребенку необходима «подпитка», развертывание, раскрытие его природных начал за счет создания специально организованного творческого образовательного пространства. Мы рассмотрением дошкольное образование как фундаментальную основу для полноценной жизнедеятельности дошкольника и его дальнейшего образования. При этом личность ребенка дошкольного возраста определяется как развивающийся социокультурный феномен, нуждающаяся в постоянной поддержке и развитии склонностей и задатков, которые значительно проявляются в данном возрасте и накладывают отпечаток на всю жизнедеятельность. В соответствии с внешней деятельностью у ребенка дошкольного возраста формируется внутренний план действия, то есть возникает представление о тех творческих действиях, нормах поведения, ценностях, которыми уже овладел. Так формируются творческие способности, которые являются основой для развития таланта в определенной творческой деятельности, начиная с дошкольного возраста. Дети дошкольного возраста особо чувствительные к миру художественной культуры, и миссия взрослых – сохранить эту эмоциональную откликаемость, ввести его во взрослый мир посредством понимаемых и тайных знаков и символов культуры. Творческий акт в дошкольном возрасте – сложный диалектический процесс, в котором объединяются сознательное и интуитивное воображение, мышление, вдохновение и труд, оригинальность и подражательность. Природные качества ребенка развиваются лишь в результате целенаправленного воздействия через создание творческого образовательного пространства ДОО.

К старшему дошкольному возрасту психофизиологические,

психические и личностные достижения развития, относительная автономность и самостоятельность ребенка в поведении, решении элементарных бытовых проблем, организации доступной деятельности (игровой, художественной, познавательной), характер взаимодействия со сверстниками и взрослыми свидетельствует о становлении творческой активности, которая может способствовать развитию одаренности.

Специфика дошкольного возраста состоит в том, что развитие одаренности осуществляется под воздействием значимого Другого, ведущего малыша в общество. «Речь идет не о потребительской зависимости растущих людей (физической, материальной, социальной и пр.), а об отношении к взрослым как посредникам, открывающим им будущее, и как к соучастникам их деятельности» [140]. Детство – это не «социальный питомник» (Д.И. Фельдштейн), а социальное состояние, в котором взаимодействуют дети и взрослые. Дошкольник, познающий жизнь, особенно нуждается в обретении взрослых смыслов жизни. Активное постижение смыслов жизни, развитие одаренности у ребенка данной возрастной группы происходит через вопросы к взрослому или в игре как ведущей деятельности дошкольника.

Анализ отечественной и зарубежной литературы позволил нам выявить, что одаренность чаще всего проявляется в дошкольном возрасте как художественно-творческая, так как ребенок-дошкольник, обладая образным мышлением, лучше запоминает все яркое, выразительное (именно этими свойствами наделено искусство) и охотнее стремится реализовать себя в художественно-творческой деятельности. Лучшие достижения дошкольника в области освоения окружающей жизни говорят о том, что его знания появляются в результате сотрудничества с более компетентными взрослыми.

В рамках нашего исследования ребенок, обладающий художественно-творческой одаренностью проявляет самостоятельность, инициативу и любознательность при рассматривании и в обследовании произведения искусства, дает оценку его основным эстетическим характеристикам, отражает понимание выбора средств выразительности художника в соответствии с

замыслом в содержании суждений. Такой ребенок демонстрирует в речи, жестах эстетические чувства, является инициатором искусствоведческой беседы, с увлечением занимается творческой (музыка, театр, ИЗО, хореография) деятельностью. Художественно-творческий одаренный ребенок работает самостоятельно, предлагает свои идеи, свободно входит в нестандартную ситуацию, охотно экспериментирует, легко выбирает необходимые для осуществления замысла изобразительные и технические средства, испытывает удовольствие от эстетической деятельности, знает, как сделать работу еще лучше.

Глава 1.МЕТОДОЛОГО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ДЕТСТВЕ

1.1 Методологические подходы к изучению одаренности

в дошкольные годы

При рассмотрении одаренности ребенка дошкольного возраста как социокультурного феномена мы не претендуем на толкование данного явления с точки зрения феноменологии как философского метода, на основе которого в конце прошлого столетия была создана: 1) априорная психологическая наука, способная обеспечить единственно надежную основу, на которой может быть построена строгая эмпирическая психология; 2) универсальная философия, которая может снабдить нас инструментарием для систематического пересмотра всех наук. Для нашего исследования важно показать феноменологию развития одаренности в дошкольном возрасте как педагогическое явление и представить дошкольное детство как особенное, уникальное развивающееся социокультурное явление, показать чрезвычайно сложное и многогранное развитие личности в дошкольном детстве, ценность которого состоит в том, что заложенный в этот сравнительно короткий период жизни фундамент имеет непреходящее значение для всего последующего развития и жизнедеятельности ребенка. Именно в этот период формируются качества ребенка, необходимые для понимания себя, осмысления новых социальных связей, норм и правил поведения, поэтому уже в дошкольном детстве необходимо целенаправленно развивать системные качества личности ребенка, определяющие духовно-творческую личность, такие как творческую активность, самостоятельность, самореализацию, проявляющуюся в создании творческого продукта в разных видах художественно-творческой деятельности.

Феноменология развития одаренности как педагогическое явление определяется и тем, что в начале нового столетия стал другим и сам ребенок-дошкольник: у него замечается повышенная активность, самостоятельность в познании, различных видах деятельности, коммуникации. У современного

дошкольника формируется иная субкультура детства, во многом зависящая от влияния мира взрослых и развития технического и информационного прогресса. Д.И. Фельдштейн утверждает, что детство, устремленное к свободе, действию, чистоте в культуре может создать поле, в котором разворачиваются его собственные уровни духовного развития в ситуации выбора, где он обретает новую культуру и освобождается от старого[187].

Под феноменом одаренности дошкольника понимаем процесс непрерывного и органического социально контролируемого вхождения ребенком в социум, процесс присвоения им социальных норм и культурных ценностей под непосредственным участием значимого взрослого, на основании чего происходит развитие творческих задатков, потенциалов и способностей, самоизменение личности ребенка уже на раннем этапе онтогенеза. Мы придерживаемся мнения, что детская одаренность как интегральная, динамическая личностная характеристика, которая определяет возможность достижения ребенком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими детьми, наиболее интенсивно начинает проявляться в дошкольные годы. Детский дошкольный возраст – период становления способностей, личности и бурных интегративных процессов в психике. Уровень и широта интеграции характеризуют формирование и зрелость самого явления – одаренности. Характер развития одаренности в дошкольные годы — это всегда результат сложного взаимодействия наследственности (природных задатков) и социокультурной среды, опосредованного деятельностью ребенка (игровой, художественной, трудовой), а также личностной активности самого ребенка, его способности к саморазвитию. *Феноменологический подход* позволяет рассмотреть дошкольное детство не изолированно от других детских возрастных групп, а в их взаимосвязи, в развитии и движении, выявить интегративные системные свойства данного возраста и его качественные характеристики, чтобы составить объективную картину ребенка дошкольного детства как социокультурного феномена и обеспечить преемственность и

перспективность развивающейся личности на всех возрастных этапах. Предметный, функциональный и исторический аспекты данного подхода требуют реализации в единстве таких принципов исследования, как историзм, конкретность, учет всесторонних связей и развития такого сложного явления как одаренность.

Общенаучным методологическим подходом является *системный подход*, который ориентирует исследователя и практика на необходимость подходить к явлениям жизни как к системам, имеющим определенное строение и свои законы функционирования. Исследования одаренности ребенка дошкольного возраста с ориентацией на данный подход предполагает познание сложного целого (природы ребенка) через его расчленение на все более и более простые составляющие части и изучение их сущности. При этом имеется в виду, что свойства объекта как целого порождаются суммой свойств его частей. Педагогическая система развития одаренности ребенка на уровне структурно-функционального анализа может быть представлена совокупностью взаимосвязанных компонентов: ребенок дошкольного возраста как развивающийся биологический феномен; как развивающийся психический феномен; как развивающийся социокультурный феномен; дошкольник как субъект педагогического процесса; содержание дошкольного образования (общая, базовая культура ребенка и профессиональная культура педагога), предполагающее развитие одаренности и предметно-развивающая среда, воспитывающая ребенка (средства). Их органичное взаимосвязанное движение, направляемое целью, порождает педагогический процесс дошкольного образования как динамическую открытую систему, целостно и всесторонне влияющую на развитие одаренности ребенка дошкольного возраста с учетом запросов общества.

Раскрывая природу развития одаренности дошкольника, под которой понимаем процесс непрерывного и органического социально контролируемого, вхождения ребенком в социум, процесс присвоения им социальных норм и культурных ценностей под непосредственным участием

значимого взрослого, на основании чего происходит самоизменение человека уже на раннем этапе онтогенеза, мы рассматриваем дошкольное детство точки зрения социокультурного подхода.

Социокультурный подход предполагает ориентацию на социальное развитие дошкольника в соответствии с культурным наследием своего народа и культурным опытом человечества. Обращенность современного общества к культуре, человеку, его духовному миру становится доминантой цивилизованного развития. В настоящее время существует более двадцати концепций культуры. Аксиологическая концепция раскрывает культуру как явление, отражающее духовную природу человека, духовные ценности, нравственные нормы человека. Деятельностная концепция видит в культуре проявление активной и разумной природы человека. Для нее культура – совокупность способов человеческой деятельности, а также высший уровень овладения какой-либо деятельностью (культура труда, культура общения, культура поведения и др.). Эвристическая концепция сводит культуру к креативной деятельности человека по совершенствованию того, что дается ему в природе, обществе, себе самом как космопланетарном, биосоциальном, культурно-историческом существе. Мы придерживаемся личностной (или поведенческой) концепции, которая представляет культуру как актуализацию социальной природы человека; как способ движения личности в социальном пространстве и времени; как систему ее качеств и характеристик, важных для реализации отношений человека к природе, обществу, своим телесным и духовным потребностям, для процесса развития его социальной компетенции.

В Законе РФ «Об образовании» (1992 г.) говорится о следующих ценностях и принципах образования: гуманистической природе, общечеловеческих приоритетах, ориентации на особенности личности ребенка и его самоопределение, единстве федерального культурного и образовательного пространства, защите национальных культурных традиций, общедоступности образования, свободе и плюрализме мнений и позиций, автономности образовательных учреждений, демократическом характере

управления и др. Эти принципы служили основой становления культурологического аспекта системы отечественного образования, которая задала определенные культурные рамки образовательных процессов. Однако указанные ориентиры, хотя остаются верными и необходимыми, оказываются в современной культурной ситуации уже недостаточными для актуального углубления культуросообразности образования, особенно относительно дошкольного образования.

Мы считаем, что через культуру происходит социальное развитие ребенка, связь с поколениями, сохранение и развитие этноса, его культуры и традиций. Культура позволяет разным индивидам более или менее одинаково понимать мир, совершать понятные другим поступки. Культура представляет собой способ обеспечения, организации и совершенствования жизнедеятельности ребенка с необходимостью, воспроизводимой сменяющимися поколениями. Ядро культуры составляют общечеловеческие ценности и цели, а также исторически сложившиеся способы их восприятия и достижения. Но, выступая как всеобщее явление, культура воспринимается, осваивается и воспроизводится каждым человеком индивидуально, обуславливая его становление как личности во взаимодействии с миром предметов и социальных отношений. Культура составляет триединое целое и проявляется в трех необходимых жизненных срезах:

- в виде внутренней, спонтанной культуры, сконцентрированной в духовном мире человека;
- в виде информационной системы, обеспечивающей хранение, создание и передачу знаний, настраивающей каждого человека на интеллектуальную жизнь;
- в виде культуры функциональной; то есть поведение людей в обществе, культуры непосредственно, постоянно развивающегося человеческого общения во времени и пространстве.

В последнее время возрос интерес к феномену культуры как «творчеству понимания и связи между людьми», и средству анализа самого себя на пути к

Всечеловеку, являющемуся связью для всех. Рассматривая культуру в качестве средства человеческой самореализации, «многие исследователи видят в ней все новые и новые неиссякаемые импульсы, способные оказать воздействие на исторический процесс и на самого человека» [198].

Люди осознают, что чем дальше развивается цивилизация, тем более необходимой становится культура (как внутренняя, так и внешняя), так как цивилизация без культуры опасна. Современные педагоги понимают необходимость воспитания «человека культуры». Е.В. Бондаревская определяет его как личность, ядром которой являются субъективные свойства, определяющие меру ее свободы, гуманности, духовности и жизнотворчества. Она определила основные качества, которые характеризуют человека культуры [29]. Прежде всего, это свободная личность, способная к самоопределению в мире культуры, то есть обладающая высоким уровнем самосознания, чувством собственного достоинства, самоуважения, способная к самодисциплине, самостоятельности. Свобода личности предполагает независимость суждений в сочетании с уважением к мнению других людей, умение ориентироваться в мире духовных ценностей и в ситуациях окружающей жизни, умение принимать решения и нести ответственность за свои поступки. Человек культуры – это гуманизированная личность. Такой человек должен стремиться быть гуманным, то есть сочетать в себе любовь к людям, ко всему живому с милосердием, добротой, способностью к сопереживанию, альтруизмом, то есть стремиться быть человеком нравственным. Человек культуры – личность духовная, нуждающаяся как в познании других людей, так и в самопознании, испытывающая потребность в общении, красоте, творчестве.

Для полноценного развития ребенка дошкольного возраста необходимо воспитания его как человека культуры, социально активного, целеустремленного, нравственно воспитанного и интеллигентного. В этом отношении хорошо сказано Е.В. Бондаревской: «Лишь через культуру происходит естественное вхождение человека в социальную жизнь, поскольку

культура соединяет два начала в человеке – природное и социальное, помогает разрешить противоречие между ними» [29]. Воспитание дошкольника как человека культуры – это формирование таких качеств личности, как эмпатия, толерантность, гуманность, креативность, самопознание, которые закладывают фундамент для развития личности ребенка в дальнейшей жизнедеятельности.

На современном этапе общества развитие ребенка дошкольного возраста связывают с *герменевтическим подходом*. Слово «герменевтика» с греческого языка переводится как «разъясняющий», «истолковывающий». Применительно к ребенку дошкольного детства оно означает умение педагога растолковывать, раскрывать, интуитивно чувствовать и даже угадывать в каждом личность, его внутренние и потенциальные возможности: талант, способности, уникальность, индивидуальные особенности. Ребенок как член социума постоянно включен в предмет познания, в систему человеческих отношений, где происходит постоянный диалог личностей, ценностных установок. Дошкольник «включен» в другого человека и через эту включенность развивается как творческая личность. Собственный поиск жизненных установок, освоение образцов и норм деятельности осмысленно соединено у ребенка со значимым Другим: родителями, педагогами, сверстниками.

Для того чтобы у ребенка не сложилось внутреннего антагонизма по отношению к другим людям во время творческого развития, необходимо, чтобы взрослый брал на себя ответственность за возможное более гармоничное развитие личности ребенка дошкольного возраста вопреки сопутствующим развитию негативным образованиям. Развитие воли определит успех в достижении поставленной цели. Это утвердит ребенка в его притязаниях на признание в творчестве. Эмоциональное воспитание сделает его более мягким по отношению к сверстнику или взрослому, а ответная благодарность принесет безусловное удовлетворение при создании творческого продукта. Уравновешенность аффективной сферы ребенка

обусловит гармоничное развитие его личности. Что касается негативных образований в личности ребенка, возникающих в ходе самого творческого развития, то они могут сняться при соответствующем эмоционально-аффективном отношении со стороны взрослого. Знание нормативов нравственности само по себе не имеет для ребенка такого действия, как санкционированное аффектом отношение к тому или иному поступку. Именно отношение взрослого формирует у ребенка специфически человеческие чувства и ценности. Задача развития духовно-творческой личности должна состоять не в ориентации на снижение притязания на признание, не в обесценивании предстоящего будущего ребенка, а в придании всем притязаниям правильного направления, в приглушении сопутствующих негативных образований.

Для отечественной педагогики использование герменевтических идей открывает объяснения культурных смыслов и особенностей педагогической деятельности педагога, осуществляемой в сфере развития личности ребенка. Особенно это важно на ранних стадиях онтогенеза. Понимание воспитателем особенностей личностного развития дошкольника, связанного с проявлением его субъектного начала, обеспечивает ему выход из физической оболочки, осознание своего «Я». Как указывает М.И. Лисина [79], первое отношение к самому себе у ребенка складывается под влиянием отношения взрослого к нему, которое проявляется в общении. Он становится субъектом коммуникативной деятельности и переживает, осознает себя в этом качестве в сравнении с другими детьми. Взаимодействие может быть внутренним (взаимное понимание) или внешним (совместная работа, обмен понимающими взглядами, понятными жестами). Во взаимодействии происходят изменения в каждом из субъектов, раскрывается не только возможность обмена информацией, но и организация совместных действий в общей для них деятельности, то есть «обмен действиями», что позволяет планировать и общую деятельность. При этом планировании возможна такая регуляция действий одного ребенка «планами, созревшими в голове другого», которая и

делает деятельность действительно совместной [98]. В каждом виде взаимодействия воспитатель и ребенок объединены диалогом в нечто одно целое. Он представляет собой сложную форму речевого взаимодействия, в которой переплетаются прямые и обратные связи, идущие от партнеров. Обратная связь является обязательным условием взаимодействия ребенка и взрослого. Ее анализ дает возможность воспитателю правильно строить взаимодействие с дошкольником, изменять характер общения с ним, включать его в разные виды коллективной творческой работы и гармонично вести ребенка к созданию индивидуального творческого продукта.

В связи с обозначенной нами методологической основой к развитию одаренности дошкольника как социокультурного феномена возрастают требования к личности педагога, который является воспитателем особой возрастной группы: дошкольник видит в нем идеального человека. Душевные богатства дошкольников умножаются через душевное богатство воспитателя, так как дети данной возрастной группы во всем стремятся подражать и копировать его. Человеческие отношения: душевная щедрость, чуткость к человеку, понимание его и сострадание – все это проявляется в личности дошкольника через отношения воспитателя и ребенка, и останутся на всю жизнь. Только в том случае, насколько идеальна личность педагога, умение выделять таких людей из окружения, прислушиваться к ним, ценить их и следовать их советам – вся эта наука жизни в своей основе запечатлевается у ребенка от взрослого. Отсюда особая роль, которая отводится воспитателю, и особая ответственность перед детьми, перед государством. Главное качество педагога дошкольного образовательного учреждения, на наш взгляд, – это доброта, любовь к людям, щедрость души, искренность в отношениях с ребенком, расположенность к творческому созиданию. И главное его дело – целенаправленно влиять на ребенка, развивая богатство его души, помогать ему в становлении собственного «Я», направляя профессионально и с любовью его творческие умения, корректируя отношения между детьми. Содержание общения ребенка с воспитателем составляет его внутренний мир,

переживания, чувства, то есть то, что осознается субъектом как индивидуальное психическое «Я». В таком общении важное место занимает авансирование доверия ребенку: относится к нему не столько с учетом того, какие социальные роли он занимает, а ценить его личностную уникальность, особый субъектный мир. «Особенно важно выполнять эту универсалию применительно к ребенку; важно уважать в нем субъекта не только по заслугам и достижениям, коих почти нет, но безотносительно к заслугам и готовым результатам. Духовно-душевный мир больше любых результатов» [98].

Модернизация отечественного образования связана с *личностно ориентированным подходом*, главным направлением которого является развитие личностного отношения к миру, деятельности, себе, воспитание гражданина, готового к дальнейшей жизнедеятельности на благо общества. Массовая инфантилизация населения заставляет изменить сложившееся «знаниевое» обучение и воспитание на образование, позволяющее каждому учащемуся саморазвиваться, самоопределяться и самореализовываться. В современном обществе человек не сможет чувствовать себя уверенно, если он не способен предвидеть последствия тех или иных событий, активно влиять на них, самостоятельно действовать в соответствии со сложившейся обстановкой, ориентироваться в человеческих отношениях, управлять своей жизнью. Личностно ориентированный подход в центр образовательной системы ставит личность ребенка, обеспечение комфортных, бесконфликтных и безопасных условий ее развития, реализации ее природных потенциалов. Данный подход разработали Н.А.Алексеев, Е.В.Бондаревская, Э.Ф.Зеер, В.В.Сериков, И.С.Якиманская и др. В качестве ключевого понятия для характеристики личностно ориентированного подхода его основоположники выделяют «субъектный опыт».

Характеристику такого опыта можно привести по А.К.Осницкому, который выделяет пять взаимосвязанных и взаимодействующих компонентов:

1. ценностный опыт (связанный с формированием интересов,

нравственных норм и предпочтений, идеалов, убеждений) - ориентирует на усилия человека;

2. опыт рефлексии – помогает личности саморазвиваться, самоопределяться, самореализовываться в жизнедеятельности;

3. опыт привычной активизации – ориентирует в собственных возможностях и помогает лучше приспособить свои усилия к решению значимых задач;

4. операциональный опыт – объединяет конкретные средства преобразования ситуаций и своих возможностей;

5. опыт сотрудничества – способствует объединению усилий, совместному решению задач и предполагает предварительный расчет на сотрудничество.

Данная характеристика личностного опыта может быть в полной мере соотнесена с развитие одаренности даже детей такой возрастной группы, дети дошкольного возраста.

Следующим признаком личностно ориентированного образования является личностный смысл, который проявляется в получении знания как личного творческого продукта. Это требует совершенствования учебного процесса. Дошкольник приобретает другой статус – субъекта жизнедеятельности. Основные качества субъекта такие, как: сознательность, самостоятельность, ответственность, инициативность[51]. Формирование и развитие субъекта творческой жизнедеятельности происходит в процессе ее становления.

Главной задачей педагога при формировании субъекта жизнедеятельности ребенка является воспитание у дошкольников творческой самостоятельности, которая проявляется в преодолении собственной ограниченности не только в области конкретных знаний, навыков, но и в любой деятельности человеческих отношений, а также формировании у детей рефлексии как универсального способа построения отношений к собственной деятельности. Человек, умеющий себя учить, сам способен определить

границы своего знания и сам находит условия и способы расширения границ известного, доступного. Дети старшего дошкольного возраста под руководством воспитателя в состоянии ставить цели в творческой деятельности: «Мне нравится, как танцуют другие дети, я хочу этому научиться» и др. Оценивать свои возможности: «У меня не получается, но я хочу делать также, как другие».

Личностно ориентированное образование направлено на развитие и становление личности дошкольника, ориентацию на познавательные, нравственные, духовные ценности, в связи с этим возникает категория «личностные ценности» (Н.Газман). Личностные ценности выступают формой функционирования смысловых образований в личностных структурах. Их становление связано с динамикой процессов сознания, через которое происходит познание окружающего мира, осознание собственного «Я» в этом мире с ориентацией на вечные ценности – Человек, Семья, Отечество, Культура, Мир, Земля и др. В результате постижения данных ценностей ребенок научается саморегуляции поведения в настоящем и будущем.

С учетом развития одаренности дошкольника необходимо создать такую систему ценностей, которая бы позволила осуществить созидание личности в процессе усвоения социального опыта и его вхождение с помощью взрослых в самый широкий контекст существования и развития культуры и ее ценностных оснований. Современные ученые включают ценностные ориентации в сложившуюся систему личности, придавая им значение наиболее глубинных, «ядерных» образований. При этом общечеловеческие ценности должны заранее родиться в опыте личности, иначе они не могут быть адекватно ею присвоены. В современной педагогике ценностные ориентации определяются как особое личностное образование, являющееся результатом освоения его социально-значимых моделей деятельности, трансформацию этих норм и моделей в индивидуальный опыт глобального отношения к миру и самому себе, помогающий личности занять позицию активного взаимодействия с обществом. Современный учебно-воспитательный процесс должен обеспечить

дошкольнику такие ценностные ориентации, которые бы определяли поведение личности, планирование ее будущего, ее участие в формировании общественных норм и ценностей, создавая основы для развития и становления личности, обеспечивая ее дальнейшую жизнедеятельность.

Личностный компонент содержание дошкольного образования невозможно представить в стандартизированной форме. Он задается на основе моделей ситуаций, которые актуализируются в учебно-воспитательный процесс дошкольного образовательного учреждения и требуют проявления личностных функций. Всякая ценность будет иметь значимость для субъекта образовательного процесса через представление ее в виде учебной задачи, проблемного вопроса, которые требуют сопоставить эту ценность с другими ценностями; либо в форме диалога, исследующего смысл изучаемого явления; либо через имитацию жизненной ситуации, позволяющей апробировать эту ценность в реальной ситуации общения. Овладение личностным опытом выражается не в предметных знаниях и умениях, а обусловлено процессами личностного развития.

Э.Ф.Зеер вводит понятие личностно ориентированного воспитания, под которым понимает «становление духовности личности, позволяющей ей реализовать свою природную, биологическую и социальную сущность». «Целью воспитания является создание условий для удовлетворения потребности быть личностью духовно богатой, нравственно устойчивой, психически здоровой» [65]. Э.Ф. Зеер, характеризуя личностно ориентированный подход в образовании, выделяет существенные его признаки на основе обобщения современных разработок: главная цель обучения - развитие личности обучающегося; личность выступает системообразующим фактором организации всего образовательного процесса; ведущими мотивами образования, его ценностью становится саморазвитие и самореализация всех субъектов обучения; формирование прочных знаний, умений и навыков становится условием обеспечения компетентности личности; полноценная компетентность обучающегося обеспечивается путем

включения его субъективного опыта; целью личностно ориентированного образования становится развитие самостоятельности, ответственности, устойчивости духовного мира, рефлексии [65].

Личностно ориентированный подход - это методологический подход, который ставит в центр образовательной системы личность ребенка, развитие его индивидуальных потенциалов и способностей, главная цель - помочь ребенку дошкольного возраста познать себя, самоопределиться и самореализоваться, постепенно моделируя образ-Я.

Личностно-деятельностный подход при развитии одаренности дошкольника позволяет определить доминанту взаимоотношений ребенка с окружающим миром, актуализировать реализацию потребностей в осознании себя субъектом творческой деятельности. Деятельность – проявление человеком активности, реализации им своего отношения к окружающему миру и к самому себе. Ее существенные признаки: продуктивно-преобразующий характер, социальность, сознательное целеполагание.

Личностно-деятельностный подход ориентирует не только на усвоение знаний, но и на способы этого усвоения, на образцы и способы мышления и деятельности. Этот подход противостоит вербальным методам и формам догматической передачи готовой информации, монологичности и обезличенности словесного обучения, пассивности в процессе познания окружающей действительности и, наконец, бесполезности самих знаний, умений и навыков, которые не реализуются в деятельности. Применительно к творческой образовательной деятельности в системе дошкольного образования, деятельностный подход предполагает вовлечение ребенка в создание творческого продукта в виде рисунка, танца, поделки и др. Соответственно, в самой общей форме личностно-деятельностный подход к процессу развития личности дошкольника означает интерпретацию этого процесса как целенаправленной познавательной деятельности личности в общем контексте жизнедеятельности – направленности интересов, жизненных

планов, ценностных ориентаций, понимания личностных смыслов для развития целостной личности.

Развитие личности воспитанника есть развитие его деятельности, деятельность ребенка есть сфера, в которой происходит процесс воспитания, то есть педагогическим инструментом воспитания служат различные виды деятельности: игровая, изобразительная, музыкальная, трудовая, общественная и др. Обучение детей нормам и ценностям осуществляется в совместной игре или труде. В соответствии с внешней деятельностью у ребенка формируется внутренний план действия, то есть возникает представление о тех действиях, нормах поведения, ценностях, которыми уже овладел. Имея такое представление, он может предварительно, «внутренним взором» проследить ход и результат деятельности, последствия своих поступков. В контексте личностно-деятельностного подхода объектом изучения должна быть сама будущая смоделированная деятельность. Мы считаем, что развитие одаренности ребенка дошкольного возраста происходит в различных видах деятельности: игровой, музыкальной, изобразительной, театральной, словесно-творческой, - организованной в творческом образовательном пространстве ДООУ. Личностно-деятельностный подход, определяя изменение дошкольника как субъекта, предполагает и изменение самой схемы взаимоотношений между взрослым и ребенком. На смену широко распространенной схемы взаимодействия $S - O$, где S – воспитатель, субъект педагогического воздействия и управления, а O – ребенок, объект такого воздействия, должна иметь место схема субъект-субъектного, равнопартнерского сотрудничества взрослого и ребенка в совместной творческой деятельности.

Синтез всех выше перечисленных подходов составляет методологическую основу изучения дошкольного детства как развивающегося социокультурного феномена, которая позволяет выделить истоки взаимосвязи факторов в развитии одаренности дошкольника. Обращенность к личности, стремление удовлетворить ее растущие познавательные потребности, умелое

сочетание социальных и личностных факторов в развитии одаренности позволит образовательной деятельности в дошкольном учреждении максимально адаптироваться к индивидуальным особенностям и способностям детей дошкольного возраста как развивающемуся социокультурному феномену, гибко реагировать на социальные и культурные изменения среды. В творческой деятельности ребенок раскрывает свои творческие потенциалы, материальные предпосылки появления новых актуальных творческих свойств и характеристик, присваивает культурные ценности, входит в культуру и жизнь общества через создание творческих продуктов, самореализовываясь уже на ранних этапах онтогенеза.

Обращение к методологическим основам дошкольного образования предполагает, что центральным в социальном и личностном развитии дошкольника выступает взаимодействие ребенка с Другими. Для дошкольника образ взрослого (взрослости как особого качества и состояния) – это не образ другого человека, а образ самого себя, своей будущности [148]. Образ будущего в детском сознании будет перестраиваться, переосмысливаться, уточняться по ходу развития, но тем не менее он связан со взрослым, который усиливает возможности ребенка, вводит его в социум. Организуя в дошкольном образовательном учреждении адекватное педагогическое взаимодействие, уже в дошкольном возрасте можно помочь ребенку в осознании своих личностных качеств, повлиять на представления об оценках его качеств окружающими, что непременно отразится на поведении дошкольника и предупредит многие проблемы, связанные с периодом возрастного кризиса. Постепенно включаясь в разнообразные виды деятельности, накапливая социальный опыт, развивая потенциальные способности, вступая во взаимодействие с окружающими, ребенок все больше начинает осознавать свое Я. В результате такого взаимодействия воспитанник приобщается к социокультурным знаниям, традициям, расширяет свой индивидуальный опыт. Ориентация такого плана принципиально значима: целенаправленно осуществляемая педагогическая деятельность помогает

ребенку взрослеть духовно, приобретать новые, перспективные устремления и ценности, необходимые для реального и будущего личностного творческого самостроительства.

В педагогической литературе неоднократно поднимался вопрос о комплексном использовании средств и методов (Г.С.Альтшуллер, Д.Б.Богоявленская, А.В.Брушлинский И.П.Волков, А.М.Матюшкин, А.И.Савенков, В.В.Сериков и др.). Для решения данной проблемы развития одаренности детей нами предлагается идея создания творческого образовательного пространства, которое позволит развитию активной духовно-творческой личности, способной к духовно-творческой самореализации на собственное благо и благосостояние общества. При этом мы рассматриваем одаренность дошкольника как деятельностное состояние личности, характеризующуюся стремлением к познанию культурных ценностей, творческому созиданию, рефлексивной собственной творческой деятельности и созданию творческого продукта как результата самореализации в социуме.

1.2 Осмысление художественно творческой одаренности в психолого-педагогической литературе

В истории человеческой мысли были выдвинуты различные точки зрения на природу одаренности. Анализ проблемы развития способностей и одаренности во многом будет определяться тем содержанием, которое мы будем вкладывать в эти взаимосвязанные и взаимодополняющие друг друга понятия. Значительные трудности в определении понятий способностей и одаренности связаны с общепринятым, бытовым пониманием этих терминов. Обращение к толковым словарям, убеждает, что очень часто термины «способный», «одаренный», «талантливый», «гениальный» употребляются как синонимы. Так, в толковом словаре В.Даля «способный» определяется как «годный к чему-либо или склонный, ловкий, сручной, пригодный, спопутный,

удобный» [48], «талант» – природный дар, дарование человека и способность к чему [48], «гений» – самобытный творческий дар в человеке, высший творческий ум, созидательная способность, высокий природный дар. [48].

В русском толковом словаре под редакцией В.В.Лопатина трактуется понятие «способный» как обладающий природной склонностью к чему-нибудь одаренный [100]; понятие «талант» как выдающиеся и врожденные качества, особые природные данные; понятие «одаренный» как талантливый [100]; понятие «гений» как высшая творческая способность [100].

В толковом словаре русского языка С.И.Ожегова «способный» понимается как обладающий способностями к чему-либо, одаренный [131]; «талант» понимается как выдающиеся врожденные качества, особые природные данные [131]; «гениальный» понимается как обладающий высшей творческой способностью [134].

В педагогическом энциклопедическом словаре М.М.Безруких способности рассматриваются как индивидуальные психологические особенности личности, являющиеся условиями успешного выполнения определенной деятельности [12]; «одаренные дети, дети, значительно опережающие сверстников в умственном развитии либо демонстрирующие выдающиеся специальные способности» [12]; «талантливые дети» понимается как «одаренные дети» [12]; «гениальность» понимается как наивысшая степень проявления творческих способностей человека [12].

В Российской педагогической энциклопедии говорится, что одаренность - это системно развивающейся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми [49]. Как самостоятельное понятие одаренность отсутствует в словарях В.Даля, С.И.Ожегова. В данных словарях это понятие рассматривается как состояние таланта, степень выраженности таланта.

В контексте нашего исследования необходимо рассмотреть термин «задатки» и его взаимосвязь с термином «способности». Иногда способности считают врожденными, «данными от природы». Однако научный анализ показывает, что врожденным могут быть лишь задатки, а способности являются результатом развития задатков. Задатки – врожденные анатомо-физиологические особенности организма. К ним относятся прежде всего особенности строения головного мозга, органов чувств и движения, свойства нервной системы, которыми организм наделен от рождения. Задатки представляют собой лишь возможности, и предпосылки развития способностей, но еще не гарантируют, не предопределяют появления и развития тех или иных способностей. задатки сами развиваются, приобретают новые качества. Поэтому, строго говоря, анатомо-физиологической основой способностей человека являются не просто задатки, а развитие задатков, то есть не просто природные особенности его организма (безусловные рефлексы), но и то, что приобретено им в процессе жизни – системы условных рефлексов, трудолюбия, работы над собой.

Исходя из анализа различных словарей, можно сделать вывод, что задатки и способности, с одной стороны, талант, одаренность и гениальность, с другой - выделяются как бы по разным основаниям. Говоря о способности и задатках, подчеркивают возможность человека что-то делать, а, говоря о таланте, одаренности и гениальности, подчеркивается прирожденный характер данных качеств человека. Вместе с тем все эти качества проявляются в успешности деятельности.

Разнообразие мнений ученых и исследователей в рассмотренных ниже концепциях, относящихся к разным эпохам, с одной стороны, показывает всю сложность проблемы изучения одаренности, ее природы, с другой стороны, имеет историческую ценность и предопределяет пути ее изучения. Говоря об исследовании способностей и одаренности в психологической и философской литературе прошлого, можно отметить смену представлений

об одаренности, понимания ее практического значения на протяжении истории.

Велика заслуга античных мыслителей в анализе одаренности. Сократ делает попытку раскрыть природу творческого процесса, выдвигая личность человека в качестве главного предмета искусства. Философ убежден, что прекрасное в искусстве должно быть неразрывно связано с полезным, истинным, добрым. Важность его концепции заключается в том, что он вводит в определение прекрасного общественную практику [30, с.43]. Платон считает, что художник творит не от искусства и знания, а от божественного предопределения. По мнению Платона, вдохновение художника иррационально, противоразумно. Истинная красота не созерцается, а умопостигается [73]. В своих учениях о воспитании философ говорит о необходимости специально отбирать и развивать наиболее способных детей.

Большое значение Аристотель отводит воспитательной роли искусства. Он считает, что его роль заключается в нравственном усовершенствовании человека. Целью искусства, в его понимании является, – катарсис (очищение) души человека, освобождение от отрицательных страстей [41]. Античные философы сформулировали главнейшие проблемы одаренности: о природе творческого процесса, о роли практической деятельности в творчестве, о воспитательной роли искусства. В античной эстетике в «зародыше» возникли два подхода в концепции творческой одаренности. Первый подход, основанный на утверждении врожденности способностей. Второй подход, подчеркивает преобладающую роль воспитания, социальной среды в развитии одаренности и таланта.

Рассмотрим как эти подходы развивались в историческом процессе. Рассмотрение учений средневековья (Фомы Аквинского, Августина, Феодора и др.) свидетельствуют об изменениях процесса развития одаренности в сравнении с античностью. Эстетика средневековья отличалась абстрактностью, была теологической, находилась под влиянием церкви

[128]. Августин цель искусств видел в творении красоты как гармонии. Фома Аквинский считает «совершенным то, что не имеет никакого недостатка соответственно мере его совершенства». [173].

В рамках нашего исследования важна мысль великого дидактика Я.А. Коменского, который в своих трудах высказал мысль о значении и роли педагога в развитии творческих способностей каждого ребенка: «Назначение первичного воспитания в том, и должно быть в том, чтобы во время разжечь божественные огоньки, таящиеся под телесной оболочкой» [75].

Просветители эстетических идей Англии (Томас Рид, Генри Хоум, Эдмунт Берк, Адам Смит, Давид Юм, Джон Локк) затрагивали важные общеэстетические проблемы. Джон Локк, уделяет большое значение воспитанию в формировании человека. Ученый выдвинул ряд теоретических положений, которые легли в фундамент идеологии Просвещения. Основные из них: не существует врожденных способностей, этот процесс возникает в опыте и на основе опыта: «На опыте основывается все наше знание, от него в конце концов оно происходит» [94]. Джон Локк показал, что опыт как источник знаний о мире складывается из чувственных данных, ощущений. Разум человека с самого начала представляет собой «чистую доску». Ученый в своих трудах отмечает значение положительных эмоций и чувства удовлетворения на успех обучения. В «Мыслях о воспитании» он пишет: «...где нет желания, не может быть ни какого усердия»[75]. В этом он видел главное условие успешности обучения и показатель общей воспитанности ребенка.

Основная практическая идея сторонников философии просвещения состояла в утверждении решающей роли воспитания и условий среды формирования человека. Характерными представителями в развитии изучения понятия одаренности и способности являются выдающиеся немецкие философы И. Кант, И. Фихте, И. И.Гете, И. Шиллер, Г. Гегель. И. Кант в своем сочинении «Критика, способности, суждения» вводит понятие гения через природный дар. «Гений – это талант (дар природы),

который дает искусству правила, поскольку талант как прирожденная продуктивная способность художника сама принадлежит природе, то можно выразить эту мысль таким образом: гений – врожденная способность души, по средствам которой природа дает искусству правила» [72].

Понимание И. Кантом одаренности и гениальности от «Духа», «Божественного начала», входит в его концепцию классического идеализма, имеет своих почитателей, как в прошлом столетии, так и в настоящем. Суждения, выводы и постановка проблемы одаренности и гениальности философа, значимы для последующих исследований в этой области. Некоторые моменты как понятие оригинальности, влияние бессознательного в процессе создания произведения, значение воображения, актуальны и по сей день, продолжают разрабатываться в современной психологии и педагогике. И. Кант, в своем сочинении «Критика способности суждения» вводит единый подход на основе принципа «природосообразности» к художественному творчеству, называя его изящным искусством. По мнению философа, гений «есть талант создавать то, для чего не может быть дано определенное правило, а не умение создавать то, чему можно научиться, следуя определенному правилу; таким образом, главным в таланте должна быть оригинальность» [72]. Художественный гений, по И. Канту, не отдает себе отчета в том, каким образом в нем рождаются и действуют его идеи. Философ считает, что настоящее искусство создается посредством свободы или произвола, полагающего в основу своих действий разум. И. Кант писал про художественное творчество: «...ему нельзя научиться, оно – воплощение гениальности» [72]. Подобно тому, как естественная наука в своих первых шагах искала для объяснения сложных явлений их материальный носитель (яркий пример: гипотеза о теплороде для объяснения теплоты), так и психология для объяснения природы творческих способностей привлекает понятие психической энергии как их материального носителя.

И. Гете подчеркивает значение деятельности в познании себя и мира «Мышление и деятельность, деятельность и мышление – вот итог всей

мудрости... Они должны неустанно сменять друг друга, как вдыхание и выдыхание...» [71]. Г. Гегель, дав глубокий анализ мирового искусства, абсолютизировал его над всеми эстетическими явлениями. Его заслуга заключается в том, что он поставил вопрос о связи эстетического с человеческой деятельностью [61]. И. Шиллером была разработана программа нравственно-эстетического воспитания посредством искусства [73]. В эпоху Просвещения и в 18–19 веках в связи с утверждением идей гуманизма и природосообразности, которые легли в дальнейшем в развитие принципов детской одаренности, появляются концепции целостного развития личности и осуществляются попытки их реализации. Это Ж.-Ж. Руссо, Д. Дидро, Г.И. Песталоцци.

Ж.-Ж.Руссо провозглашает природную доброту человека, сообразно с которой предлагает осуществлять воспитание. «Мы родимся чувственно восприимчивы и с самого рождения получаем различными способами впечатления от предметов нас окружающих» [75]. Идеи ученого о воспитании человеческих чувств на начало гуманизма, бережного отношения к природе человека нашли свою дальнейшую поддержку в педагогической науке.

Понимая значение творческой деятельности Д. Дидро утверждает, что страна, которая будет учить искусству своих детей превзойдет все остальные страны. И.Г. Песталоцци продолжает развитие идеи Ж.-Ж. Руссо о природосообразности, считая, что воспитание должно строиться в соответствии с особенностями человеческой природы, законами ее развития. Он пишет: «...внутренняя сущность формирование всех способностей, мастерству и профессии заключается в формировании духовных сил человеческой природы, в формировании способности человека мыслить и судить» [75]. И.Г. Песталоцци выдвигает принципиально новую идею об использовании детского сообщества как существенного фактора нравственного развития.

М.В. Ломоносов продолжает развитие достижений гуманистической педагогики. Он выдвигает серьезные требования к роли педагога: «Никто, не имеющий воспитания сам других воспитывать не может, и учитель, не показывающий собою примеров честности, добродетели, непорочности и нравов благоразумия, больше вреда нежели пользы приносит воспитываемым» [60]. В 19 веке идеи просвещения, патриотизма, народности и демократизма были поддержаны В.Г. Белинским, Н.И. Пироговым, Л.Н. Толстым, К.Д. Ушинским. В.Г. Белинский пишет о родном языке как о краеугольном камне всякого образования. К.Д. Ушинский утверждает, что родное слово: «...вводит в народную поэзию, как не мог бы ввести ни один эстетик; оно, наконец, дает такие логические понятия и философские воззрения, которые конечно не мог бы сообщить ребенку ни один философ» [185]. Их прогрессивные взгляды о предназначении педагога в воспитании и обучении детей, о роли родного языка, его взаимосвязи с развитием творчества актуальны и по сей день.

Попытка найти истоки гениальности не в божественной предопределенности, а в полнее земных явлениях – врожденных (прирожденных) особенностях, знаменует начало принципиально нового этапа в исследованиях одаренности. Этот этап условно датируется серединой 19 века. Начиная с этого времени, в исследования человеческой психики прочно обосновался эксперимент, что в итоге способствовало превращению психологии в самостоятельную науку.

Ф. Гальтон занимается вопросами наследственности, и прежде всего наследственностью таланта, одаренности. Он обратился к вопросу практического использования знаний о наследственности вообще и в частности одаренности в целях улучшения человеческой «породы». Так возникла идея прикладной науки – евгеники. Цель евгеники, по мнению ученого, представить каждый класс лучшими экземплярами, которые будут «иметь такие общие качества, как здоровье, энергия, одаренность, мужество и расположенность к людям» [71]. Так же он пишет о специальных

способностях выделяя в них главное: «артистические таланты - артистам, бесстрашность - в исследовании, правдивость – ученым, религиозная поглощенность – мистикам» [71]. Предложение Ф. Гальтона по улучшению человеческого рода основаны на чисто биологическом подходе к проблеме. Он, по существу, игнорирует социальные факторы в развитии тех или иных качеств человека и выдвигает на первое место природную одаренность. В своей книге «Наследственность таланта; ее законы и последствия» он попытался доказать, что выдающиеся способности (гениальность) – результат действия в первую очередь наследственных факторов. Последователи Ф. Гальтона приняли всецело концепцию детерминированного и при этом фиксированного интеллекта.

А. Бине предлагает несколько иное понимание: развитие представлялось ему как созревание, происходящее по общим принципам биологического изменения организма в различные фазы его существования. Не разделял А. Бине и подход Ф. Гальтона к диагностике одаренности. Он стремится выявить общие способности к познавательной деятельности с учетом усвоения социального опыта. Показатель, выявляемый по методикам А. Бине, получил наименование «коэффициента интеллекта» (IQ) и претендует на роль универсальной характеристики умственного развития. А. Бине считает, что педагогика должна основываться на изучении индивидуальной психологии: «Я полагаю, что определение способностей детей есть наиболее важная предпосылка образования и воспитания; их нужно учить, сообразуясь с их способностями ...» [18]. Так же он считает, что обучение и воспитание должны учитывать два условия: «среду с ее требованиями и человеческое существо с его способностями» [18].

3. Фрейдом впервые в психологии было введено понятие «психической энергии» для объяснения активности организма. Понимание организма как энергетической системы лежит в основе его учения о психодинамике. Одним из наиболее видных представителей «энергетизма» в России был А.Ф. Лазурский. Согласно его взглядам, понятие активности - одно из

фундаментальных, исходных понятий общей психологии. Оно по существу отождествляется им с основным понятием его системы - понятием нервно-психической энергии. С точки зрения А.Ф.Лазурского, необходимо отличать понятия воли и активности, энергии. Последняя выступает как внутренний источник, определяющий уровень психической деятельности. А.Ф.Лазурский подчеркивал, что энергия и активность - не волевое усилие, а «нечто гораздо более широкое, лежащее в основе всех вообще наших душевных процессов и проявлений» Уровень проявления активности рассматривался А.Ф. Лазурский в качестве основного критерия классификации личности. Количество нервно-психической энергии, степень активности - основание для классификации уровней, типов соотношения личности и внешней среды. Таких уровней три:

- 1) низший психический уровень: индивид недостаточно приспособлен к внешней среде, которая подчиняет себе слабую психику малоодаренного человека. В результате личность не дает и того немногого, что могла бы дать;
- 2) средний уровень: индивид хорошо приспособливается, принаравливается к внешней среде и находит в ней место, соответствующее внутреннему психическому складу («эндопсихике»);
- 3) высший уровень: индивид отличается стремлением переделать внешнюю среду согласно своим влечениям и потребностям, на этом уровне ярко выражен процесс творчества. К высшему уровню относятся таланты и гении. Таким образом, третий, высший уровень А.Ф.Лазурский связывает не столько с уровнем приспособления к внешней среде, т.е. с более или менее удачным решением встающих перед человеком практических или теоретических задач, сколько с преобразующей деятельностью человека. Содержанием же этой деятельности являются прежде всего активность, инициатива, порождение новых идей, к которым должно приспособиться общество. Тезис А.Ф.Лазурского о том, что высшее проявление таланта состоит не в приспособлении, а в продуцировании новых идей, несмотря на

описательный характер предложенной им классификации, не потерял своего значения и до настоящего времени [23].

Представления о том, что научное творчество требует высших форм мышления и, образно говоря, стоит над художественным, привели сторонников интегративного подхода к отождествлению понятия «общая одаренность» с понятием «интеллектуальная одаренность» (Э. Мейман, В.Н. Экземплярский и др.).

В начале 20 века русский педагог В.М. Экземплярский в своей работе «Проблема школ для одаренных» [207], разрабатывает поэтапный путь развития школ для одаренных детей. Каждый этап соответствует социальным потребностям общества и уровню развития психолого-педагогической науки. Научные исследования В.М. Экземплярского охватывают всю систему проблем и задач: теоретические проблемы психологии одаренности, проблемы диагностики, разработку принципов и методов развития и обучения одаренных и талантливых детей.

В работах известного немецкого специалиста в области одаренности В. Штерна понятие одаренности не ограничивается только интеллектом. Одаренность, по его мнению, является уровнем и одновременно типом реагирования на требования жизни. Сделанный В. Штерном акцент на умственной одаренности как эквиваленте общей одаренности привел к абсолютизации понятия умственная (интеллектуальная) одаренность. Ученый считал, что умственную одаренность следует отделять от эмоциональных и волевых свойств индивида, отводя ей ясно очерченное место и среди интеллектуальных функции [204].

В конце 20-х – начале 30-х годов в нашей стране по проблемам одаренности сделаны продуктивные шаги. В большей мере разрабатываются и реализуются методы диагностики, проводится сопоставительная работа по типам диагностических тестов, делался глубокий анализ принципов поэтапных усовершенствований тестов. Все это проходит в духе сотрудничества с американскими и европейскими исследователями. История

развития исследований и практики обучения одаренных детей в нашей стране прошла ряд этапов, соответствовавших социальным потребностям общества и уровню развития психологической науки. В начале столетия, на основе диагностики познавательных процессов и оценки их уровня, были предприняты попытки оценить уровни одаренности. Российские ученые представляют данные о том, что школа Бине-Термена может использоваться в нашей практике с внесенными в нее некоторыми изменениями. Понятие «одаренность» используется в исследованиях ученых А.П. Болтунова, А.А. Люблинской, А.И. Макаровой и относилось к сфере умственного развития.

Одаренность рассматривается как индивидуальная способность или ее высокий уровень, иначе говоря, изучение одаренности ограничивается когнитивной сферой. При этом следует отметить, что в качестве перспективных направлений работы исследователи того времени планируют выяснение влияния на развитие одаренности таких факторов, как социальное положение, национальность, пол, система воспитания. Однако этим планам не суждено было осуществиться: в 30-е гг. изучение одаренности прерывается, а само понятие как бы исчезает из отечественной психологии и педагогики. Вышедшее постановление ЦК ВКП (б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» от 4 июля 1936г. останавливает дальнейшие исследования в области одаренности и способностей, замораживает разработку конкретных методов диагностики интеллектуального потенциала одаренных и талантливых детей. Это постановление имеет методологическое значение, определившее на последующие пятьдесят лет особое направление отечественных исследований одаренности и способностей. Эти исследования уже отличаются от системы исследований проводившихся в мировой науке.

Наиболее яркое отражение эта тема нашла в работе Б.М. Теплова «Способности и одаренность» [174]. Ученый отмечает: «При установлении основных понятий учения об одаренности наиболее удобно исходить из понятия способность. Три признака, как мне кажется, всегда заключаются в

понятии способность при употреблении его в практически разумном контексте. Во-первых, под способностями понимаются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого. Во-вторых, способностями называют не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей. В-третьих, понятие способность не сводится к тем знаниям, навыкам и умениям, которые уже выработаны у данного человека» [174]. Б.М. Теплов рассматривает значение понятий задатки и способности: «Задаток в научном значении этого понятия есть анатомо-физиологическая особенность человека, не на что решительно «не направленная», способность как психологическая категория...» и далее: «Приняв, что способность существует только в развитии, мы не должны упускать из виду, что развитие осуществляется не иначе, как в процессе той или иной практической или теоретической деятельности. Отсюда следует, что способность не может возникнуть в несоответствующей конкретной деятельности» [174]. Ученый утверждает, что способности не только проявляются в деятельности, но и создаются в ней. Б.М. Теплов говорит о необходимости раннего вовлечения всех детей в творческую деятельность, считая это важным для их художественного и общего развития. «Главное условие, которое надо обеспечить в детском творчестве», – считает Б.М. Теплов, – это искренность. Без нее все другие достоинства теряют значение». При удовлетворении этого условия должно быть творчество, «которое возникает у ребенка самостоятельно, исходя из внутренней потребности, без какой-либо преднамеренно педагогической стимуляции». «Однако, – подчеркивает ученый, систематическая педагогическая работа не может строиться в расчете лишь на самостоятельно возникающее творчество, которое у многих детей не наблюдается, хотя эти же дети при организованном вовлечении их в художественную деятельность обнаруживают иногда незаурядные творческие способности» [79].

С.Л. Рубинштейн и Б.М. Теплов делают попытку классифицировать понятия способности одаренности и таланта по единому основанию-успешности в деятельности, в соответствии с их мнением, специальная одаренность – качественно своеобразная сочетания способностей, создающая возможность успеха в деятельности определенного вида. Общую одаренность психологи рассматривают как способность к широкому кругу деятельности [135].

Способности как «отдельные психические свойства, обуславливающие возможности человека в тех или иных видах деятельности» определяет Н.С. Лейтес, он является приверженцем того, что способности не могут «созреть» сами по себе независимо от внешних воздействий. Для развития способностей требуется усвоение, а затем и применение знаний и умений. Важным моментом в изучении одаренности Н.С. Лейтес считает вопрос о соотношении способностей и склонностей, выделяя у одаренных детей следующие склонности к умственным нагрузкам: постоянную готовность к сосредоточению внимания и эмоциональной захваченности процессом познания, повышенную восприимчивость, стихийный характер приобретенных знаний и т.д. [95]. Л.С. Выготский считает, что: «Нет ни какой «одаренности вообще», но существуют различные, специальные предрасположения к той или иной деятельности» [37]. При рассмотрении повышенного уровня способностей исходит из положения, что обучение опережает развитие и осуществляется лишь постольку, поскольку ребенка обучают. Развивающим является только такое обучение, которое опирается на зону ближайшего развития. Развитие должно осуществлять и с учетом наследственных предпосылок. Потому Л.С. Выготский рассматривает одаренность как генетически обусловленный компонент способностей, развивающийся в соответствующей деятельности или деградирующий при ее отсутствии [36]. Ученый активно выступает за индивидуализацию в обучении: «...перед педагогом встают две задачи: во-первых, индивидуальное изучение всех особенных свойств каждого отдельного

воспитанника, во-вторых, индивидуального приурочения всех приемов воспитания и воздействия социальной среды на каждого из них [37].

В последующие годы эту идею продолжает развивать Н.С. Лейтес, который отмечал, что с возрастными особенностями тесно переплетены благоприятные условия для становления тех или иных сторон умственных способностей. Он определяет способности как «отдельные психические свойства, обуславливающие возможности человека в тех или иных видах деятельности». Н.С.Лейтес является приверженцем того, что способности не могут «созреть» сами по себе независимо от внешних воздействий. Для развития способностей требуется усвоение, а затем и применение знаний и умений, выработанных в ходе общественно-исторической практики. Важным моментом в изучении одаренности Н.С. Лейтес считал вопрос о соотношении способностей и склонностей, выделяя у одаренных детей следующие склонности к умственным нагрузкам, постоянную готовность к сосредоточению внимания и эмоциональной захваченности процессом познания; повышенную восприимчивость, стихийный характер приобретенных знаний и т.д. [13].

Особенно остро эта проблема встала в последние годы с появлением в 1975 году Всемирного совета по одаренным и талантливым детям. Стали разрабатываться концепции одаренности, включающие подходы к определению, вопросы о природе, главенствующих факторах формирования данного феномена, и главное, методики диагностики одаренности и программы последующего развития незаурядных способностей. Исследования Д.Б.Богоявленская, А.М.Матюшкина, А.И.Савенкова и других многое прояснили в феномене одаренности.

В отечественной науке определилась четкая позиция в развитии одаренности детей как развитие способностей, включение в деятельность, создание благоприятной среды для детей с тем, чтобы раскрыть их потенциальные возможности. Ряд отечественных ученых начинают в конце 20 века разрабатывать теории, концепции, технологии развития одаренности

с тем, чтобы вскрыть, заложенные природой задатки, развить способности. Взаимосвязь одаренности и способности, изучают выдающиеся ученые советского периода: Б.М. Теплов, С.Л. Рубинштейн, Н.С. Лейтес, Л.С. Выготский, А.В. Петровский, А.В. Хуторской, В.С. Юркевич, А.И. Савенков и др. Учение Л.С. Выготского и Б.М. Теплова определили одно из направлений в развитии одаренности ребенка – развитие способностей через включение ребенка в различные виды деятельности.

В современных психолого-педагогических исследованиях понимание одаренности рассматривается во взаимодействии со способностями и развитием творчеством. А.В. Петровский считает, что одарённость – это совокупность задатков, природных данных, характеристика степени выраженности и своеобразие природных предпосылок способностей. По мнению А.В. Петровского темп развития каждого ребенка индивидуален, в этом процессе могут быть скачки и замедления, однако в каждом возрастном периоде существуют свои преимущества и своеобразие. Из этого следует, что существует «возрастная одаренность». А.В. Петровский рассматривает структуру одаренности, состоящую из «существенных важных способностей» [133].

Хуторской А.В. определяет одаренность как качественно своеобразное сочетание способностей, от которых зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или иной деятельности [194]. В.С. Юркевич считает, что понимание одаренности только как интеллектуальные характеристики не соответствуют представлению о высоком развитии возможности человека. Одарен, необычно развит не сам по себе ум человека, одарена его личность. Целостный подход к одаренному человеку, прежде всего, к ребенку как к личности необходим чтобы суметь развить его способности реализовать его дар [211]. Интересную точку зрения на понимание одаренности высказывает В.В. Юрчук. Он характеризует одаренность как свойство специфических корреляций способностей субъекта, которые обеспечивают успешность выполнения тех или иных

действий, а сама суммация способностей, представляющих оригинальную модель, позволяет индивиду компенсировать негативность тех или иных качеств, за счет приоритетной эволюции других [210]

Исследования Д.Б. Боголявленнской, В.Д. Шадрикова, А.М. Матюшкина, А.И. Савенкова, В.Н. Мясищева и др. прояснили многое на феномен одаренности. А.М. Матюшкин развитие одаренности связывает с раскрытием у ребенка творческого потенциала. В его понимании творчество является механизмом, условием развития, как фундаментальное свойство психики. Структурными компонентами одаренности он считает доминирующую роль познавательной мотивации, творческую и исследовательскую активность, выражающуюся в обнаружении нового, постановки и решении проблем. Он подчеркивает, что в основе одаренности лежит не интеллект, а творческий потенциал. Считает, что умственное развитие - надстройка над творчеством. Одаренные дети, согласно его концепции имеют высокий творческий потенциал [105].

А.В. Петровский рассматривает структуру одаренности, состоящую из «существенных важных» способностей: внимательность, собранность, постоянная готовность к напряженной работе; трудолюбие; неумное потребность трудиться; высокая продуктивность умственной деятельности. [133]. Исследуя феномен одаренности, В.Н. Мясищев рассматривает ее как синтез взаимоусиливающих друг друга свойств личности, активного и положительного отношения к деятельности, так называемой склонности к определенному виду деятельности и настойчивого трудового усилия [120].

В мировой психолого-педагогической науке идет дискуссия, о том каким считать одаренного ребенка, какими способностями, проявлениями он должен обладать. М. Карне считает, что одаренность определяется тремя взаимосвязанными параметрами: опережающим развитием познания, психологическим развитием и физическими данными. К.А. Хеллер выделяет такие личностные характеристики: высокие и интеллектуальные способности; выдающие креативные способности; способность к быстрому

усвоению; выдающаяся память; интеллектуальное любопытство и стремление к знаниям; высокая личностная ответственность; самостоятельность суждений, позитивное «Я» - концепция, связанная с адекватной самооценкой.

Далее рассмотрим различные точки зрения на градацию детской одаренности и наиболее популярные модели одаренности. А.И. Савенков, выделяет три категории одаренных детей: дети с высокими показателями по уровню общей одаренности детей; дети, достигшие каких-то достижений в областях деятельности; дети, хорошо обучающиеся в школе [158]. М.А. Холодная выделяет шесть категорий детей: «сообразительные», «блестящие ученики», «креативные», «компетентные», «талантливые», «мудрые» [135]. В зарубежной психологии выявлены типы детской одаренности, подробно описанные М. Карне: общая интеллектуальная одаренность, академическая одаренность, творческая (креативная) одаренность, лидерская одаренность, художественная одаренность. [135] Модель концепции одаренности Дж. Гилфорда является самой известной в области диагностики, прогнозирования, обучения и развития интеллекта одаренных детей. Кубическая модель Дж. Гилфорда представляет из себя способы измерения факторов одаренности: в одном измерении располагаются различные виды операций, в другом – разные виды конечного мыслительного продукта, в третьем – разные виды содержания. Представленные концепции не исчерпывают всего многообразия существующих в психолого-педагогической науке теоретических разработок.

Е.П. Торренс разработал модель одаренности, состоящая из трех частично пересекающихся окружностей, соответствующих творческим способностям, творческим умениям, творческой мотивацией. По мнению Е.П. Торренса, высокий уровень творческих достижений можно ожидать только при совпадении всех этих трех факторов [158]. Дж. Рензулли предлагает трехкомпонентную модель одаренности, которая включает:

- интеллектуальной способности (превышающих средний уровень);
- креативность;
- настойчивость (мотивация, ориентированная на задачу).

Одаренность, по мнению ученого, проявляется как результат взаимодействия всех трех факторов. Ф. Монкс дополняет три уже традиционно пересекающихся «круга Дж. Рензулли» треугольником, обозначающим основные факторы микросреды: «семья», «школа», «сверстники» («мультифакторная модель одаренности»). А. Танненбаум предлагает «пятифакторную модель»: общие способности, специальные способности в конкретной деятельности, специальные характеристики не интеллектуального характера, подходящие для конкретной области специальные способности, стимулирующее окружение соответствующее развитию этих способностей, случайные факторы. «Мюнхенская модель одаренности» К. Хеллера включает: факторы одаренности (интеллектуальные способности, креативность и др.); факторы среды (микроклимат в семье и др.); достижения (спорт, музыка и др.); и некогнитивные личностные особенности (преодоления, стрессы, мотивация и др.) [158].

Отечественные ученые, авторы «Рабочей концепции одаренности» Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков затрагивают один из наиболее дискуссионных вопросов, касающихся проблемы одаренных детей: одаренные дети встречаются крайне редко и другая точка зрения, все дети являются одаренными. Авторы концепции считают, что потенциальные предпосылки в разных видах деятельности присущи многим детям, тогда как реальные незаурядные результаты демонстрирует значительно меньшая часть детей. Авторы концепции были определены следующие виды одаренности:

- по виду деятельности, обеспечивающие ее сферы психики (практическая, теоретическая, художественно-эстетическая, коммуникативная, духовно-ценностная);

- по степени сформированности (актуальная, потенциальная);
- по форме проявлений (явная, скрытая);
- по широте проявлений (общая, специальная);
- по особенностям возрастного развития (ранняя, поздняя).

Авторы концепции относятся отрицательно к использованию словосочетания «одаренный ребенок» в плане констатации статуса определенного ребенка, считая, что оценка конкретного ребенка как одаренного в значительной мере условна[24]. Интересным, оригинальным является предложение авторов концепции представить «ядро одаренности» не в виде трех, как в западных моделях, а в виде двух основных компонентов – инструментального и мотивационного. Это, безусловно, существенный шаг вперед по сравнению с моделями, выполнявшими ранее функции официальной точки зрения (С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, А.М. Матюшкин и др.).

Разведение интеллекта и креативности - предмет давних споров наших исследователей, правда, не столько с зарубежными исследователями, сколько между собой. Авторы «Рабочей концепции одаренности» провели эту дифференциацию внутри так называемого «инструментального компонента» одаренности, что представляется в данном случае вполне оправданным, логичным и весьма продуктивным шагом.

Мотивация дифференцирована авторами более традиционно. Она содержит пять основных признаков: 1) повышенная избирательная чувствительность к определенным сторонам предметной деятельности; 2) ярко выраженный интерес к тем или иным занятиям или сферам деятельности, чрезвычайно высокая увлеченность предметом; 3) повышенная познавательная потребность; 4) предпочтение парадоксальной, противоречивой и неопределенной информации; 5) высокая критичность к результатам собственного труда, склонность ставить сверхтрудные цели, стремление к совершенству [158].

Таким образом, из приведенного анализа различных словарей, взглядов отечественных и зарубежных ученых на проблему одаренности ребенка дадим определение следующих понятий: одаренность, одаренный ребенок, Опираясь на авторов «Рабочей концепции одаренности» (Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков). Одаренность – это системное развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми. Одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими очевидными иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности. Характер развития одаренности – это всегда результат сложного взаимодействия наследственности и социокультурной среды, опосредованного деятельностью ребенка при этом особое значение имеют собственная активность ребенка, так же психологические механизмы саморазвития личности, лежащие в основе формирования и реализации индивидуального дарования[24].

В большинстве концепций одаренности выделяются несколько ее факторов: когнитивный, личностный, творческий и др. При этом особо подчеркивается роль творческих возможностей и способностей ребенка, определяемых как креативность. Она проявляется в мышлении, общении, разных видах деятельности и характеризует личность в целом.

Д.Б. Богоявленская рассматривает феномен творчества в процессуально-деятельностной парадигме: «условно говоря, творческость – это способность не просто к высшему уровню выполнения любой деятельности, но к ее преобразованию и развитию. Психолог выстраивает следующий тип проявления деятельности, имеющий творческий характер «Таким образом, творчество в собственном смысле слова начинается там, где перестает быть только ответом, только решением заранее поставленной задачи. При этом оно остается и решением, и ответом, но вместе с тем в нем есть нечто «сверх того», что определяет его качественный статус» [19].

С точки зрения творческого потенциала индивида, к проблеме одаренности подходит А.М. Матюшкин. Творчество им понимается как механизм, условие развития, как фундаментальное свойство психики. Структурными компонентами одаренности он считает доминирующую роль познавательной мотивации и исследовательскую, творческую активность, выражающуюся в обнаружении нового, в постановке и решении проблем. Главными признаками творческой потребности А.М.Матюшкин считает ее устойчивость, меру исследовательской активности, бескорыстие. Исследовательская активность стимулируется новизной, которую одаренный ребенок сам видит и находит в окружающем мире. Он подчеркивает, что в основе одаренности лежит не интеллект, а творческий потенциал, считая, что умственное развитие – это надстройка над творчеством[16].

А.М. Матюшкин, опираясь на исследования Н.С. Лейтеса, Б.М. Теплова, С.Л. Рубинштейна, А.В. Запорожца, Л.С. Выготского, В.А. Крутецкого, Е.И. Игнатьева, Н.Н. Поддьякова, выдвигает следующую синтетическую структуру творческой одаренности ребенка, включая в нее:

- а) доминирующую роль познавательной мотивации;
 - б) исследовательскую творческую активность, выражающуюся в обнаружении нового, в постановке и решении проблем;
 - в) возможность достижения оригинальных решений;
 - г) возможность прогнозирования и предвосхищения;
 - д) способность к созданию идеальных эталонов, обеспечивающих высокие эстетические, нравственные, интеллектуальные оценки[106].
- А.И.Савенков предполагает, одаренность – генетически обусловленный компонент способностей, которые в значительной мере определяют как конечный результат, так и темп развития [158]. А.И. Савенков принимая во внимание все перечисленные выше факторы, приводит в своем исследовании данные о физических (радиостимуляция задатков, солнечная активность, «кислородный эффект» и др.), химических (стимуляторы развития мозга) факторах, которые стимулируют рождение и развитие одаренных детей.

Н.П. Дубинин дает определение одаренности как эффективное развитие человеком существующих качеств при сочетании нормального генотипа с благоприятными условиями его развития [8].

Отдельно хотелось бы остановиться на знаменитых работах Л. Термана, которые были начаты в 20-х гг. XX столетия, положив начало лонгитюдным исследованиям. Работы Л. Термана и его сотрудников имели огромное значение. Они и последовавшие за ними исследования изменили представления о высоком IQ (коэффициенте интеллектуальности) как единственном источнике выдающихся достижений, продемонстрировали важнейшую роль творческого потенциала и личностно-мотивационной сферы, интересов и специальных способностей, а также условий окружения и обучения в развитии одаренности. В результате этих исследований было опровергнуто распространенное убеждение, что одаренные дети не нуждаются в поддержке, поскольку достаточно способны, чтобы управлять собой. На самом деле потребность таких детей в индивидуализации обучения, в эмоциональном комфорте, независимости и признании, а также в осознании цены собственного дара очень велика и часто не удовлетворяется.

В отечественной психологии проблема интеграции интеллектуальных способностей и креативности имела место, однако была выражена не так рельефно, как в американской или западно-европейской науке. Главная причина, видимо, состояла в отказе от теории и практики тестирования по системе IQ и в изучении интеллектуальных способностей в основном методом проблемных ситуаций, который, как известно, прямо ориентировал исследователя на трактование интеллекта (в первую очередь мышления) как комплексной характеристики, рассматривающей креативность как необходимую составляющую.

Но в течение последнего десятилетия положение изменилось, и проблема дифференциации интеллектуальных и творческих способностей стала предметом ряда специальных исследований отечественных

специалистов (С.Д. Бирюков, А.Н. Воронин, В.Н. Дружинин, А.М. Матюшкин, И.П. Ищенко, М.А. Холодная и др.).

Известный российский психолог В.Н. Дружинин, анализируя подходы большинства отечественных и зарубежных авторов к проблеме соотношения интеллекта и креативности, выделяет три основных позиции характерные для современной психологии. Первая. Отказ, от какого бы то ни было разделения этих функций (большинство отечественных ученых; из известных зарубежных исследователей Г. Айзенк). Вторая. Строится на утверждении, что между интеллектом и креативностью существуют пороговые отношения: для проявления креативности нужен интеллект не ниже среднего (или: «нет «глупых креативов», но есть «нетворческие интеллектуалы»). Третья. Интеллект и креативность – независимые, ортогональные способности. При максимальном снятии регламентации деятельности в ходе тестирования креативности результаты ее измерения у детей не зависят от уровня их интеллекта (Воллах, В.Н. Дружинин, Дж. Коган и др.). В современных теоретических концепциях, как утверждает Е.С. Белова, одаренность рассматривается как сложное психологическое явление, включающее личность в целом, наряду с высоким уровнем развития интеллекта, важным фактором является творчество. Раскрытие одаренности во многом зависит от социального окружения и обучения, однако при этом признается влияние внутренних условий – природных задатков (анатомо-физиологических особенностей) [15].

В мировой психолого-педагогической науке идет дискуссия, кого считать одаренным ребенком, какими способностями, проявлениями он должен обладать. Так, А.В. Петровский рассматривает структуру одаренности, состоящую из «существенных важных способностей». Он отмечает: «Первая особенность личности, которая может быть выделена – это внимательность, собранность, постоянная готовность к напряженной работе. Вторая особенность личности высокоодаренного ребенка неразрывно связана с первой, заключается в том, что готовность к труду у него

перерастает в склонность к труду, в трудолюбие, в неумную потребность трудиться. Третья группа особенностей связана непосредственно с интеллектуальной деятельностью: это особенности мышления, быстрота мыслительных процессов, систематичность ума, повышенные возможности анализа и обобщения, высокая продуктивность умственной деятельности»[134].

К.А.Хеллер выделяет такие личностные характеристики, как высокие интеллектуальные способности; выдающиеся креативные способности; способность к быстрому усвоению; выдающаяся память; интеллектуальное любопытство и стремление к знаниям; высокая личностная ответственность; убежденность в собственной эффективности и самостоятельность суждений; позитивная Я-концепция, связанная с адекватной самооценкой[20].

Отечественные ученые, авторы «Рабочей концепции одаренности» Д.Б.Богоявленская, В.Д.Шадриков и др. выделяют аналогичные характеристики одаренности, при этом конкретизируя некоторые из них, например, познавательная самостоятельность, отличная память, индивидуальный стиль деятельности и др.

М.А. Холодная выделяет «презумпцию одаренности», т. е. одаренность всех людей. Главное заключается в реализации и применении одаренности в жизни [192]. М.А.Холодная выделяет шесть категорий детей: «сообразительные», «блестящие ученики», «креативные», «компетентные», «талантливые», «мудрые». Мы придерживаемся мнения А.И.Савенкова, который выделяет три категории одаренных детей: дети с высокими показателями по уровню общей одаренности; дети, достигшие в каких-то достижениях областях деятельности; дети, хорошо обучающиеся в школе[158].

Таким образом, долгое время одаренность рассматривали как божественный дар, и лишь в середине XIX века сформировалось представление о наследственной природе этого дара. В истории

педагогической мысли и науке одаренность рассматривалась с разных позиций:

- результат врожденных, наследственно обусловленных свойств (Ф. Гальтон);
- роль воспитания в формировании человека (Джон Локк);
- познавательные процессы ребенка, уровень обученности на развитие одаренности (А.Бине);
- развитие интеллекта, умственных способностей ребенка (Дж.Гилфорд).

В XX столетии в зарубежной психологии появляются ряд концепций одаренности:

- фундаментальные основания для многочисленных проявлений интеллекта, которые подлежат развитию (Дж.Гилфорд);
- развитие физического интеллекта, которые развивают сенсорные процессы у детей: двигательные, языковые, мануальные, тактильные, визуальные, слуховые навыки (Г.Доман, Ж.Доман, Э.Томас и др.);
- развитие человеческого потенциала, который включает три характеристики: интеллектуальные способности, креативность и настойчивость, которые развиваются в благоприятной окружающей среде (Дж.Рензулли);
- многофакторная мюнхенская модель одаренности, которая учитывает факторы одаренности (интеллектуальные способности, креативность, социальную компетентность и др.), факторы среды (микроклимат в семье, микроклимат в коллективе, критические события в жизни и др.), достижения (спорт, языки, естественные науки, искусство и др.), некогнитивные личностные способности (преодоление стресса, мотивация достижений, стратегия работы, учебы и др.);
- рабочая концепция одаренности российских психологов (Д.Б.Богоявленская, В.Д. Шадриков и др.).

Особенно остро эта проблема встала в последние годы с появлением в 1975 году Всемирного совета по одаренным и талантливым детям.

Российское государство и общественность напрямую связывают развитие одаренности детей с перспективой развития страны. Политика государства в это время была направлена на обеспечение стабильности благосостояния общества за счет технических, культурных, образовательных преобразований, которые могут обеспечить талантливые граждане страны. Стали разрабатываться концепции одаренности, включающие подходы к определению, вопросы о природе, главенствующих факторах формирования данного феномена, и главное, методики диагностики одаренности и программы последующего развития незаурядных способностей. Исследования Д.Б. Богоявленской, Н.С.Лейтеса, А.М.Матюшкина, А.И.Савенкова, В.Д.Шадрикова, и других многое прояснили в феномене одаренности.

В XXI веке проблема одаренности приобрела новый аспект. Интерес к одаренности детей проявляется на уровне государства. В программе президента «Дети России» появляется подпрограмма «Одаренные дети России», благодаря которой по всей стране открываются центры, которые занимаются поддержкой и развитием особо талантливых детей. С 2002 года на федеральном уровне в стране издается ежемесячный журнал «Одаренный ребенок». В системе интернет открыты сайты, связанные с проблемой одаренности.

В новом веке появился интерес к генезису одаренности, к факторам и условиям внутриутробного развития плода, приводящим к рождению одаренных детей. И все же до конца еще остается не выясненным педагогические аспекты «выращивания» одаренных детей в условиях учебных учреждений. Мало уделяется развитию одаренности в дошкольном детстве.

Из приведенного анализа взглядов отечественных ученых на проблему одаренности ребенка видно, что данный феномен – это не только дар природы, сколько целенаправленный процесс развития определенных задатков, способностей, качеств личности, которые могут быть скрыты у

отдельных детей, которые необходимо развернуть, раскрыть через создание благоприятной среды и включение в деятельность. При этом темп развития каждого ребенка индивидуален, в этом процессе могут быть скачки и замедления, однако в каждом возрастном периоде существуют свои преимущества и своеобразие. Из этого следует, что существует «возрастная одаренность». Яркие проявления возрастной одаренности – это базис, на котором могут вырасти выдающиеся способности. До сих пор в педагогической литературе речь шла о развитии одаренности детей школьного возраста. Все существующие отечественные концепции направлены на поддержку и развитие детской одаренности школьников (Д.Б.Богоявленская, А.М.Матюшкин, А.И.Савенков и др.). Мы считаем, что основой для развития одаренности является дошкольный возраст, так как именно в этом возрасте начинается становление личности. Это как раз тот период, про который А.И.Савенков говорит, что «урожай наследственности надо собирать вовремя» [158].

1.3 Феномен развития одаренности в дошкольном возрасте

Возраст 5-8 лет иногда называют золотым периодом по богатству проявлений творчества ребенка. Это пора интенсивного и самостоятельного творчества. Именно в этом возрасте творческая деятельность детей не знает своих пределов, сплошь и рядом порождая у родителей ошибочное мнение об исключительной одаренности своих детей. К сожалению, ближайшие годы разбивают эту иллюзию. По мнению специалистов, с возрастом образная впечатлительность ослабевает, повышается критичность мышления, к тому же накапливаются шаблоны и штампы. Естественное детское творчество исчезает.

Развитие творческих способностей возможно в любом возрасте, однако, несомненно, сенситивным периодом для этого является дошкольное детство. Рассматривая детское творчество, Л.С. Выготский отмечает, что это

«творчество совсем другого порядка, оно так сказать, преходящее творчество, не создающее никаких объективных ценностей и нужное скорей для самого ребенка, чем для окружающих». Л.С. Выготский утверждает, что вкус к творчеству формируется только в процессе активной эстетической деятельности. Вместе с тем Л.С. Выготский указывает на то, что «обучить творческому акту искусства нельзя, но это вовсе не значит, что нельзя воспитателю содействовать его образованию и появлению» [39].

Наибольший интерес в исследовании представляет художественно-творческая одаренность, так как именно она раньше других и ярче всего проявляется в дошкольном возрасте: ребенок, обладая образным мышлением, лучше запоминает все яркое, выразительное (именно этими свойствами наделено искусство) и охотнее стремится реализовать себя в художественно-творческой деятельности. Л.С. Выготский выявляет возрастное чередование повышенной увлечённости детей тем или иным видом художественного творчества. У дошкольников преобладает тяга к музыкально-драматическим или словесным импровизациям, танцевальным движениям, особенно к коллективным, хотя уже к концу дошкольного возраста намечается преимущественный интерес к изобразительному художественному творчеству. Л.С. Выготский, говоря о синкретизме детского творчества, отмечал: «...творчество ребенка еще не строго дифференцировано, ни по различным видам искусства, ни по различным формам литературы...у детей существует широкий синкретизм...соединение различных видов искусства в одном целом художественном действии. Этот синкретизм указывает на тот общий корень, из которого разъединились все отдельные виды детского искусства. Этим общим корнем является игра ребенка» [36]. Л.С.

Выготский, формулируя основной закон детского творчества, отмечает, что: «...ценность его следует видеть не в результате, не в продукте творчества, но в самом процессе» [36]. Л.С. Выготский считает, что художественное творчество возникает из игры и вначале является синкретическим, т.е. все виды художественного проявления ребёнка выступают в одном целом

художественном действии. Этот синкретизм указывает на тот общий корень, из которого разъединились все отдельные виды детского искусства. Этим общим корнем является игра ребенка [36].

Выявляя феноменологию одаренности детей дошкольного возраста, мы выделяем биологическую, психологическую, социокультурную, духовно-нравственную, гендерную природу данного феномена. Рассмотрим каждую из данных составляющих феномена развития и становления детской одаренности детей дошкольного возраста.

Биологический феномен одаренности дошкольников определяет врожденную природу данного явления. Мы соглашались с мнением А.Маслоу, который заявляет, творческая направленность является врожденной для всех людей, но теряется большинством под воздействием среды. Для нас важным является идея Тейлора, о том, что творческие способности заложены и существуют в каждом ребенке. Креативность (творчество) рассматривается им не как единый фактор, а как совокупность способностей, каждая из которых может быть представлена в разной степени у той или иной индивидуальности. Рассмотрим, какие проявления одаренности у дошкольника являются врожденными и что он теряет с возрастом под воздействием среды.

По мнению А.Ф.Яфальян, голографическое (целостное) и субсенсорное (сверхчувствительное) восприятие мира, являющиеся врожденными, обеспечивают раннее проявление одаренности. Очевидно, именно голографичность и субсенсорность позволяли ребенку-дошкольнику осваивать мир в быстром темпе, пройти за 4-5 лет этапы развития человечества. Высокая чувствительность, целостность восприятия мира дают ему возможность наиболее полно, объемно, быстро и, главное, точно усваивать опыт. Субсенсорное, то есть сверхчувствительное, восприятие мира представляет собой отражение любого воздействия, реакцию на раздражители, влияние которых человек не осознает и не дает им отчета. Это одно из проявлений бессознательного. Каждый орган чувств (например,

зрение, слух) имеет порог ощущений, за которым происходит воздействие звука, световой волны, но настолько слабое, что оно зрением, слухом не воспринимается. Лишь все тело как целостный орган ощущений, как радар, реагирующий на субсенсорную информацию (неслышимые звуки, невидимые звуковые сигналы, слабые электрические поля, био- и геоэнергии и т.д.), вызывает произвольную реакцию организма в виде раздражений нервных окончаний [216].

Субсенсорное, то есть сверхчувствительное, восприятие мира представляет собой отражение любого воздействия, реакцию на раздражители, влияние которых человек не осознает и не дает им отчета. Это одно из проявлений бессознательного. Каждый орган чувств (например, зрение, слух) имеет порог ощущений, за которым происходит воздействие звука, световой волны, но настолько слабое, что оно зрением, слухом не воспринимается. Лишь все тело как целостный орган ощущений, как радар, реагирующий на субсенсорную информацию (неслышимые звуки, невидимые звуковые сигналы, слабые электрические поля, био- и геоэнергии и т.д.), вызывает произвольную реакцию организма в виде раздражений нервных окончаний. Сознание не способно эту информацию «раскодировать», так как подобные воздействия очень слабые. Именно здесь заложено основное противоречие: органы чувств посылают импульсы, а сознание не понимает — появляется сильнейшее неудовлетворение. Этим можно объяснить психическую неуравновешенность детей. Этим можно объяснить вспышки гнева талантливых, гениальных людей.

При рождении ребенок представляет собой большой чувствительный орган или, точнее, находится в голографическом (целостном) состоянии. Он способен целостно, нерасчлененно, а значит, точно и адекватно воспринимать мир. Его восприятие голографично: он «слышит» всем телом, «видит» всем организмом. Мир, внешние воздействия пронизывают все тело, психику, мозг ребенка и адекватно им воспринимаются. Постепенно, со временем, происходит дифференциация органов ощущений. Глаз, ухо – это

только органы локализации. На вибрационном уровне тело взрослого человека воспринимает и звуковые, и цветовые вибрации, волны, поля. Взрослый способен отражать подобные воздействия. С одной стороны, это обедняет его взаимообмен с миром, с другой – защищает от неблагоприятных воздействий, чего лишен ребенок. Он открыт и беззащитен, но наделен мощными потенциальными возможностями. На основе ощущений у детей могут развиваться чувство движения и равновесия, чувство пространства и времени, чувство цвета и формы, чувство мысли и слова, наконец, чувство *бесконечности*, чувство *жизни*, чувство *здоровья*.

Угасание субсенсорности и голографичности, по мнению А.Ф. Яфальян, резко снижает темпы развития ребенка [216]. Потенциальные возможности ребенка объясняются также функциональными межполушарными взаимодействиями полушарий мозга, один из фундаментальных механизмов работы мозга человека, понимается как различное по характеру и неравное по значимости участие правого и левого полушарий в осуществлении различных функций организма. Функциональная асимметрия полушарий выражается в различии в распределении нервно-психических функций между правым и левым полушариями. Всесторонним изучением межполушарной функциональной асимметрии как универсального принципа работы головного мозга человека занимается целый ряд наук: психология, физиология, медицина, педагогика, генетика, лингвистика, анатомия, физиология, биохимия и другие направлениями в науке. В настоящее время проблема межполушарного взаимодействия рассматривается с точки зрения концепции системной динамической локализации высших психических функций (А.Р.Лурия, Э.Г.Симерницкая, Е.Д.Хомская). Согласно этой концепции, каждая психическая функция обеспечивается работой мозга как целого, однако различные мозговые структуры вносят свой дифференцированный вклад в её осуществление.

Большой интерес для изучения одаренности детей вызывает возникновение и развитие межполушарной функциональной асимметрии в

онтогенезе (Э.Г.Симерницкая, М.Г.Князева, Д.А. Фарбер, В.Д.Еремеева). Многие авторы указывают на влияние межполушарной функциональной асимметрии на эффективность обучения (В.В.Суворова, Б.Р.Кадыров, М.К.Кабардов, Е.В.Арцишевская) и наличие определенной динамики межполушарной функциональной асимметрии в процессе обучения, в том числе двигательным навыкам (П.Н.Ермаков, В.И.Голод, Е.Б.Сологуб, Б.С.Котик). Согласно мнению Г.А.Кураева и В.Л.Бианки индивидуальный профиль асимметрии мозга человека выступает как подвижная характеристика, которая определяется как врожденными биологическими склонностями организма, так и фенотипическими факторами.

Э.Г.Симерницкая установила, что у детей левая и правая лобные доли вовлекаются в обеспечение вербально-мнестической деятельности неодинаково. На основании своих исследований она делает вывод, что у детей лобные доли правого полушария раньше проявляют свое участие в этом виде деятельности, чем аналогичные структуры левого полушария. Отсюда она делает вывод, что на ранних этапах онтогенеза развитие высших психических функций идет с большей опорой на правое полушарие. По мере же морфофункционального созревания соответствующих отделов левого полушария и межполушарных комиссур, оно берет на себя более сложные функции. То есть, развитие мозговой организации функций в онтогенезе идет от правого полушария к левому. Существенная роль в этом процессе принадлежит мозолистому телу[265].

Следовательно, что мозговая организация моторных и сенсорных функций у детей иная, чем у взрослых. На ранних этапах онтогенеза ведущая роль принадлежит правому полушарию мозга, и развитие межполушарных отношений идет «справа налево». Голографичность и субсенсорность ребенка дошкольного возраста во многом объясняется правополушарному развитию коры головного мозга, а их потеря связана с развитием левого полушария. Межполушарная функциональная асимметрия взрослого человека – продукт длительного развития под воздействием биосоциальных механизмов. Как

показали исследования Э.Г.Симерницкой, Н.В. Дубровинской, А.П.Серохвостова, основы функциональной специализации полушарий являются врождёнными, по мере развития происходит усложнение и усовершенствование механизмов межполушарного взаимодействия. Так, раньше других проявляется асимметрия биоэлектрических показателей в моторных и сенсорных областях коры, позже – в ассоциативных (префронтальных и заднетеменных височных).

Отличительной чертой высших психических процессов человека является тот факт, что локализация их в мозговой коре не является устойчивой, постоянной, она меняется как в процессе развития ребенка, так и на последовательных этапах упражнения. При этом в формировании доминантности левого полушария решающую роль играет развитие речи и мышления, которые постепенно снижают голографичность и субсенсорность ребенка, развивая его интеллектуальные возможности. Лишь немногим людям, особенно одаренным, удается сохранить сочетание сверхчувствительности и высокоразвитого интеллекта в течение всей жизни. Это и есть одаренность, порождающая гениальность лишь отдельных людей.

Психический феномен развития одаренности ребенка дошкольного возраста объясняется тем, что художественно-творческая одаренность ярче всего проявляется в дошкольном возрасте, так как ребенок, обладая образным мышлением, лучше запоминает все яркое, выразительное (именно этими свойствами наделено искусство) и охотнее стремится реализовать себя в художественно-творческой деятельности. Вслед за А.М.Матюшкиным мы одаренность понимаем как развивающееся творчество, прежде всего творческих способностей. Дошкольный возраст представляет наиболее благоприятные возможности для развития различных форм образного мышления, в сочетании с интенсивным развитием воображения это обеспечивает развитие творческих способностей. Л.С. Выготский показывает, что воображение получает наибольшее развитие в дошкольном возрасте, начинает складываться в игровой и получает дальнейшее развитие и

воплощение в самых различных видах детской творческой деятельности – изобразительной, музыкальной, театральной и др. Воображение является показателем ярко выраженных художественно-творческих способностей. Л.С. Выгодский, формулируя основной закон детского творчества, акцентирует внимание на том, что: «...ценность его следует видеть не в результате, не в продукте творчества, но в самом процессе» [36].

Б.М.Теплов говорит о необходимости раннего вовлечения детей в творческую деятельность, которая полезна для их общего развития. Ученый отмечает, что в процессе художественно-творческой деятельности у детей дошкольного возраста развивается самостоятельное творчество: литературное, музыкальное, театральное [175]. Развитие художественно-творческих способностей детей в различных видах деятельности отражено в исследованиях Н.А. Ветлугиной, Т.С. Комаровой. Т.С. Комарова понимает под художественным творчеством дошкольников создание субъективно нового (значимого для ребенка, прежде всего) продукта (рисунок, лепка, рассказ, танец, песенка, игра) создание (придумывание) к известному ранее не используемых деталей, по-новому характеризующих создаваемый образ (в рисунке, рассказе и т. п.), разных вариантов изображения, ситуаций, движений, своего начала, конца, новых действий, характеристик героев и т.п.; применение усвоенных ранее способов изображения или средств выразительности в новой ситуации (для изображения предметов знакомой формы – на основе овладения мимикой, жестами, вариациями голоса и т.д.); проявление инициативы во всем. В творческой деятельности ребенка Т.С. Комарова предлагает выделять три основных этапа, каждый из которых может быть детализирован: возникновение, развитие, осознание и оформление замысла; процесс создания изображения и анализ результатов[80]. М.Б. Зацепина, Т.С. Комарова высказывают мнение о том, что развитие художественно-творческих способностей в одном виде деятельности может способствовать более успешному развитию и в другом виде деятельности, что

определяется общностью основных психических процессов, на которых базируется любая художественная деятельность [82].

И.Н. Вахмякова в своем научном исследовании приходит к заключению, что творческие процессы обнаруживаются в полной мере с дошкольного возраста в соответствии с рядом причин: творческой природой жизнедеятельности старшего дошкольника, ведущей роли эмоциональной сферы в психическом развитии детей, преобладанием у старшего дошкольника художественно-образного мышления как способа постижения окружающего мира [35]. Характеристики творчества, по мнению М.В. Грибановой, не всегда предметны (продуктивны), а чаще процессуальны. Творчество личности проявляется, прежде всего, в процессе поиска и выражения собственной индивидуальности (самоактуализации, самореализации). Художественно-творческая деятельность оказывает преобразующее влияние на личность ребенка, создает атмосферу радости, формирует личность, стимулирует развитие созидательных способностей. Возрастные особенности проявляются и в специфике мышления, склонности к подражанию, повышенной эмоциональности и впечатлительности. Все эти качества развивают у ребенка дошкольного возраста любознательность, которая стимулирует стремление к исследованию, открытию предметов и явлений окружающей действительности. В исследованиях Н.А. Ветлугиной, Т.С. Комаровой, Л.В. Компанцевой и др. отмечается, что в разных видах творческой деятельности ребенок создает личностную, пространственную реальность, открывая мир по-своему и себя в нем. В этом процессе формируется возможность и желание целенаправленного, гармоничного преобразования пространства по законам красоты.

Психолог В.С. Мухина «глобальную проблему» творчества рассматривает как феноменологическую сущность личности. Она считает, что: «Творчеству вообще присуще создание, сотворение, созидание бытия - производство нового продукта». Психолог считает, что творчество

правильнее рассматривать традиционно с двух позиций: в объективном и субъективном аспектах, выделяя их следующую общую характеристику:

- творчество вовлекает в себя личность, так как творчество в каждом отдельном человеке воссоединяется с общечеловеческими и индивидуальными проявлениями психических функций и личностных свойств;

- особенности творчества человека определяются врожденными предпосылками, особенностями их развития под влиянием внешних условий, внутренней позицией, обусловленной обоими этими факторами и еще неизвестными нам самим побуждениями (возможно, из сферы бессознательного);

- в творчестве задействованы психические функции: восприятие, внимание, память, мышление, воображение;

- процесс и результат творчества определяются особенностями проявлений и функционирования механизмов идентификации-обособления;

- источниками и орудиями творчества являются, во-первых: все внешние реальности, определяющие условия развития и бытия личности (реальность предметного мира); во-вторых: реальность внутреннего пространства личности;

- творчество как процесс и целенаправленная деятельность, сосредоточена на получение определенного продукта;

- творческая деятельность - ее процесс и результат могут привести человека к эстетическому переживанию, к катарсису» [119].

В.С. Мухина акцентирует внимание на значимости процесса завершенности творческой деятельности, она пишет: «Переживание умиротворяющей завершенности дает человеку исключительно богатую гамму эмоций» и далее «позитивная ценность этого переживания заключается в особенном психическом состоянии, содействующем подъему чувства личности человека» [119].

Художественная одаренность, как утверждает Л. Пасечник, проявляется в высоких достижениях в художественной деятельности. Может проявиться у дошкольников с разной степенью широты: есть дети с различными художественными способностями (ребенок поет, танцует, прекрасно рисует). Дети с этим видом одаренности не особенно хорошо учатся. Для этого много причин: и пониженная мотивация к усвоению (придумать легче, чем усвоить готовое), и собственный, иногда причудливый внутренний мир ребенка, в котором не всегда есть место групповым занятиям [132].

По мнению В.В. Зеньковского, детство насыщено эстетическими переживаниями, порывами к эстетическому творчеству, оно как бы окрашено, эстетической радостью, восторгами, доходящими до экстаза. Дитя никогда не может ограничиться эстетическим восприятием, дитя неизменно стремится к творчеству, пользуясь всеми доступными формами. Пользуется всяким поводом, чтобы творить, творческая энергия как бы ищет своего выхода [63]. Глобальные исследования проблемы формирования и развития творчества детей дошкольного возраста как основы их развития и саморазвития были проведены группой ученых во второй половине XX века (Л.А. Парамонова, Г.П. Батищева, Н.Е. Веракса и др.) под руководством Н.Н. Поддъякова. На их основе Н.Н. Поддъяковым был сформулирован концептуальный подход к формированию детского творчества. Ученый рассматривает творческий процесс как особую форму качественного перехода от уже известного к новому неизвестному, как универсальную способность, лежащую в основе всех его других способностей [140]. Н.Н. Поддъяков считает, что именно поэтому творчество составляет основу общего психического развития, включая саморазвитие ребенка. Подобного мнения придерживается В.Т. Кудрявцев, который считает что: «Детство – чуть ли не единственный отрывок человеческой жизни, где творчество становится универсальным и естественным способом существования человека» [86].

По мнению А.И. Грабовского, каждый вид одаренности по своим проявлениям охватывает в той или иной мере пять видов деятельности. Согласно его точки зрения, мы можем полагать, что деятельность художественно одаренного ребенка, будучи по определению художественно-эстетической, формируется и проявляется в практическом плане (на уровне моторных навыков и технических умений), в познавательном (интерпретации явлений окружающей жизни), в коммуникативном (коммуникации с автором произведений искусства при восприятии), в духовно-ценностном (придание смысла своей деятельности в качестве художника) [43]. Т.С. Комарова отмечает: «субъективная новизна составляет результат творческой деятельности детей дошкольного возраста... Общечеловеческой новизны и ценности продукт творчества ребенка не имеет. Но субъективная ценность его значительна» [80]. М.В. Грибанова полагает, что: «Оценочные созидательные отношения можно рассматривать как проявления творческой, как личностную характеристику, как путь самореализации ребенка в собственной индивидуальности» [44]. Отличаясь широтой восприятия, одаренные дети остро чувствуют все происходящее в окружающем мире и чрезвычайно любопытны в отношении того, как устроен тот или иной предмет. Ребенку интересно, отчего мир устроен так, а не иначе и что было бы, если бы внешние условия изменились? Дети способны следить за несколькими процессами одновременно и склонны активно исследовать все окружающее, а затем показать запечатленное в рисунках. Одаренные дети обладают способностью воспринимать связи между явлениями и предметами и делать соответствующие выводы; им нравятся в своем воображении создавать альтернативные варианты.

А.А. Мелик-Пашаев, изучающий проблемы детского художественного творчества, отмечает: в творчестве маленького ребенка есть то художественно ценное, что роднит его с подлинным искусством, - это содержательность формы. Возможность выражать духовное содержание в адекватном образе и характеризует, по его мнению, художественную

одаренность. Уже в первые годы жизни можно выделить факторы, способствующие раскрытию художественной одаренности: эмоциональная окрашенность познавательных процессов, стремление к одушевлению предметов, явлений, игра, как активное выражение значимых для ребенка переживаний [111].

А.А. Мелик-Пашаев высказывает точку зрения о том, что наличие выразительной функции изобразительных средств, их обусловленность задачей выражения содержания является специфической для творческой деятельности. Создание выразительного изображения составляет специфику творческой деятельности художника. Художественная одаренность, на разных уровнях ее развития, должна проявляться в способностях – изображая, выражать и подчинять выбор изобразительных средств достижению художественно-образной задачи. Автор выражает мнение, что главной целью художественного развития является пробуждение у детей «неотчужденного» и ответственного отношения ко всему, что окружает их в жизни. Такое отношение лежит в основе искусства и эстетического освоения мира человеком. В исследованиях А. А. Мелик-Пашаева художественные способности рассматриваются как формы самореализации творческой личности. Он раскрывает с новым акцентом проблему способностей и развитие одаренного ребенка. Определяя художественную одаренность маленьких детей, он сообщает, что «мы в сущности имеем не особый дар, присущий этому конкретному ребенку, имеющему свое лицо и имя, а скорее некую «возрастную талантливость», которая накатывает, как волна, едва ли не у всех детей и, как волна, уходит – хотя и может оставить добрый след в душевном мире растущего человека» [111].

Отличительной возрастной особенностью дошкольника является также развитие и большая пластичность нервной системы, что создает благоприятные условия для формирования различных способностей, в том числе творческих. Обобщая наиболее важные достижения психического развития ребенка шести-семи лет, можно заключить, что в этом возрасте

дети отличаются достаточно высоким уровнем умственного развития, включающим расчлененное восприятие, обобщенные нормы мышления, смысловое запоминание. В это время формируется определенный объем знаний и навыков, интенсивно развивается произвольная форма памяти, мышления, воображения, опираясь на которые можно побуждать ребенка слушать, рассматривать, запоминать и анализировать, задавать вопросы на нераскрытые проблемы, создавать собственные продукты творчества.

Отличная память в сочетании с ранним языковым развитием и способностью к классификации и категоризированию помогают такому ребенку накапливать большой объем информации и интенсивно использовать ее в художественном творчестве. Одаренные дети отличаются упорством в достижении той или иной задачи, обладают большим словарным запасом, позволяющим им свободно и четко излагать свои мысли. Нередко у одаренных детей развивается негативное самовосприятие, возникают трудности в общении со сверстниками. Одаренные дети обычно нетерпеливы и порывисты. Для таких детей характерно живое воображение, включение игры в выполнение задач, творчество, изобретательность, богатая фантазия. Поэтому необходимо включать таких детей в творческую продуктивную деятельность, направить их создание творческого продукта, подчеркнуть значимость творческой деятельности конкретного ребенка для окружающих людей. Творчество детей дошкольного возраста хотя и выступает еще в неразвитой форме, однако содержит в себе важные качества, которые создают возможность самостоятельно выходить детям за пределы знаний и умений, полученных от взрослых и создавать новый продукт – оригинальный рисунок, музыкальную импровизацию, сказочную историю и т.п. Собственное детское творчество, пусть самое простое, собственные детские находки, пусть самые скромные, собственная детская мысль, пусть самая наивная, – вот что создает атмосферу радости, формирует личность, воспитывает человечность, стимулирует развитие

созидательных способностей – эта мысль принадлежит немецкому педагогу и композитору К.Орфу.

В данном возрасте одаренность проявляется как общая, и лишь в последующие возрастные периоды она может быть избирательной к какой-либо творческой деятельности. Творчество, творческий процесс - возможность ребенка самостоятельно выходить за пределы знаний и умений, полученных от взрослых через выражение индивидуальных особенностей, отношения к миру и себе, в процессе которых развивается самостоятельное творчество. Ценность детского творчества заключается: в самом процессе деятельности, а не в его результате (Л.С. Выготский, И.Н. Вахмякова); в его субъективной новизне (Т.С. Комарова); в получении эстетических переживаний, эстетической радости, катарсиса (В.В. Зеньковский, В.С. Мухина); в процессе поиска и выражении собственной индивидуальности (М.В. Грибанова). Старший дошкольник умеет согласовать свои действия со сверстниками, участниками совместных игр или продуктивной деятельности, регулируя свои действия с общественными нормами поведения, поэтому он активно участвует в творческих коллективах. Его собственное поведение характеризуется наличием сформированной сферы мотивов и интересов, внутреннего плана действий, способностью к достаточно адекватной оценке результатов собственной деятельности и своих возможностей. Это приводит к тому, что дошкольник совершенствует свои действия, может кропотливо и сосредоточено заниматься творчеством индивидуально, что ведет к раскрытию потенциальных возможностей, всплеску таланта. К моменту достижения старшего дошкольного возраста происходит интенсивное развитие познавательной мотивации: непосредственная впечатлительность ребенка снижается, в то же время он становится более активным в поиске новой информации.

Таким образом, дошкольный возраст является этапом интенсивного психического развития. Именно в этом возрасте происходят прогрессивные изменения во всех сферах, начиная от совершенствования

психофизиологических функций и кончая возникновением сложных личностных новообразований. Накопление к старшему дошкольному возрасту большого опыта практических действий, достаточный уровень развития восприятия, памяти, воображения и мышления повышают у ребенка чувство уверенности в своих силах. Это выражается в постановке все более разнообразных и сложных целей, достижению которых способствует волевая регуляция поведения. Ребенок шести-семи лет может стремиться к далекой цели, выдерживая при этом сильное волевое напряжение в течение довольно длительного времени. По мнению многих ученых (П.Торренс, К.Тэкэкс, Л.Холлингуорт и др.), внутренняя потребность в совершенстве продуктов собственной деятельности, стремление достигнуть цель характерна для одаренных детей на самых ранних возрастных этапах. Дошкольное детство — это период становления способностей и личности ребенка. Это время глубоких интегративных процессов в психике ребенка на фоне ее дифференциации. Уровень и широта интеграции определяют особенности формирования и зрелость самого явления — одаренности. Поступательность этого процесса, его задержка или регресс определяют динамику развития одаренности.

Исследования современных ученых (А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.) показали, что именно дошкольный возраст характеризуется огромными потенциальными возможностями для развития сложных форм восприятия, мышления, воображения, поэтому многие знания, заложенный творческий опыт, которые дети получают в дошкольном возрасте остаются на всю жизнь. Продукты художественного творчества целостно раскрывают личность ребёнка и его отношение к окружающему, соответствуют возрастным и индивидуальным особенностям чувств, ума, воли, физических возможностей, нравственных представлений ребёнка и его роли в системе общественных отношений.

Социокультурный феномен развития одаренности детей дошкольного возраста объясняется тем, что творческая самореализация личности

приобретает всё большее значение в современных социокультурных условиях, когда высокоразвитое творческое мышление и активное, творчески инициативное отношение к явлениям окружающей действительности рассматривается в обществе как высшая ценность. Известно, что как на проявление детской одаренности, так и на ее сохранение и развитие большое влияние оказывают социальные условия, в которых находится ребенок. Прежде всего, это условия, созданные и поддерживаемые в семье. Равнодушие к особенностям развития ребенка со стороны родителей может привести к быстрому затуханию одаренности. И напротив, преувеличение проявляемых ребенком способностей, перекос в воспитании в сторону лишь выявленной одаренности, приводит к многочисленным проблемам, связанным с неразвитостью других сторон личности ребенка. И только адекватная оценка особенностей ребенка и создание условий для гармоничного развития деятельностной, мотивационной, интеллектуальной, социальной сфер его развития может привести к сохранению и совершенствованию одаренности и возможности наиболее полно реализовать ее. Это относится и образовательному учреждению, которое не в меньшей степени, чем семья влияет на раскрытие и реализацию одаренности детей. Большая работа проводится в настоящее время по раннему выявлению одаренности, организации образовательного процесса, способствующего развитию интеллектуальных и творческих способностей детей дошкольного возраста (например, программа «Одаренный ребенок»). На наш взгляд, важна не сама по себе одаренность в какой-либо области, а то, как она будет реализоваться, на основе каких ценностей будет действовать одаренный человек, какова будет его гражданская позиция, социальная компетентность. Следовательно, особое внимание в работе с одаренными детьми должно уделяться формированию их социальному развитию.

Социальное развитие дошкольника – база, на которой будет выстроена социальная компетентность взрослого человека. Социальное развитие дошкольника - это целенаправленный процесс вхождения ребенка в социум,

благодаря которому он учится осознавать себя частью коллектива, общества, уметь выстраивать отношения и учитывать интересы других людей, брать на себя ответственность и действовать, исходя из общих целей, на основе ценностей как общечеловеческих, так и того сообщества, в котором ребенок развивается. Именно успешность социального развития определяет, как будет развиваться одаренная личность ребенка: с гармоничным или дисгармоничным типами развития. Одаренные дети с гармоничным типом развития отличаются соответствующей своему возрасту физической зрелостью, высоким уровнем интеллектуального и личностного развития. Как правило, именно эти одаренные дети, став взрослыми, добиваются экстраординарных успехов в выбранной ими профессиональной деятельности. Одаренные дети с дисгармоничным типом развития характеризуются нарушением интегративных процессов, что ведет к неравномерности развития различных психических качеств, а подчас ставит под вопрос наличие одаренности, как таковой. Высокий уровень отдельных способностей и достижений (нередко именно эти дети имеют показатели IQ от 130 до 180) почти всегда сопровождается сложным набором разного рода психологических проблем.

Для одаренных детей с гармоничным типом развития характерно стремление к творческой деятельности, повышенной самостоятельности, независимости (автономности): отсутствию склонности действовать, думать и поступать согласно мнению большинства. Они высказывают собственные идеи и отстаивают их, открывают новые способы решения проблем и отказываются от традиционных методов решения. Мотивационными признаками одаренных детей являются высокий уровень познавательной потребности, огромная любознательность, страстная увлеченность любимым делом, наличие ярко выраженной внутренней мотивации. Одаренный ребенок стремится к новым познавательным ситуациям, они его не только не пугают, а, напротив, вызывают у него чувство радости. Даже если в этой новой ситуации возникают трудности, одаренный ребенок не утрачивает к

ней интереса. Устойчиво высокая самооценка, с одной стороны, есть отличительная характеристика одаренного ребенка. С другой стороны, его актуальная самооценка может колебаться. Именно эта противоречивость самооценки и есть условие поступательного развития его личности и способностей. Одаренные дети ведут себя менее предсказуемо, чем этого хотелось бы окружающим, что приводит иногда к конфликтам. В целом дети, развивающиеся по гармоничному типу, отличаются высокой, по сравнению со сверстниками, адаптацией к обучению и соответственно к детскому коллективу.

Для детей с дисгармоничным типом развития характерно опережение в умственном и художественно-эстетическом развитии, в то время как эмоциональное, социальное и физическое развитие отстает. У большинства таких детей пристрастное отношение к деятельности, составляющей сферу его одаренности и игнорирование других направлений и видов деятельности. Для некоторых детей характерна завышенная требовательность к себе и качеству своей деятельности, что негативно влияет на эмоциональное состояние ребенка из-за вечной неудовлетворенности и стремления достичь совершенства. Это усиливается проблемами в эмоциональном развитии. Часто у них наблюдается повышенная впечатлительность и связанная с ней особая эмоциональная чувствительность, повышенная реактивность, что выражается в бурном проявлении эмоций по внутренним причинам, не понимаемым взрослыми, либо в замыкании в себе, нарушениях сна, и даже проявлении психосоматических заболеваний. Затруднено у детей с дисгармоничным типом развития развитие волевых качеств. Действуя активно в области своих интересов, они избегают деятельности в других, не добиваются результата, не прилагают усилий, воли для преодоления даже незначительных проблем.

В силу неравномерности развития у части детей с резко повышенными интеллектуальными и художественно-эстетическими возможностями часто отсутствуют достаточно сформированные и эффективные навыки

социального поведения. Это может проявляться в излишней конфликтности, сложных отношениях с окружающими, несоблюдении ими некоторых норм и требований коллектива, неконформности. Во многих случаях особая одаренность сопровождается необычным поведением и странностями, что вызывает у окружающих недоумение или насмешку. В целом возникает ситуация некоторой дезадаптации особо одаренного ребенка, которая может принимать довольно серьезный характер. Одаренным детям с дисгармоничным типом развития требуется особое внимание со стороны взрослых, поддержка, поиск индивидуальных подходов, настойчивая и постоянная работа по социальному развитию.

В дошкольном образовательном учреждении необходимо создать условия не только по раннему выявлению и развитию способностей детей, но и по формированию социальной компетентности как базы успешной самореализации, личностного роста, сохранения одаренности каждого ребенка. Причем социальное развитие не может быть периодическим, в виде отдельных курсов, отдельных занятий. Образовательный процесс, ориентированный на развитие одаренности ребенка, должен быть комплексным, охватывать все области деятельности детей, тщательно выстроен и строго индивидуализирован.

Особое место в социальном развитии личности ребенка дошкольного возраста принадлежит освоению культурного наследия. Современные концепции образования в большинстве своем ориентированы на формирование личности, способной эмоционально откликаться, творчески усваивать и преумножать ценности отечественной и мировой культуры. Сила культуры заключена в ее порождающих и творческих возможностях (Л.С. Выготский). Овладение творчеством в любой сфере человеческой деятельности возможно только на основе достижений культуры, использовании ее памяти. М.С. Каган рассматривает прогресс в культуре как движение вперед и ввысь - «таково условие выживания человечества». Образ спирали, используемый для иллюстрации идеи прогресса, непосредственно

относится и к культуре. Культура - это саморазвивающаяся система. И только личность с богатым творческим потенциалом способна стать творцом, влиять на культуру, жить в ней, активно присваивать и преумножать ее ценности.

Художественное развитие человечества, отмечает Ю.Б. Борев, представляет собой два встречных процесса: 1) от синкретизма к образованию отдельных видов искусств; 2) от отдельных искусств – к их синтезу [30]. Необходимость существования различных видов искусств вызвана тем, что ни одно из них своими собственными средствами не может дать достаточно полную картину мира. Такую картину могут дать только все виды искусства, вместе взятые, только вся художественная культура человечества в целом. Для развития культуры личности в равной степени важно знать и специфику каждого вида и их взаимодействие, а так же их знаково-символическую систему.

Е.А. Флерина отмечает: «При помощи искусства развивается творческая личность ребенка. В игре, рисовании, лепке, рассказывании ребенок учится ставить перед собой цели, определять свои желания, предвидеть пути их осуществления и результаты. Преобразуя действительность по собственному замыслу, ребенок развивает творческую инициативу, волю, выдержку, сосредоточенность, умение довести замысел до конца. Искусство является величайшим средством общения и взаимопонимания, сближает и объединяет детей в совместных переживаниях и действиях». Она выдвигает следующие принципы художественного воспитания детей: стремление к единству эмоционального и познавательного; изучение своеобразия восприятия ребенка эстетического и творческого; полноценность, богатства и разнообразия; наглядность; внимание к детской инициативе и самостоятельности; правильное сочетание коллективного и индивидуального руководства [189]. По ее мнению роль педагога в развитии творчества должна заключаться в следующем: «Нашим стремлением является не разрешать за ребенка его творческую задачу, но оказывать всяческую

помощь его памяти, вооружать глаз, помогать анализом, указанием, напоминаем» [189].

А.А. Мелик-Пашаев считает, что художественное творчество связано с подлинным искусством содержательностью формы. Мы разделяем его точку зрения, что уже в первые годы жизни можно выделить факторы, способствующие раскрытию художественной одаренности: эмоциональная окрашенность, стремление к одушевлению предметов, явлений, игра, как активное выражение значимых для ребенка переживаний [111].

В данном возрасте одаренность проявляется как общая, и лишь в последующие возрастные периоды она может быть избирательной к какой-либо творческой деятельности. Характер развития художественно-творческой одаренности в дошкольные годы – это всегда результат сложного взаимодействия наследственности (природных задатков) и социокультурной среды, опосредованных деятельностью ребенка (игровой, художественной, трудовой), а также личностной активностью самого ребенка, его способности к саморазвитию. Лучшие достижения дошкольника в области освоения окружающей жизни говорят о том, что его знания появляются в результате сотрудничества с более компетентными взрослыми.

В рамках нашего исследования ребенок, обладающий художественно-творческой одаренностью проявляет самостоятельность, инициативу и любознательность при рассматривании и в обследовании произведения искусства, дает оценку его основным эстетическим характеристикам, отражает понимание выбора средств выразительности художника в соответствии с замыслом в содержании суждений. Такой ребенок демонстрирует в речи, жестах эстетические чувства, является инициатором искусствоведческой беседы, с увлечением занимается творческой (музыка, театр, ИЗО, хореография) деятельностью. Художественно-творческий одаренный ребенок работает самостоятельно, предлагает свои идеи, свободно входит в нестандартную ситуацию, охотно экспериментирует, легко выбирает необходимые для осуществления замысла изобразительные и

технические средства, испытывает удовольствие от эстетической деятельности, знает, как сделать работу еще лучше.

Под творческой деятельностью детей И.Н. Вохмякова понимает не столько сам предметный результат, сколько творческий процесс, подразумевающий развитие умений и навыков эстетического восприятия – сопереживания искусства, а также пробуждения на этой основе способностей к импровизации, к сотворчеству, к продуктивному самовыражению[35].

Н.А. Ветлугина, М.В. Грибанова, Т.С. Комарова, Р.М. Чумичева, С.Н. Обухова и др.определили ряд качеств личности ребенка, представляющих проявление художественной одаренности ребенка. Мы считаем необходимым для дальнейшей нашей работы далее их рассмотреть: эстетическая любознательность, инициативность, наблюдательность; эстетический кругозор; эстетическая эмпатия; творческое саморазвитие [135]. Эстетическая любознательность, инициативность, наблюдательность – те качества, которые могут свидетельствовать при восприятии произведений искусства о художественно-творческой одаренности ребенка дошкольного возраста. По мнению Н.А. Ветлугиной, способность эстетически воспринимать выражается в эмоциональном отклике ребенка на воспринимаемое, в особой заинтересованности прекрасным. Художественно-творческая одаренность ребенка проявляется в его активной, инициативной деятельности при восприятии произведения искусства и выделении эстетических характеристик произведения: цветосочетаний, формы, соотношения величины, композиции. Ребенок проявляет любознательность и наблюдательность, задает вопросы эстетической направленности[34].

Эстетический кругозор (А.А. Волкова, Р.Г. Казакова, Т.С. Комарова, Н.П. Сакулина, Т.И. Лазарь, Р.М. Чумичева), как один из критериев художественно-творческой одаренности, может включать: осведомленность, понимание, установление ценностно-смысловых связей между средствами выразительности и замыслом автора в художественном произведении.

Именно от качества знаний ребенка об искусстве зависит богатство ассоциаций при восприятии произведений.

Эстетическая эмпатия (Р. Арнхейма, З.А. Богатеева, Н.М. Зубарева, Р.Г. Казакова, В.А. Косминская, Е.М. Торшилова, Н.Б. Халезова) рассматривается нами как проявление эмоционально-оценочной реакции на произведение искусства, как процесс со творческого переживания-осмысления его содержания. По нашему мнению, данный критерий является значимым для определения художественно-творческой одаренности личности ребенка, так как эмоционально-эмпатическое «вхождение» в процесс искусства рассматривается как эмоциональная отзывчивость, сила и адекватность проявления эмоций, степень сопереживания, соучастия, проявляющееся в образности и выразительности речи (ребенок использует образные сравнения, находит эпитеты, интересные описания).

Феномен целенаправленного социального развития ребенка дошкольного возраста в контексте культуры приобретает новое качественное своеобразие. Это уже не просто процесс трансляции, передачи культуры в форме знаний и умений, а собственно погружение в культуру, которая становится открытой для обогащения каждым субъектом. Становясь «центральным феноменом культуры» (В.В. Сериков), образование начинает взаимодействовать с ребенком, а ребенок с образованием в том смысле как человек творит культуру, а культура - человека. (М.С. Каган). Детство – это не «социальный питомник» (Д.И. Фельдштейн), а социальное состояние, в котором взаимодействуют дети и взрослые. Дошкольник, познающий жизнь, склонный к творческой деятельности, особенно нуждается в обретении взрослых смыслов жизни и поддержке его развивающихся способностей. Активное постижение смыслов жизни, развитие одаренности у ребенка данной возрастной группы происходит через вопросы к взрослому или в игре как ведущей деятельности дошкольника, в художественно-творческой деятельности.

Рассматривая развитие одаренности в дошкольном возрасте, важно выделить *гендерный феномен одаренности ребенка*. Исследования литературных источников о жизни художников (Леонардо да Винчи, П. Пикассо, С. Дали, З. Серебрякова, М. Башкирцева) позволяют сделать вывод, что для творчества важна андрогиния, обретение которой возможно при идентификации мальчика преимущественно с матерью или другими личностями женского пола в окружении будущего творца, а девочки - с отцом. Исследователи одаренных детей отмечают, что они в гораздо большей степени, чем менее способные сверстники, соединяют в себе свойства, характерные как для собственного пола, так и для противоположного (психологическая андрогиния) [59]. Творчески одаренные мальчики обладают многими чертами, стереотипно считающимися женскими, - чувствительностью, ярко выраженным эстетическим началом и т. д. С другой стороны, творчески одаренные девочки проявляют многие, традиционно считающиеся мужскими, качества - независимость, самоутверждение, честолюбие. Вместе с тем, исследования позволяют сделать вывод, что для успешности творчества в личности должны взаимодополняться мужское и женское начала. Творческие личности отличаются тем, что при решении задач пользуются обоими полушариями мозга, т. е. обладают холистическим мышлением (Л. С. Выготский, Дж. Гауэн, А. Маслоу, Дж. Гилфорд, Э. Боно, Р. Б. Хайкин, Д. Ландрам) [22]. Но достаточно жесткие социокультурные требования к мужской модели поведения в период дошкольного детства помогают мальчику сохранить и усилить в период окончательного становления идентичности мужские личностные проявления. Для девочки же изначальная женственность и последующая близость с женственной матерью и окружением своего пола, не отличающимся личностными проявлениями, стереотипно считающимися мужскими, способствуют становлению феминной женщины, но оказывают негативное влияние на становление женщины в дальнейшем как активной и независимой личности, способной реализоваться в творчестве, особенно

гениальном. В то же время, близость с отцом, идентификация с ним позволят девочке дошкольного возраста приобрести независимость, активность, необходимые качества для реализации себя в творчестве, но сделают ее более логичной, менее чувственной, а значит, успешной в мыслительной деятельности, а не в художественном творчестве. Протоженственность затруднит для многих девочек дошкольного возраста приобретение качеств, необходимых для реализации себя в гениальном художественном творчестве. Для того, чтобы одаренная девочка сохранила потенциал в творчестве ей необходимо идентифицироваться с обоими родителями [59].

Считаем нужным, в рамках рассматриваемой нами проблемы, обозначить гендерные особенности детей дошкольного возраста в целом, так как утверждают некоторые исследователи, одаренность на ранних возрастных этапах, а именно в дошкольном возрасте, должна рассматриваться как некая общая, универсальная способность. С возрастом она все более приобретает специфические черты и определенную предметную направленность [59]. Выявлено, что девочки 6-7 лет, в сравнении с их сверстниками мальчиками имеют более развитый вербальный компонент интеллектуального развития, что находит свое отражение в более широком словарном запасе, большей речевой беглости, легкости извлечения слов из памяти, а также в более быстрых темпах формирования понятийного мышления. Мышление мальчиков обобщенное, абстрактное, а девочек более детальное и конкретное. Мальчики ориентированы на поисковую деятельность, выдвижение новых идей, нестандартное решение задач, девочки - на результат, предпочитают типовые и шаблонные задания, которые тщательности исполнения. У девочек более правильная связная речь, неречевые задачи лучше решают речевым способом. Внимание мальчиков более рассеянное, менее устойчивое, девочки более внимательны, быстро набирают оптимальный уровень работоспособности. В отличие от девочек у мальчиков быстрее утомляется левое полушарие (речевое мышление, логические операции). Мальчики ориентированы на

информацию, чаще задают вопросы, ради получения конкретного ответа, девочки же ориентированы на восстановление контактов [59].

Что касается эмоциональной сферы доказано, что девочки несколько менее тревожны, чем мальчики. Эмоции мальчиков кратковременны, они ярко реагируют на эмоциональный фактор, отсюда потребность быстро снять напряжение, переключиться на продуктивную деятельность. Излишне высокая тревожность обычно способствует возникновению в дальнейшем школьной дезадаптации даже у весьма сообразительных детей дошкольного возраста, которые по своим возможностям вполне могли бы успешно учиться, однако постоянный страх сделать что-то не так, допустить ошибку приводит к утрате интереса к процессу обучения. Но если повышенная тревожность у мальчиков практически никак не сказывается на обучении ребенка, то повышенная тревожность у девочек, как правило, сопровождается замедлением темпов интеллектуального развития. Мальчики более агрессивны, чем девочки, что подтверждается не только литературными сведениями, но и непосредственно воспитателями детских садов, со слов которых среди наиболее злостных нарушителей дисциплины чаще всего оказываются именно мальчики [59]. Современное общество живет в плену гендерных стереотипов. С момента рождения девочки более зависимы от взрослых; отношение к ним со стороны родителей, окружающих формирует чувство подчиненности другим, несамостоятельности. Одаренность же развивается при наличии уверенности в себе, самостоятельности, свободы в личностных проявлениях. Именно гендерный подход в педагогике и образовании – это индивидуальный подход к проявлению ребенком своей идентичности, что дает в дальнейшем человеку большую свободу выбора и самореализации.

Принятие позиции, что биологический пол не является первопричиной психологических характеристик поведения и социальных ролей, позволяет по-новому реконструировать Я-образ и жизненные сценарии, навязанные системой гендерных представлений, что дает в будущем мужчинам и

женщинам по-новому оценивать свои возможности и притязания, определять перспективы жизнедеятельности, активизировать личностные ресурсы для выбора субъективных стратегий самореализации. Гендерный подход в любой сфере предполагает, что различия в поведении и воспитании мальчиков и девочек определяются не столько их физиологическими, биологическими, анатомическими особенностями, сколько социально-культурными факторами [59].

Духовно-нравственный феномен развития одаренности детей в дошкольном детстве определяется тем, что ребенок как член социума постоянно включен в предмет познания, в систему человеческих отношений, где происходит постоянный диалог личностей, ценностных установок. Дошкольник «включен» в другого человека и через эту включенность развивается как творческая личность. Собственный поиск жизненных установок, освоение творческих образцов и норм творческой деятельности осмысленно соединено у ребенка со значимым Другим: родителями, педагогами, сверстниками. Исторические факты свидетельствуют, что гениальные люди делятся на две большие группы: альтруистов и эгоистов. Именно в дошкольный период детства формируются качества ребенка, необходимые для понимания себя, осмысления новых социальных связей, норм и правил поведения, поэтому уже в дошкольном детстве необходимо целенаправленно развивать системные качества личности ребенка.

Для того чтобы у ребенка не сложилось внутреннего антагонизма по отношению к другим людям во время творческого развития, необходимо, чтобы взрослый брал на себя ответственность за возможное более гармоничное развитие личности ребенка дошкольного возраста вопреки сопутствующим развитию негативным образованиям. Специфика дошкольного возраста состоит в том, что развитие одаренности осуществляется под воздействием значимого Другого, ведущего малыша в общество. «Речь идет не о потребительской зависимости растущих людей

(физической, материальной, социальной и пр.), а об отношении к взрослым как посредникам, открывающим им будущее, и как к соучастникам их деятельности» [2].

Л.И. Божович подчеркивает, что формирование личности ребенка проходит на протяжении дошкольного возраста несколько стадий своего онтогенетического развития, многое в ней только намечено, а многое еще не успело проявиться, это еще не целостная духовная структура, она находится в состоянии самостроительства, поиска собственного “лика”. Ребенку удастся обрести духовную устойчивость и целостность, личную независимость и свободу, если в этом поиске педагог сможет организовать его встречу с общечеловеческими ценностями, которые станут личными смыслами жизни [27].

В соответствии с теорией Э. Эриксона дошкольные годы характеризуются в плане развития личности интересом ребенка к исследованию и апробированию собственных возможностей в поведении (т.е. в деятельности и контактах с окружающими), с тем, чтобы исследовать, «какой я», «каким я могу быть». Обладая еще недостаточным опытом поведения, ребенок пристально наблюдает за поведением окружающих людей и имитирует их поведение, стремится принимать участие в их деятельности. Приобретение инициативы проявляется не только в этом. Глубинно оно зависит от расширения возможностей развивающегося сознания. Это приводит к тому, что ребенок больше не является руководимым, управляемым только извне, его поведение становится в значительной мере самоуправляемым. Доказательством служат свидетельства квалифицированных наблюдений того, что ребенок способен испытать чувство вины за мысли и воображаемые поступки, которых в действительности он не совершал.

Большая внушаемость, подражательность, эмоциональная восприимчивость делают дошкольный возраст особенно благоприятным для развития нравственных чувств. В этом возрасте начинают складываться и

укрепляться моральные установки и психологические свойства личности, выражающие ее отношение к другим людям: общительность, справедливость, стремление доминировать, эгоизм и т.д. Это осуществляется в основном через эмоциональные механизмы сознания, так как в детстве (прежде всего дошкольном) развитие эмоционального отношения к жизни опережает развитие моральных знаний, рациональной стороны морального сознания.

Мир эмоций и чувств формируется в сравнительно раннем возрасте, и если какие-то фундаментально важные для морали эмоции не сложились, очень мало надежды на то, что этот пробел будет восполнен в будущем, ибо опыт свидетельствует о необратимости развития ребенка на разных этапах.

Эмпатия - как способность эмоционально воспринимать другого человека, проникнуть в его внутренний мир, принять его со всеми его мыслями и чувствами в дошкольном возрасте имеет свои особенности. Пятилетние дети, по утверждению В.В. Абраменковой, способны и к острым переживаниям зависти и к ярким проявлениям сочувствия. Причем как зависть, так и сострадание воплощаются в поступках: если ребенок завидует, он может пожаловаться, если страдает, может поделиться самым дорогим для себя, чтобы утешить. Пятилетний ребенок способен воспроизвести переживания других людей, что проявляется в ролевой игре, связать их с определенными действиями. Несмотря на то, что в дошкольном возрасте у детей развивается способность встать в позицию другого человека, эмоционально отзываться на то, что они не пережили сами, тем не менее их восприятие переживаний другого человека еще ограничено рамками собственного опыта, кругом общения. Психика дошкольника центрирована: его собственное видение мира в значительной степени отождествляется со всей реальностью [2].

Для овладения основами нравственности необходим определенный уровень психического развития, соответствующий объем знаний, некоторый жизненный опыт и т.д. Вместе с тем необходимо отметить, что при усвоении

нравственных ценностей дошкольником еще очень мало используется сопоставление и осмысление их с точки зрения имеющегося у ребенка жизненного опыта и знаний: опыт недостаточен, знания бедны, критичность мышления еще не развита, система «моральной ориентировки» во многом авторитарна.

В дошкольном возрасте накапливается определенный нравственный опыт. Он связан с формированием дружеских взаимоотношений в различных видах деятельности, детской взаимопомощью. К концу дошкольного детства у детей возникает элементарная самооценка качеств, которые имеют достаточно очевидные внешние показатели. В этот возрастной период появляются соподчинение мотивов, зарождается моральная мотивация. «В процессе развития ребенка, - пишет в своем фундаментальном исследовании Л.И. Божович, - выполнение норм поведения, благодаря постоянной связи этого выполнения с положительными эмоциональными переживаниями, начинает восприниматься ребенком как нечто само по себе положительное. Стремление следовать требованиям взрослых, а также усвоенным правилам и нормам начинает выступать для ребенка - дошкольника в форме некоторой обобщенной категории, которую можно было бы обозначить словом «надо». Это и есть та первая моральная мотивационная инстанция, которой начинает руководствоваться ребенок и которая выступает для него не только в соответствующем знании, но и в непосредственном переживании необходимости поступать именно так, а не иначе» [27].

С.Г. Якобсон, Г.И. Морева подчеркивают, что под влиянием формирования самосознания ребенка происходят изменения его «образа – Я». Содержание «образа Я» представляет собой категории, в которых индивид осознает свои особенности. Именно они могут вызвать разное отношение – от восторженного до крайне критического. Важно, чтобы в процессе формирования «образа Я» происходило формирование регулятивной функции, которая важна при расхождении стремлений

личности с социальными требованиями и ценностями, предъявляемыми со стороны общественности. Принятие ребенком определенной совокупности нравственных качеств и норм обеспечивается только благодаря внутреннему осознанию и пониманию, а также стремлению к ним, которое и составляет реальное – Я ребенка, то, что ему присуще и осознаваемо [214].

К.Э. Изард, раскрывая проблему психологии эмоций, определяя содержание нравственной сферы, представлял ее двумя взаимосвязанными компонентами: когнитивным и эмоциональным. Когнитивный компонент предполагает осознание нравственных норм и представлений о нравственных качествах. Эмоциональный компонент предполагает развитие нравственных чувств, эмоционального отношения к нравственным нормам. Человек, взаимодействуя с внешней средой и другими людьми, определенным образом к ним относится и «переживает» то, что с ним происходит и им совершается. Переживание этого отношения и составляет сферу чувств и эмоций человека. Эмоции выражают состояние субъекта и его отношение к объекту. Эмоциональная сфера в структуре личности у разных людей может иметь разный удельный вес. Он будет большим или меньшим в зависимости от темперамента, эмоциональной возбудимости и устойчивости человека, от структуры его потребностей, мотивов и других факторов. Эмоция как переживание носит личностный характер, любое личностно-значимое отношение приобретает эмоциональный характер [68]. Эмоциональное воспитание сделает его более мягким по отношению к сверстнику или взрослому, а ответная благодарность принесет безусловное удовлетворение при создании творческого продукта, который в сознании ребенка постепенно ориентируется с реализацией себя для других. Уравновешенность аффективной сферы ребенка обусловит гармоничное развитие его личности. Что касается негативных образований в личности ребенка, возникающих в ходе самого творческого развития, то они могут сняться при соответствующем эмоционально-аффективном отношении со стороны взрослого. Знание нормативов нравственности само по себе не имеет для

ребенка такого действия, как санкционированное аффектом отношение к тому или иному поступку. Именно отношение взрослого формирует у ребенка специфически человеческие чувства и ценности. Задача развития духовно-творческой личности должна состоять не в ориентации на снижение притязания на признание одаренности, не в обесценивании предстоящего будущего ребенка, а в придании всем притязаниям правильного направления, в приглушении сопутствующих негативных образований. А.З.Рахимов, рассматривая проявление ранней одаренности, считает важным в первую очередь сопровождать и даже опережать духовно-нравственное развитие ребенка дошкольного возраста перед развитием его таланта[143]. Это обеспечит развитие проявляющиеся у ребенка задатки одаренности в соответствии с нравственными нормами человечества. Жизнетворчество предполагает открытость детской жизни для сострадания, взаимопомощи, добрых дел, милосердия, коллективного труда для других людей, заботы об окружающих.

Таким образом, в нашем исследовании под художественно-творческой одаренностью мы будем понимать совокупность творческих способностей, направленных на освоение ребенком достижений культуры и искусства, на создание персональных незаурядных продуктов художественного творчества через выражение индивидуальности с учетом нравственных ценностей социума.

Феномен творческого саморазвития ребенка дошкольного возраста определяется его способностью к постоянному изменению себя как личности. Согласно Д.И.Фельдштейну, в дошкольном детстве формируется новая позиция ребенка «Я и общество», которая обозначает переход от реализации потребности развивающейся личности в приобщении к обществу до определения своего места в обществе, осознания своего «Я» [186]. Зарубежная психология саморазвитие связывает с образом Я. В качестве основного определения образа Я рассматривается совокупность представлений ребенка о себе. Образ Я формируется в процессе

взаимоотношений ребенка с другими людьми, имеет тенденцию к изменению в результате приобретения нового опыта (К. Роджерс, Р. Берне, Т. Шибутани), возрастных новообразований (Г. Олпорт, Б. Скиннер, Э. Эриксон).

В отечественной психологии образ Я рассматривается в соотношении с понятием «личность». Исследованиями А.Г. Ковалева, К.К. Платонова, В.Н.Мясищева выдвигается и обосновывается тезис об образе Я – как компоненте в структуре личности ребенка. Другие авторы (С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков, В.А. Петровский) полагают, что образ Я – это личность в целом. Л.С. Выготский рассматривает самосознание как содержательный аспект образа Я, а самооценку как оценочный аспект, высказывая точку зрения о том, что самооценка начинает складываться у ребенка в период кризиса семи лет. Л.С. Выготский считает, что наиболее значимым элементом образа Я является оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей [38].

В дошкольном возрасте начинает формироваться Я-реальное – представление личности о себе. О том, «какой я есть». Я-реальное может быть в большей или меньшей мере реалистичным. Я-перспективное – модель, в которую может быть преобразовано Я-реальное в процессе реализации определенных потребностей. Таким образом, различные межличностные взаимодействия актуализируют у ребенка перспективные составляющие его Я-образа и создают условия для стабилизации реального Я-образа.

Одна из составляющих Я-образа ребенка дошкольного возраста является самооценка, которая относится к центральным образованиям личности, ее ядру, в значительной степени определяя социальную адаптацию личности, и является регулятором ее поведения и деятельности. Формирование самооценки ребенка дошкольного возраста происходит в процессе деятельности и межличностного взаимодействия [98]. Основой первоначальной самооценки является умение сравнивать себя с другими

детьми. Для шестилеток характерна в основном недифференцированная завышенная самооценка. К семилетнему возрасту, она дифференцируется и несколько снижается. Появляется отсутствующая ранее оценка, сравнивая себя с другими сверстниками. Недифференцированность самооценки приводит к тому, что ребенок шести-семи лет рассматривает оценку взрослым результатом отдельного действия как оценку своей личности в целом, поэтому использование порицаний и замечаний при обучении детей этого возраста должно быть ограничено. В противном случае у них появляется заниженная самооценка, неверие в свои силы, отрицательное отношение к учению [98]. В связи с этим важно в данном возрасте закладывать основы для нравственной, этической, толерантной, коммуникативной культуры. Все эти достижения дошкольного возраста свидетельствуют о том, что дошкольник готов осваивать процессы саморазвития, механизмом которых является рефлексивная деятельность. Среда, социальный фактор являются основой для личностного развития, но это происходит только в том случае, если, начиная с дошкольного детства, ребенок будет включен в рефлексивную деятельность.

В контексте нашего исследования творческое саморазвитие мы понимаем как процесс, в ходе которого личность ребенка изменяет и преобразовывает себя как участник творческой деятельности на основе нравственных ценностей общества, реализует свои потенциальные творческие возможности через создание и реализацию продуктов творчества для других. При определении творческого саморазвития ребенка как одного из критериев проявления художественно-творческой одаренности ребенка дошкольного возраста мы опирались на исследования И.Н. Вохмяковой, М.В. Грибановой, Т.С. Комаровой, А.Ж. Овчинниковой. Принимая во внимание исследования ученых, можно определить следующие показатели творческого саморазвития дошкольника:

- богатство ассоциаций при восприятии произведений искусства;
- самостоятельность в экспериментировании;

- быстрота, точность, гибкость и творческая оригинальность в продуктивной деятельности (стремление к вариациям, импровизации);
- осознание ребенком уникальности личностного творческого продукта.

Нам близка точка зрения М.В. Корепановой, что активная социализация ребенка проявляется в приобретении им уровня самосознания, осмысления своего Я[87].

Чаще всего в дошкольном детстве одаренность имеет скрытые черты. Признаки одаренности дошкольника проявляются в реальной деятельности ребенка и могут быть выявлены на уровне наблюдения за характером его действий. Признаки явной (проявленной) одаренности зафиксированы в ее определении и связаны с высоким уровнем выполнения деятельности. Вместе с тем об одаренности ребенка следует судить в единстве категорий «могу» и «хочу», поэтому признаки одаренности охватывают два аспекта поведения одаренного ребенка: инструментальный и мотивационный. Инструментальный характеризует способы его деятельности, а мотивационный — отношение ребенка к той или иной стороне действительности, а также к своей деятельности.

Инструментальный аспект поведения одаренного ребенка может быть описан следующими признаками: Наличие специфических стратегий творческой деятельности. Способы творческой деятельности одаренного ребенка обеспечивают ее особую, качественно своеобразную продуктивность. При этом выделяются три основных уровня успешности творческой деятельности, с каждым из которых связана своя специфическая стратегия ее осуществления: быстрое освоение деятельности и высокая успешность ее выполнения; использование и изобретение новых способов деятельности в условиях поиска решения в заданной ситуации. Для поведения одаренного ребенка характерен главным образом третий уровень успешности — новаторство как выход за пределы требований выполняемой деятельности, что позволяет ему открывать новые приемы и закономерности.

Мотивационный аспект поведения одаренного ребенка может быть описан следующими признаками: повышенная избирательная чувствительность к определенным сторонам предметной действительности (знакам, звукам, цвету, техническим устройствам, растениям и т.д.), либо определенным формам собственной активности (физической, познавательной, художественно-выразительной и т.д.), сопровождающаяся, как правило, переживанием чувства удовольствия. Повышенная познавательная потребность, которая проявляется в ненасытной любознательности, а также готовности по собственной инициативе выходить за пределы исходных требований деятельности. Ярко выраженный интерес к тем или иным занятиям или сферам деятельности, чрезвычайно высокая увлеченность каким-либо предметом, погруженность в то или иное дело. Наличие столь интенсивной склонности к определенному виду деятельности имеет своим следствием поразительное упорство и трудолюбие.

Рассмотрение дошкольного детства с точки зрения растущего социокультурного феномена помогает объяснить социальную и личностную сущность становление и развития одаренности ребенка-дошкольника на современном этапе развития общества, которая характеризуется, одной стороны, чрезвычайной социальной активностью ребенка, а с другой – индивидуализацией, выражающейся в создании творческого продукта. Эмоционально-смысловой доминантой развития одаренности дошкольников являются содержание основных сфер их жизнедеятельности, которыми являются познание, деятельность, общение и игра. Таким образом, понятие «развитие одаренности ребенка дошкольного возраста» можно рассматривать как многомерный феномен, который, имея биологическую и психическую основу, опосредован социокультурными факторами развития общества. Присвоение ребенком человеческой культуры и участие в творческой деятельности всегда носит деятельностный характер – он не пассивен в этом процессе, не приспособляется к условиям жизни, выступает как активный субъект преобразования окружающей

действительности, способный к созданию продуктов творчества и саморазвитию и самостроительству собственной жизни под руководством значимого взрослого.

ГЛАВА 2. КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ РЕБЕНКА В ТВОРЧЕСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ДООУ

Концептуальные положения развития одаренности детей дошкольного возраста позволяют раскрыть систему методологических оснований, определяющих понимание такого сложного и многогранного явления в природе человека как одаренность, а также обеспечат организацию проектирования и моделирования системы дошкольного образования, направленной на создание творческого образовательного пространства ДООУ для развития и поддержания одаренности ребенка дошкольного возраста.

Идея концепции развития одаренности ребенка в дошкольном детстве - рассмотрение дошкольного образования как фундаментальной основы для полноценной жизнедеятельности дошкольника и его дальнейшего образования. При этом личность ребенка дошкольного возраста рассматривается как развивающийся социокультурный феномен, нуждающаяся в постоянной поддержке и развитии склонностей и задатков, которые значительно проявляются в данном возрасте и накладывают отпечаток на всю жизнедеятельность.

2.1 Педагогические закономерности и принципы развития одаренности ребенка дошкольного возраста

Концептуальные положения предполагают выявление закономерностей и принципов развития одаренности детей дошкольного возраста. Обозначенные выше методологические подходы определили основные закономерности и принципы феноменологии развития одаренности детей дошкольного возраста в творческом образовательном пространстве.

В ходе исследования нами были выделены **педагогические закономерности** развития одаренности детей дошкольного возраста в творческом образовательном пространстве ДООУ:

1. Все дети от природы одарены. Одаренность ребенка дошкольного возраста носит скрытый характер, для ее развития требуется включение дошкольника в творческую деятельность.

2. Одаренность ребенка дошкольного возраста носит общий характер, в данном возрасте она пока не дифференцируется на определенные виды. Это произойдет в следующей возрастной группе. В дошкольном детстве идет накопление творческих потенциалов.

3. В силу психических особенностей одаренность ребенка дошкольного возраста проявляется как художественно-творческая.

4. Одаренность ребенка дошкольного возраста напрямую зависит от организации образовательного творческого пространства ДООУ.

5. Креативность как фактор одаренности ребенка выражается в получении созидательного творческого продукта. Творческая деятельность ребенка дошкольного возраста проявляется в самореализации на собственные блага и благосостояния общества.

6. Становление и развитие одаренности ребенка дошкольного возраста опирается на духовно-нравственные ценности общества.

7. Одаренность ребенка дошкольного возраста напрямую зависит от творческого саморазвития педагогов ДООУ, их компетентности в области организации творческого образовательного пространства.

Рассмотрим педагогические принципы развития одаренности детей дошкольного возраста и их реализацию в дошкольном образовании.

Все дети от природы одарены. Одаренность ребенка дошкольного возраста носит скрытый характер, для ее развития требуется включение дошкольника в творческую деятельность.

Принцип природосообразности в развитии одаренности детей дошкольного возраста означает отношение к ребенку как к части природы, что предполагает его воспитание в единстве и согласии с природой и заботу об экологически чистой природной среде его обитания и развития. Природа закладывает в каждого ребенка определенные зачатки одаренности.

Природосообразность дошкольного образования осуществляется в соответствии с законами развития детского организма, учитывает особенности физического развития, состояние его здоровья, создает условия для удовлетворения его доминантных потребностей: в движении, игровой деятельности, познании, общении с людьми и природой, в творчестве, обеспечивает нормальную преемственность этапов детского развития.

Принцип сочетания и реорганизации природных особенностей и качеств ребенка под воздействием условий жизнедеятельности предполагает, природные предпосылки к одаренности испытывают на себе воздействие социальных условий, жизнедеятельности индивида. Вместе с тем природные характеристики определяют диапазон развития одаренности. Он может быть как довольно узким, так и очень широким (в отношении содержательной стороны типа мотивов, направленности поведения). Природные особенности индивида указывают на известные пределы возможного и невозможного в его развитии (например, в плане работоспособности ребенка, его скоростных особенностей, избирательности в творчестве и т.д.) и количественную характеристику вероятности реализации различных возможностей под воздействием творческого образовательного пространства.

Принцип непрерывности развития личности - принцип, объясняющий механизм развития личности. Л.С.Выготский, анализируя личность ребенка, делает вывод о том, что ее развитие происходит по спирали и скачкообразно, тем самым обеспечивается постоянный прогресс в развитии определенной личности, в том числе и одаренности. Процесс развития одаренности детей дошкольного возраста составляет действительное содержание воспитания и развития современного дошкольного образования. Л.С.Выготский определяет развитие как «непрерывный процесс самодвижения, характеризующийся в первую очередь непрерывным возникновением и образованием нового, не бывшего на прежних ступенях [37]. Л.С.Выготский ввел понятие двух уровней развития: актуального (имеющегося в наличие) и потенциального (которого можно достичь при наличии определенных условий). Применительно к

развитию одаренности ребенка дошкольного возраста «уровень актуального развития» - стартовый уровень. «Уровень потенциального развития» - тот, который может достичь ребенок при создании определенных условий. Психологический механизм развития одаренности ребенка в творческом образовательном пространстве мы связываем с зоной ближайшего развития, сильной помощи взрослого в организации творческой жизнедеятельности.

Современные научные представления позволяют рассматривать развитие живого организма как развертывание, раскрытие изначально имеющихся свойств через реализацию в реальных условиях творческой среды наследственной программы. Как уже было отмечено выше, способность ребенка к творческому саморазвитию наиболее интенсивно формируется в дошкольном детстве. Ребенок появляется на свет, уже обладая определенными задатками, с «готовностью воспринять мир» и «способностью приобретать человеческие способности». Ребенок-дошкольник в процессе восприятия окружающего мира одновременно организует свои психические функции, активно обследует свое окружение, сам ищет впечатления, необходимые ему как «питательный материал» для развития. Жизнь в дошкольном детстве, по мысли М.Монтессори, соответствует состоянию «психического эмбриона», а ребенок в этот период подобен «сухой губке», впитывающей влагу. Данный принцип предполагает, что, с одной стороны, все дети в дошкольном возрасте имеют возможности к дарованию, а с другой - скрытые дарования ребенка можно развернуть за счет созданного творческого образовательного пространства.

Одаренность ребенка дошкольного возраста носит общий характер, в данном возрасте она пока не дифференцируется на определенные виды. Это произойдет в следующей возрастной группе. В дошкольном детстве идет накопление творческих потенциалов.

Существенным для работы с одаренными детьми является *принцип свободосообразности*. М.Н. Дудина считает, что классические принципы педагогики (природосообразности и культуросообразности) «не гарантируют

свободы, не обеспечивают этизацию образовательно-воспитательного пространства и демократизацию общества, освоение гуманистического идеала», «только в триединстве природосообразности, культуросообразности и свободосообразности изначально можно предполагать отношение к ребенку как к многоликому человеку, сложному субъекту, обладающему природной спонтанностью, креативностью, способностью к активному проявлению себя, поиску идентичности». Синергетическое единство этих принципов позволяет ребенку выбирать «свою линию жизненного развития, обусловленную его природой и культурой» [135]. Поскольку свободный выбор одаренного ребенка является сущностной характеристикой педагогической поддержки в системе дополнительного образования и в основе его лежит удовлетворение познавательных, творческих, коммуникативных интересов и потребностей, мы считаем важным выделить этот принцип.

Принцип субъектности состоит в том, что процесс самореализации сопровождается превращением ребенка из объекта образовательных воздействий в субъект собственной деятельности, т.е. становлением субъектности, сущность которой состоит в самостоятельном определении личностью целей, меры занятости необходимой ему деятельностью в соответствии со своими возможностями и способностями. Субъектность рассматривается как результат интериоризации общественного опыта, как продукт образования, т.е. как приобретаемое в процессе развития, но основанное на индивидуальных особенностях личности свойство. В процессе взросления для развития личности более важными становятся внутренние факторы. Процессы «самости» (саморазвитие, самовоспитание, самореализация) приобретают больший удельный вес. Активность, возникающая в ответ на воздействия окружающей среды, сменяется собственной активностью, являющейся необходимым условием для самореализации одаренного ребенка.

Принцип самоактуализации в социально-педагогической поддержке предполагает ориентацию на развитие мотивации к познанию и творчеству,

потребности одаренного ребенка в актуализации своих интеллектуальных, творческих, коммуникативных способностей и возможностей. Актуализация этих способностей создает предпосылки для осознанной самореализации, выступающей как внутренний план самореализации. А. Маслоу выделяет следующие признаки самоактуализированной личности: базовое принятие жизни и удовлетворенность ею, чувство общности с другими людьми, умение отделять цель от средства ее достижения. Сотрудничество, являясь сущностной характеристикой дополнительного образования определяют уважение к личности, доверие, дружбу, взаимопомощь в отношениях педагога и ребенка. Тем самым удовлетворяются потребности более низкого порядка (в безопасности и уверенности в будущем, в причастности к социальной группе, в уважении и признании), создавая благоприятные условия для развития потребности в самоактуализации, которая, развиваясь, становится внутренним побудителем самореализации ребенка.

Принцип вариативности рассматривается нами как способность системы дополнительного образования предоставлять многообразие полноценных, разнообразных вариантов образовательных траекторий и возможности выбора индивидуального образовательного пути. Он предполагает наличие в образовательном учреждении разнообразных образовательных программ, способных удовлетворить разнообразные потребности одаренного ребенка. Вариативность образования учреждения дополнительного образования определяется программой его развития и образовательной программой учреждения.

Принцип выбора – обратная сторона принципа вариативности. Сущность его заключается в праве ребенка выбирать свой жизненный путь, индивидуальную образовательную траекторию, систему ценностей, содержание и способы получения знаний, наиболее предпочтительный вариант для проявления своей активности, без чего невозможно развитие индивидуальности и самореализация личности. Относительно социально-педагогической поддержки принцип выбора состоит в том, что учреждение

дополнительного образования предлагает варианты выбора образовательной траектории, а ребенок имеет право выбора из многообразия вариантов [6].

Принцип гибкости предполагает возможность изменений, обеспечивающих реализацию педагогической поддержки одаренного ребенка в различных условиях при сохранении системной целостности, что обеспечивает универсальность, а значит, расширяет область практического применения, помогает комплексно решить проблемы. Эффективность педагогической поддержки зависит от четкости, оперативности и согласованности работы служб методического, психологического сопровождения и педагога дополнительного образования. Задача психологов совместно с педагогом – четкое и своевременное определение проблем и трудностей одаренного ребенка, если это необходимо – разработка программы психологической помощи. Задача методистов совместно с педагогом – разработка образовательных индивидуальных программ, определение оптимальных форм и методов работы с конкретным ребенком.

В силу психических особенностей одаренность ребенка дошкольного возраста проявляется как художественно-творческая.

Принцип особого отношения ребенка к миру. Психологической основой художественно-творческих способностей является особое отношение человека к миру. Суть этого отношения в том, что он преодолевает раздельность человека и мира. Восстановление «общей связи» приводит к тому, что человек начинает чувствовать одновременно и единственно, и единственность всех предметов и явлений в мире, а значит, все, к чему он обращается, поворачивается к нему своим неповторимым ликом. Тогда он по-другому начинает видеть, слышать, чувствовать. Человеку, у которого развито подобное отношение, всегда есть что сказать о мире, о любом предмете этого мира, потому что весь мир – «его мир», всякий предмет – «говорящий» предмет.

Принцип потребности ребенка в художественном творчестве - осознание необходимости творчества, невозможность молчать и

бездействовать. У ребенка такая потребность наиболее ярко выражена, в силу наличия конкретно-образного мышления и развивающегося воображения дошкольник тяготеет реализовать себя в художественно-творческой деятельности. При этом он испытывает побуждения к действию, высказыванию, исходящие будто бы от самого «говорящего» бытия – как требование запечатлеть в творческом аспекте неповторимую ценность этого бытия. В этой связи интересна точка зрения Н.Я. Грота, рассматривающего «лучшие духовные я» как творческую силу, созидающую и улучшающую жизнь в мире, что лежит в основании общественно-нравственной работы. А. Зеличенко связывает потребность в творчестве и духовность через развитие, так как именно оно представляет собой непрекращающийся поиск собственного Я, самых высших переживаний, форм поведения, мудрости (знания, понимания жизненных явлений), форм творческого самовыражения [135].

Принцип эстетической позиции ребенка дошкольного возраста порождает его активно участвовать в создании прекрасного, что создает острую необходимость в средствах воплощения этого содержания, в материализации художественного замысла. Путь такого воплощения в искусстве только один – создание художественного образа. Определяющее влияние на наше понимание природы эстетической деятельности оказала трактовка Л.С.Выготского: «Эстетическая деятельность - это конструктивная деятельность, выражающаяся в том, что «потребитель» искусства из предъявляемых внешних впечатлений сам строит и создает эстетический объект, к которому и относятся все его последующие реакции» [37].

Принцип синкретизма. Исследовательская мысль справедливо рассматривает синкретизм как соединение равноправных компонентов художественного творчества, подчинённых единой идейно-эстетической концепции, таких как речь, движение и музыка. В условиях творческого воспитания именно синкретическая деятельность является наиболее адекватным средством учёта возрастных особенностей, расширяет сферу

художественного и эстетического самовыражения личности ребенка. Кроме того, эта деятельность в силу своей синкретичности способствует оптимальному развитию творческих личностных качеств, таких как образное мышление, продуктивное воображение, соучастие, сопереживание, опережающая эмоциональная оценка объекта в проблемной ситуации и др. Сказанное означает, что именно синкретическая деятельность в исследуемых условиях является источником реализации одной из ключевых установок личностно-ориентированного образования, разностороннего творческого развития личности.

Принцип импровизационности. Данный принцип обеспечивает формирование импровизационного мышления, умения фантазировать, придумывать, комбинировать знакомый материал в речевых, образных, мимических, двигательных упражнениях и делать это спонтанно; создаёт предпосылки для речевых и пластических импровизаций. Импровизация всегда связана с риском, именно поэтому реализация данного принципа ориентирует педагога на активизацию самостоятельности детей, гибкости мышления, поиску собственных, спонтанных решений, нахождению многовариативных идей для решения проблемы. Вариативность и импровизационность предполагают отношение детей к звуку, слову, жесту, движению как к игровому материалу, которое создаёт фундамент для творчества. Важно отметить, что данный принцип отличается простотой и доступностью в процессе творческой деятельности и основывается на эмпирическом опыте детей.

Одаренность ребенка дошкольного возраста напрямую зависит от организации образовательного творческого пространства ДОУ.

Личностный принцип, который реализуется в творческом образовательном пространстве и выражается в следующих положениях:

- дошкольное образование – это начальная ступень образования, обеспечивающая становление одаренности личности ребенка, обретение им себя, своего образа, неповторимой индивидуальности, духовности, творческого начала;

- дошкольное образование должно создавать условия для того, чтобы каждый ребенок мог полностью реализовать себя, свои индивидуальные способности, свои мотивы, интересы, социальные установки, мог бы в процессе воспитания и развития самосовершенствоваться как личность на основе постоянно развивающихся склонностей и творческих способностей;

- дошкольное образование как система должно гарантировать комфортность каждому ребенку, должно создавать условия для мотивации успешности, его постоянного продвижения вперед его творческого потенциала;

- дошкольное образование как система должно обеспечивать личностную значимость образования для каждого творческого ребенка, создать для него личностный смысл в поступках и образе жизни, что позволит заложить механизм самореализации, саморазвития, самозащиты и самовоспитания, необходимые для становления самобытного личностного индивидуума, диалогичного и безопасного взаимодействия с людьми, природой, культурой, цивилизацией;

- дошкольное образование как система должно формировать в личности ребенка его человекообразующую функцию, суть которой состоит в сохранении и воспитании экологии человека, его телесного и духовного здоровья, смысла жизни, личной свободы, нравственности. Для этого дошкольное образование должно заложить в личность механизмы понимания, взаимопонимания, общения, сотрудничества в творческом преобразовании окружающего мира.

Культурно ориентированный принцип, который реализует в дошкольном образовательном процессе обобщенные, целостные представления о мире, о месте в нем человека. «Предмет познания ребенка – вся окружающая его действительность, его нечто целое. Но кругозор ребенка ограничен и в расширении этого кругозора и состоит развитие ребенка», который обеспечивает сохранение, передачу, воспроизводство и развитие культуры средствами образования. Реализация данного принципа ориентирует

образование на воспитание в человеке культуры. Необходимым условием этого принципа является интеграция дошкольного образования в культуру и, наоборот, культуры – в образование. Для этого дошкольное образование должно заложить в него механизм культурной идентификации – установление духовной взаимопомощи между ребенком и своим народом, переживание чувства принадлежности к национальной культуре, принятие в качестве своих ее ценностей, построение своей жизни, создание продуктов творчества с учетом национальных ценностей.

Становление и развитие одаренности ребенка дошкольного возраста опирается на духовно-нравственные ценности общества.

Гуманистический принцип, который в систему дошкольного образования вносит воспитание *гражданственности*, включая обучение основным жизненным навыкам, которые формируют в маленьком гражданине свободу и ответственность за свое поведение в обществе. Данный принцип обеспечивает каждому ребенку право на признание его в обществе как личности, как человека, являющегося высшей ценностью, уважение к его персоне, достоинству, защита его прав на свободу и развитие. Данный принцип гарантирует развитие одаренности дошкольника в духе миролюбия и милосердия, уважение достоинства и прав других людей, бережное отношение к природе, всему живому, способность решать конфликты без использования открытых и жестких форм принуждения. Одаренность ребенка рассматривается как национальная и личностная ценность, обеспечивающая самореализацию растущей личности в обществе, как стартовый капитал общества, который обеспечит его благосостояние.

Ценностный принцип предполагает общение и сотрудничество с каждым ребенком как с наивысшей ценностью в жизни. Реализация данного принципа обеспечивает возрождение духовного и физического здоровья дошкольников, создание комфортных условий, ситуаций творческого успеха при каждом взаимодействии с ребенком. Ценностный принцип предполагает ориентацию в учебно-воспитательном процессе на общечеловеческие ценности:

познавательных, духовных, нравственных, эстетических, экономических, коммуникативных и Современное творческое пространство должно обеспечить развитие одаренности дошкольника в процессе освоения таких ценностных ориентаций, которые бы определяли поведение личности, планирование ее будущего, ее участие в формировании общественных норм и ценностей, создавая основы для развития и становления нравственной личности, обеспечивая ее дальнейшую жизнедеятельность для благо страны.

Креативность как фактор одаренности ребенка выражается в получении созидательного творческого продукта. Творческая деятельность ребенка дошкольного возраста проявляется в самореализации на собственные блага и благосостояния общества.

Культурно деятельностный принцип, который обеспечивает в дошкольной образовательной системе предметно-практическую направленность: у дошкольников должны быть сформированы способы и приемы творческой и познавательной деятельности. Дошкольников надо учить самостоятельно ставить цели и организовывать свою творческую и созидательную деятельность для получения творческого образовательного продукта. Обучение творческой деятельности предполагает то, что каждый ребенок, чтобы обрести себя как творческая личность, должен научиться выстраивать свой мир, овладевать творческими способами решения творческих задач и жизненных проблем.

Принцип деятельностно-ориентированный предполагает развитие и воспитание личности дошкольника как субъекта собственной жизнедеятельности, открывающий рефлекторный мир собственного «я» и умеющий управлять им. С этих позиций дошкольное образование должно включать в творческие процессы элементы самоконтроля и самооценки, которые необходимы ребенку для строительства и развития творческой личности, построения Я-концепции творческого саморазвития.

Принцип развития творческого мышления, направленный на создание новых идей, его результатом является открытие нового решения той или

иной задачи. Творческое мышление включает в себя четыре основных свойства: беглость мысли; гибкость мысли; оригинальность; точность (или законченность). Для ребенка дошкольного возраста, включенного в творческую деятельность, характерны данные свойства, они являются показателем развитых творческих способностей, одаренности дошкольника.

Одаренность ребенка дошкольного возраста напрямую зависит от творческого саморазвития педагогов ДОУ, их компетентности в области организации творческого образовательного пространства.

Принцип сотворчества. Сотворчество – предметный процесс совместного поиска истины. Данный принцип предполагает творческое взаимодействие, то есть совместную творческую деятельность воспитанников и педагога, воспитанников друг с другом в процессе музыкальной деятельности. Совместная деятельность в условиях музыкального воспитания – создание определённого микроклимата в творческой группе. Поисковый характер, продуцирует взаимодействие, не имеющее однозначного решения в исследовании проблемы. Совместная творческая деятельность приводит к изменениям в отношении между педагогом и воспитанниками, способствует присвоению воспитанниками диалогического стиля общения. Главное в этом стиле является гуманистическая ориентация на сотрудничество в деятельности, стратегия равноправия в общении. Таким образом, на основе принципа сотворчества, может быть построен воспитательный процесс, который будет способствовать становлению коммуникативно-развитой личности. Реализуя данный принцип, важно помнить, что успешность его реализации определяется тем, какое место в ней отводится авторскому творчеству детей.

Принцип сотрудничества педагога с детьми определяет необходимость вовлечения ребенка в жизнь ДОУ и общества, вызывающий у них радостное чувство успеха, движения вперед, развитие; основным становится взаимодействие педагога и ребенка в продвижении к определенным целям, совпадающими с запросами общества на гражданина отечества.

Принцип фасилитации заключается в стимулировании и инициировании осмысленной деятельности. Механизм фасилитации заключается в стимулирующем влиянии деятельности одних людей на деятельность других. Причем это может быть влияние администрации на педагога, педагога на ребенка и наоборот, а также влияние детей и педагогов друг на друга. Принцип фасилитации – логическое продолжение принципов вариативности и выбора. В его основе – уважение к личности педагога и ребенка, их свободе, праву на самостоятельный выбор содержания образования, образовательного пути. Реализации принципа фасилитации на уровне педагога предполагает обращение к его личному, профессиональному опыту, создание условий для обмена опытом деятельности, стимулирование педагогического творчества. Фасилитация на уровне ребенка – обмен идеями, мнениями, ресурсами, методами, технологиями исследовательской, творческой деятельности, способствующих его самореализации [2]. Содержание общения ребенка с воспитателем составляет его внутренний мир, переживания, чувства, то есть то, что осознается субъектом как индивидуальное психическое «Я». В таком общении важное место занимает авансирование доверия ребенку: относится к нему не столько с учетом того, какие социальные роли он занимает, а ценить его личностную уникальность, особый субъектный мир. «Особенно важно выполнять эту универсалию применительно к ребенку; важно уважать в нем субъекта не только по заслугам и достижениям, коих почти нет, но безотносительно к заслугам и готовым результатам. Духовно-душевный мир больше любых результатов» [11].

Принцип обратной связи имеет особое значение, так как без постоянного анализа обратной информации, поступающей от ребенка, психолога, методиста, проектирование последующих действий педагога невозможно. Под обратной связью мы понимаем влияние результатов деятельности субъекта (объекта, системы) на последующее функционирование взаимодействующего с ним субъекта (объекта, системы). Обратная связь подразумевает организацию системы мониторинга педагогической поддержки одаренного

ребенка в системе дошкольного образования, а ее отсутствие не дает возможности внести своевременные изменения в педагогический процесс ДОУ.

Реализация перечисленных выше закономерностей и принципов позволила создать модель, отвечающей требованиям современной педагогики (Рис 1).

2.2 Структурно-функциональная модель развития одаренности детей дошкольного возраста

Эффективным средством решения проблемы развития одаренности дошкольника может служить метод моделирования – это метод научного познания, который объединяет в себе теоретическое и эмпирическое, индукцию и дедукцию. Названный метод находит освещение в трудах С.И. Архангельского, В.Г. Афанасьева, Б.С. Гершунского, В.В. Давыдова, В.И. Загвязинского, Г.И. Шамова, В.А. Штоффа и др. Исходя из этого требования к моделированию, мы разрабатывали модель педагогической технологии развития одаренности дошкольника в творческом образовательном пространстве ДОУ. Под моделью в нашей работе понимается целостная структурно-функциональная организация процесса развития одаренности дошкольника с последовательной поэтапной работой над вхождением ребенка дошкольного возраста в жизнь общества через создание творческого образовательного продукта, таким образом самореализацию. *Методы интерактивного обучения* (обучение во взаимодействии) основаны на использовании приемов моделирования ситуаций реальной социальной действительности и организации взаимодействия дошкольников в группах (парах, малых группах) с целью как коллективного, так и индивидуального творческого продукта в творчески-игровой деятельности. Методические приемы, которые используют игровую деятельность или полностью организуют учебно-воспитательный процесс в форме деловых, ролевых игр, драматизации, разыгрывания ролевых ситуаций основаны на присвоении

дошкольником социального и личностного опыта определенного социально-ролевого статуса, что обеспечивает личностную вовлеченность ребенка в жизнь общества, в том числе эмоциональную и эмпатическую, и тем самым определяет личностную направленность на осознание себя в роли гражданина общества. *Методы рефлексивного воспитания* обеспечивают целенаправленное развитие Я-образа. Освоение способов самоконтроля и самооценки, накопление ребенком определенных приемов совместной работы в творческой деятельности актуализирует позицию талантливой ребенка творить для других. Актуализация позиции «образа-Я» возможна в ситуациях, когда дошкольники решают задачи, обусловленные их личными потребностями в творческой деятельности, коррекции или совершенствовании уровня значимости для других творческого продукта. Поэтому к методам рефлексивного обучения мы относим самопознание, самоанализ, самоорганизацию, самооценку, самоконтроль.

Выделение нами *аксиологической функции* развития одаренности дошкольника обосновано сменой парадигмы дошкольного образования, которая рассматривает образовательный процесс как средство приобщения дошкольников к духовным ценностям, накопленным обществом в процессе развития. Данная функция дает возможность приобретения новых знаний о творческой действительности с точки зрения потребностей и интересов самого субъекта деятельности, а также позволяет представить предмет интересов и стремлений ребенка, учитывать его интересы, способности, потенциалы в становлении его как личности.

Коммуникативная функция сводится к организации сотрудничества между детьми, сотрудничества педагога и ребенка с учетом взаимопомощи и взаимопонимания, в котором приоритет личности, направленного на создание благоприятных условий для ее творческого саморазвития, самореализации и самодвижения, реализуется в:

- особой целевой установкой педагога на личностно-деятельностный подход, стратегию сотрудничества;

- совместной жизнедеятельности взрослых и детей на основе межсубъектной связи;
- коллективной организации деятельности, когда коллектив выступает гарантом проявления возможностей каждой личности;
- диалогичности взаимодействия (обмене интеллектуальными, моральными, эмоциональными, социальными ценностями);
- преобладание эмпатии в межличностных отношениях;
- выбор методов сотрудничества обуславливается выбором приоритетов, ориентированных на конечный результат – совершенствование человека, учитывая субъектов сотрудничества.

Культурособразная функция отражает проектирование в образовательном пространстве ДОО изучение отечественного и зарубежного культурного опыта. Мы считаем, что через культуру происходит развитие одаренности ребенка, связь с поколениями, сохранение и развитие этноса, его культуры и традиций. Культура позволяет разным индивидам более или менее одинаково понимать мир, совершать понятные другим поступки, самостоятельно создавать продукты творчества. Культура представляет собой способ обеспечения, организации и совершенствования жизнедеятельности ребенка с необходимостью, воспроизводимой сменяющимися поколениями. Ядро культуры составляют общечеловеческие ценности и цели, а также исторически сложившиеся способы их восприятия и достижения. Но, выступая как всеобщее явление, культура воспринимается, осваивается и воспроизводится каждым человеком индивидуально, обуславливая его становление как личности во взаимодействии с миром предметов и социальных отношений.

Рефлексивная функция в становлении ребенка как личности предполагает его осознанием положительных сторон и недостатков своих поступков, отношений со взрослыми и сверстниками, в сравнении достигнутых результатов с теми целями и задачами в различных видах творческой деятельности, которые намечались, а также сопоставлять свою работу с

опытом сверстников. Данный вид деятельности очень важен для ребенка дошкольного возраста, так как у него начинает формироваться «Образ-Я». Рефлексивная функция обеспечивает: личностную направленность; навыки саморегуляции и самоконтроля; внимание к собственному внутреннему миру; уверенность в себе, в своих силах; понимание своих способностей, интересов; способность к самоанализу; способность к эмпатии и децентрации; умение видеть себя в «зеркале» другого человека. Важным, на наш взгляд, является выделение в модели внутреннего и внешнего блоков как факторов развития художественно-творческой одаренности.

Внутренний блок предполагает учет природных задатков ребенка, развитие которых обеспечивает сохранение самобытности детского творчества, проявление индивидуальности ребенка, выражение и реализацию его потребностей и возможностей в полной мере. Исходя из этого, выстраивается внешний блок как система социальных условий, влияющих на развертывание детских задатков и представляющий педагогическую систему развития художественно-творческой одаренности.

В модели в качестве формы развивающей творческой среды ДООУ представлен художественный коллектив дошкольного учреждения, в котором соединены пространство детства и пространство взрослости, организовано детско-взрослое сотворчество через наполненность среды художественной культурой и способами интерактивного взаимодействия. Выделенные структурные компоненты развития художественно-творческой одаренности дошкольника являются своего рода образцом целенаправленной подготовки ребенка к жизни в быстроменяющемся социуме. В этом смысле представленные положения, безусловно, значимы для современного дошкольного образования, так как предполагают актуализацию в ребенке осознанной потребности развиваться, совершенствоваться, творить в сложных ситуациях изменяющегося общества.

По логике нашего исследования рассмотрим признаки художественной одаренности детей в разных видах детского творчества.

Изобразительное искусство: дети проявляют большой интерес к визуальной информации, в мельчайших деталях запоминают увиденное, проводят много времени за рисованием и лепкой, серьезно относятся к своим художественным занятиям и получают от них большое удовольствие. Дети демонстрируют опережающую свой возраст умелость, оригинально используют средства художественной выразительности, экспериментируют с использованием традиционных материалов, умеют осознанно строить композицию рисунков.

Произведения детей включают множество деталей и разнообразие цветовой гаммы. Работы детей оригинальны, отличаются индивидуальностью.

Музыка: дети проявляют необычайный интерес к занятиям, эмоционально реагируют на характер и назначение музыки. Ритмично передают метр и ритм звучащими жестами, речью, игрой на клавиесах, музыкальных инструментах. Дети умеют находить способы игры на музыкальных инструментах, проявляют фантазию в изобретении новых видов инструментов. В исполнении демонстрируют умение варьировать, изменять, дополнять, проявляют способность фантазировать.

Двигательная сфера: дети обладают хорошей зрительно-моторной координацией, свободно ориентируются в пространстве с предметом. Используют возможности своего тела, выразительно передают музыкально-игровой образ, инсценируют. В движениях дети демонстрируют пластичность, гибкость, проявляют способность к импровизации движений. Главным в театрализованной деятельности стало не просто желание развлечь детей или заучить с ними искусственные жесты, фразы к предстоящему спектаклю, а развитие детской фантазии, способности сопереживать происходящему, создание соответствующего эмоционального настроения, раскрепощение ребенка, повышение его уверенности в себе, в своих силах.

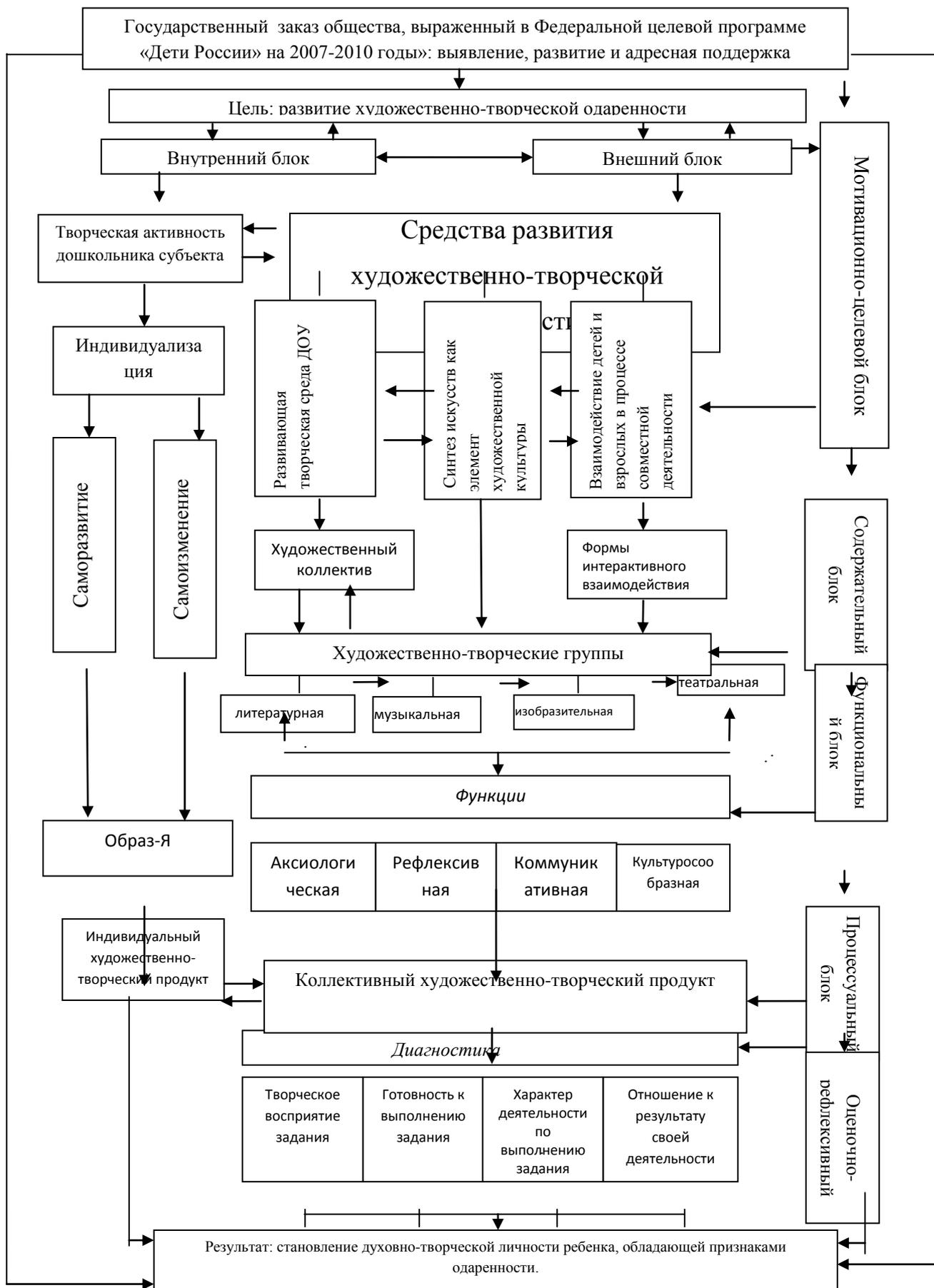


Рисунок 1 Структурно-функциональная модель развития художественно-творческой одаренности ребенка дошкольного возраста в творческом образовательном пространстве

Л.С.Выготский, подчёркивая роль театрализованной деятельности в развитии дошкольников, отмечает: «Здесь образ, созданный из элементов действительности, воплощается и реализуется снова в действительность, хотя бы и условную; стремление к действию, к воплощению, к реализации, которое заложено в самом процессе воображения, здесь находит свое полное осуществление» [37]. Настоящая театрализованная деятельность представляет собой богатейшее поле для творческого проявления детей. Огромную радость доставляет театр, его таинственная атмосфера, праздничное представление. Дети дошкольного возраста очень внимательны и поэтому легко поддаются эмоциональному воздействию – сочувствию добрым героям, переживаниям за победу над злом. В душе каждого ребёнка таится желание свободной театрализованной деятельности, в которой он воспроизводит знакомые литературные сюжеты. Именно это активизирует его мышление, тренирует память и образное восприятие, развивает воображение и фантазию, совершенствует речь.

Занятия по *развитию литературного творчества* - это инструмент познания, обладающий богатыми возможностями развития и обогащения творческого мышления, развития литературных способностей. Каждый речемыслительный акт есть разрешение проблемной ситуации, то есть акт творческий. Речь - канал развития интеллекта, один из возможных путей контролируемого и целенаправленного творческого и эмоционально-нравственного развития детей дошкольного возраста, так как искусство родного языка - богатейший источник и побудитель чувств, переживаний, и именно высших чувств, специфики человеческих (нравственных, интеллектуальных, эстетических) отношений. Детям дошкольного возраста нравится работать со словом. Пик фантазии приходится именно на дошкольный возраст. Они с удовольствием сочиняют сказки, стихи, потешки, скороговорки, выдумывают увлекательные истории, создают свое словотворчество. Задача воспитателя влюбить ребенка в яркое, выразительное, богатое русское слово, чтобы в дальнейшей

жизнедеятельности человек умело им пользовался как средством коммуникации, нравственного и эстетического воспитания.

Педагоги, ориентированные на данные компоненты творческого развития ребенка, играют роль фасилитаторов детской личности. Процесс творческого саморазвития, основанный на решении личностью постоянно усложняющихся творческих задач, имеет ряд существенных черт, главными из которых, по мнению исследователей данной проблемы (В.И.Андреев, В.С.Библер, В.А.Караковский, С.Ю.Курганов, А.Н.Тубельский и др.) являются: исследовательские, конструктивные, изобретательские, проблемные, поисковые и др.

Различные формы интерактивного взаимодействия всех субъектов основаны на использовании приемов моделирования художественно-творческого процесса, ситуаций реальной социальной действительности и организации взаимодействия детей и взрослых в группах (больших и малых) с целью создания как коллективного, так и индивидуального творческого продукта в художественно-творческой деятельности.

Содержательный блок модели, предполагает формирование художественно-творческих групп разной художественной направленности, входящих в художественный коллектив. Организация деятельности в художественном коллективе в качестве одной из основных целей преследует формирование у детей дошкольного возраста навыков творческой деятельности, переводя педагога из режима информации в режим консультирования и управления. Ведущая роль педагога при этом сохраняется, но в рамках субъект-субъектных отношений в системе «взрослый-ребенок». Педагог освобождается от чисто информационных функций, делегирует некоторые функции управления, которые становятся функциями самоуправления. Содержание деятельности творческих групп строится с целевым назначением информационного материала, с сочетанием интегративных, комплексных воспитательных целей, при полноте учебного материала, относительной самостоятельности и обратной связи. Критерии

содержания предполагают диагностичность целей, их адекватность воспитательным целям, организацию познавательной творческой деятельности и перспективное использование её результатов, значимость контролируемых характеристик и открытость диагностики.

Образовательной программы художественно-творческих групп художественного коллектива строятся на основе системного анализа понятийного аппарата искусства, что дает возможность логично и компактно группировать материал, избегать повторений и в смежных видах искусств. Каждой программе соответствует определенный набор содержания деятельности, проектируемых качеств, методов работы с детьми и творческих продуктов детей и взрослых в том или ином виде художественной деятельности. Предполагается также определенный цикл заданий, обеспечивающий освоение, детьми конкретной художественно-творческой деятельности, включая её мотивационный, ориентировочный и исполнительный компоненты. Каждая программа конструируется в соответствии с этапами организации художественно-творческой деятельности, ориентированными на тот или иной вид искусства. В соответствии с этим выделяются: цель, задачи, содержание программ художественно-творческих групп коллектива. При организации художественно-творческой деятельности учитываются возрастные, индивидуальные и иные возможности и задатки дошкольного возраста.

Процесс конструирования художественно-творческой деятельности идет по следующему алгоритму:

1. Начальное обобщенное представление о культуре, искусстве.
2. Систематизация, конкретизация и углубление представлений об искусстве за счет включения в различные виды художественно-творческой деятельности.
3. Проектирование и организация развивающей творческой среды ДОО.
5. Создание творческого продукта.

4. Организация саморазвития, «самостроительство» личности ребенка в творческом образовательном пространстве [135].

Предлагаемый процесс конструирования художественно-творческой деятельности позволяет получать положительные приращения в уровне развития художественной одаренности ребенка и личностного их саморазвития, хотя мы не претендуем, что все дети дошкольного образовательного учреждения будут одаренными людьми. Для нас важно, что в дальнейшей жизнедеятельности в любом виде деятельности они проявят творческое, оригинальное отношение. Логика организации художественного материала образовательных программ художественно-творческих групп соответствует главному требованию: создавать условия для проектирования развития художественно-творческой одаренности детей дошкольного возраста.

Все предложенные нами образовательные программы были апробированы. Они взаимосвязаны и взаимопроникаемы, не отменяют друг друга, определяют основные направления и задачи творческого развития ребенка дошкольного возраста.

Таким образом, интегративность образовательных программ художественно-творческих групп творческих групп повышает:

- качество знаний об искусстве: полноту, глубину, систематичность, прочность, гибкость, осознанность;
- способность глубокого изучения искусства;
- умение анализировать произведения искусства;
- умение пользоваться художественными источниками;
- уровень эстетических интересов;
- уровень участия в творческой деятельности;
- уровень создания творческого продукта;
- уровень саморазвития [135].

В процессе деятельности формируются такие качества личности дошкольника, как художественное восприятие, знания, эстетический вкус,

потребности, интересы, взгляды, творческие способности, рефлексия, взаимоподдержка, самостоятельность, ответственность, инициатива и др.. В результате интеграции образовательных программ осуществляется познавательное-эстетическое, эмоционально-эстетическое, культурно-коммуникативное, художественно-творческое, интеллектуальное, культурно-коммуникативное, рефлексивное развитие ребенка, что, в конечном итоге, обеспечивает развитие одаренности ребенка дошкольного возраста. При этом, вслед за Р.М. Чумичевой под познавательное-эстетическое развитие мы понимаем целенаправленный процесс движения ребенка к ценностям познания искусства культуросообразными способами, лежащими в основе культуры познания[200].

Эмоционально-эстетическое развитие трактуется как созидание и актуализации неповторимого мира чувств и эмоций ребенка в творческом образовательном пространстве. Культурно-коммуникативное развитие понимается как культуросообразный способ жизнедеятельности и самоутверждение своей индивидуальности в гармоничном взаимодействии своего мира с миром другого. Художественно-творческое развитие определяется нацеленностью на открытие, самовыражение своего образа Я, самодвижение собственного потенциала к оригинальному творческому продукту деятельности. Интеллектуальное развитие рассматривается нами как целенаправленный процесс овладения ребенком операциями анализа, синтеза, сравнения, группировки предметов и явлений окружающей действительности и нахождения собственного, оригинального способа решения жизненных, творческих задач. Рефлексивное развитие – это способность выстроить отношения к своей жизнедеятельности, понимание индивидуальности своего внутреннего мира [135,с.48].

Программа художественного коллектива позволяет преодолеть деление художественного материала и тем самым делая шаг на пути создания целостной «художественной картины мира» у ребенка.

Нами определены критерии отбора художественного материала:

- художественность;
- воспитательная значимость;
- синтез искусств, различные комбинации видов искусств.

На наш взгляд, данный подход при построении образовательных программ художественно-творческих групп обеспечивает:

- *содержательный* результат – становление общекультурного уровня детей, развитие их эстетических интересов и оценок, причем осознание развития интереса как творческого процесса;

- *дидактический* результат – овладение дошкольниками различными способами усвоения интегрированных знаний по искусству;

- *воспитательный* результат – развитие креативных начал личности, мотивации самовыражения, готовности детей творить, познание собственных возможностей и механизмов творчества. На этой основе самоизменяется, проектируется духовно-творческая личность.

Необходимо отметить, что данный подход динамичен, гибок, имеет возможность творческой доработки. Развитие художественно-творческой одаренности дошкольника начинается с живого, непосредственного восприятия, созерцания искусства. Дошкольники в этом процессе выступают в различных ролях: зрителя, исполнителя, создателя, творца, соисполнителя.

Конечным результатом реализации данной модели в практику дошкольного образовательного учреждения является духовно-творческая самореализация ребенка, под которой понимаем целенаправленный процесс гармоничного вхождения воспитанника в социум на основе освоения синтеза искусств, в результате чего происходит построение нового образа «Я» как субъекта духовно-творческой деятельности, способного к созданию личного творческого продукта при развитии духовно-нравственной сферы ребенка.

Глава 3. Феномен развития одаренности детей дошкольного возраста в развивающемся творческом пространстве

3.1 Развивающая творческая среда ДООУ как функциональное и пространственное объединение субъектов образования

Анализ отечественной и зарубежной литературы позволил нам выявить, что художественно-творческая одаренность ярче всего проявляется в дошкольном возрасте, так как ребенок, обладая образным мышлением, лучше запоминает все яркое, выразительное (именно этими свойствами наделено искусство) и охотнее стремится реализовать себя в художественно-творческой деятельности. Лучшие достижения дошкольника в области освоения окружающей жизни говорят о том, что его знания появляются в результате сотрудничества с более компетентными взрослыми.

В рамках нашего исследования ребенок, обладающий художественно-творческой одаренностью проявляет самостоятельность, инициативу и любознательность при рассматривании и в обследовании произведения искусства, дает оценку его основным эстетическим характеристикам, отражает понимание выбора средств выразительности художника в соответствии с замыслом в содержании суждений. Такой ребенок демонстрирует в речи, жестах эстетические чувства, является инициатором искусствоведческой беседы, с увлечением занимается творческой (музыка, театр, ИЗО, хореография) деятельностью. Художественно-творчески одаренный ребенок работает самостоятельно, предлагает свои идеи, свободно входит в нестандартную ситуацию, охотно экспериментирует, легко выбирает необходимые для осуществления замысла изобразительные и технические средства, испытывает удовольствие от эстетической деятельности, знает, как сделать работу еще лучше.

Таким образом, в нашем исследовании *под художественно-творческой одаренностью* мы будем понимать совокупность творческих способностей, направленных на освоение ребенком достижений культуры и искусства, на создание персональных незаурядных продуктов художественного творчества

через выражение индивидуальности с учетом нравственных ценностей социума.

Е.А. Флерина в своей статье «Основные принципы художественного воспитания детей» [25] дает следующую характеристику средств художественного воспитания: средства художественного воспитания крайне многообразны. Одни из них действуют по преимуществу на эстетическое восприятие ребенка, другие выражаются в творческой деятельности детей; причем те и другие часто объединяются. Основные средства художественного воспитания: красота в окружающей ребенка жизни (в природе, в быту, в общественной жизни), все виды искусства, доступные ребенку для восприятия, художественная самодеятельность и творчество. Сюда относятся игра и игрушка, художественное слово, музыка и пение, изобразительные искусства, радио, аллюскоп, кукольный и теневой театр, праздники. Праздники представляют собой комплекс эстетических восприятий и художественной самодеятельности детей в различных областях искусства (пение, музыка, танцы, инсценировка, чтение стихов, рассказывание, кукольный театр) [189]. Следует отметить, что любая система может эффективно функционировать при определенном комплексе средств, поскольку случайные и разрозненные условия не могут обеспечить эффективное функционирование системы (явления).

В нашем исследовании заложена идея осуществления художественно-творческой одаренности ребенка в пространстве его жизнедеятельности, поскольку именно пространство определяет человеческое бытие, является способом его жизни. С нашей точки зрения, представляется необходимым рассмотреть пространство как способа проявления художественного творчества и развития художественно-творческой одаренности.

Проводя анализ пространства в измерении и определении человеческого бытия, Е.В. Селезнева пишет, что «пространство (пространство-время), выступая в числе основных философских категорий на гносеологическом поле, отражает на каждом историческом этапе развития общества уровень

познания до конца непознанной реальности пространства-времени бытия и одновременно в рамках определений и терминов служит средством выделения и обозначения постоянно расширяющегося ряда осваиваемых природных и создаваемых пространств социального мира и мира человека в нем. Человек нагружает открываемые в мире, создаваемые его деятельностью и раскрывающиеся в нем самом пространства своими смыслами, характеристиками, в том числе адекватно или неадекватно отражающими реальность пространства-времени в его общефилософском понимании как «формы существования материи», «способа существования мира», в его физическом познании, а также в рамках биологических, психологических, лингвистических и т. д. проблем, но при этом постоянно задает в своих открытиях новые проблемные поля пространства, а поэтому своего Я в этом пространстве» [159]. То есть, следует понимать, что пространство определяет человека и всю его жизнь, поскольку он вписан в него как в способ существования мира; он создает и обозначает свое пространство, в котором он только и может жить и к которому формирует свое отношение, расширяет свое понимание его; он существует в своем индивидуальном пространстве движение, развития, воспроизводя в последнем себя и свое внутреннее пространство.

Пространство жизни человека характеризуют его социальный мир, его достижения, деятельность, его миры в его измерениях. Но у человека есть и пространства своей жизни, свое внутреннее пространство, включающее выстраиваемые пространства переживаний, фантазий и планов. Их общей характеристикой выступает отношение человека к ним и самоотношение в них, играющие определяющую роль в его развитии и обуславливающие не только его субъектную, но и субъективную позицию как относительно пространства своего человеческого мира, включая мир природы, так и относительно пространства как феномена бытия; потребность его познания и открытия себя в нем.

Пространство является предметом исследования в сфере философии, физики, социологии, психологии, искусства, и других наук. Перечень работ, связанных с обсуждением проблемы пространства, включает сотни имен, таких, как Демокрит, Аристотель, Платон, Августин, Ибн-Халдун, И. Ньютон, Лейбниц, И. Кант, Б. Спиноза, А. Эйнштейн, Н. Бор и многих других. Обозначения пространства, используемые в поле человеческих знаний о мире и о себе, включают бесконечные ряды совершенно разных пространств. Это пространства планетарное, водное, пространство отношений, пространство мифа, пространство деятельности, пространство творчества и т.д. В психологии используют понятие «жизненное пространство личности», введенное К. Левином. Н.А. Бернштейн говорит о «внутреннем психологическом пространстве личности», раскрывая специфику пространственного поля, свойственного только человеку. Важнейшей спецификой современного подхода к пониманию пространства является ориентация на раскрытие субъектнообразующей проблемы пространства, роли развития Я человека, его самоопределения в пространстве бытия. И особенно важно учитывать, что именно способности, возможности, потребности человека определяют реальные пространства его жизни

Первые представления о психологическом пространстве как пространстве самореализации субъекта появляются в 20–е годы. В исследовании Т.Д. Марцинковской, посвященному анализу подхода С.Л. Рубинштейна к проблеме восприятия и построения пространств, показывается, что искусство является важнейшей образующей личностного пространства. С.Л. Рубинштейн, говоря о выборе пути, писал, что человек сам выстраивает свой путь, сам определяет не только локализацию предметов по отношению к нему, но и себя по отношению к пространству предметов. В его доказательствах ясно просматривается та роль, которую ученый отводил искусству в процессе построения человеком его личностного пространства именно как пространства обретения себя, пространства для саморазвития и самосовершенствования [150]. В личном пространстве человека соединено и природное, и

искусственное, культурное, переконструированное под воздействием интенций человека (его внутренних условий). И в этом пространстве бытия, которое для субъекта уже реальность и которое отгорожено границами (сознательными и неосознанными) от действительного, общего для всех пространства, человек еще сознательно строит свое пространство самореализации, в котором выражаются его интенции языком искусства, науки и т.д., т.е. языком присущего ему творчества. В процессе конструирования личного пространства, помимо рефлексии огромную роль С.Л. Рубинштейн отводит, в традициях отечественной гуманитарной науке, культуре. Как многие ученые начала XX века, он рассматривает культуру как одну из важнейших образующих личности, субъекта, как сферу наиболее полной и адекватной самореализации человека. Именно пространство культуры определялось им как одно из важнейших пространств саморазвития человека.

Л.С. Выготский рассматривает культуру как инструмент для обретения произвольности, возможности воздействия на других и на себя, в том числе и в преодолении своих дефектов и ограничений. В отличие от них, С.Л. Рубинштейн рассматривает культуру как средство построения внутреннего мира, который в какой-то степени являлся «действенным» пространством, дающим возможность не только развития, но и сохранения своей самости. Таким образом, для С.Л. Рубинштейна культура становится не только и не столько образующей самосознания субъекта, сколько образующей его личностного пространства, индивидуализации этого пространства через искусство, которое воспринимается человеком и, в свою очередь, перерабатывается им и воспроизводится в новом ракурсе, в новой креативной картине на основе формирования взаимосвязи восприятия и творчества.

В плане всего вышесказанного проблема пространства, развития знаний о нем и его определения выступает не только как проблема пространства познаваемого, но и как проблема пространства созидаемого, субъектно задаваемого. Познавая формы и уровни объективно представленных и

субъективно познаваемых пространств, человек открывает (в меру доступных, постоянно расширяющихся знаниевых возможностей) характеристики (разные, по-разному представляющие, в том числе и в разных концепциях его объяснения) пространства всеобщего бытия с позиций действенного субъекта, осмысления своего Я в нем. Человек выступает действенным субъектом, не только объективно осваивающим пространство как «способ существования мира», но и выстраивающим пространство своего субъектного бытия и свое собственное субъективное пространство. В.А. Петровский выделяет семь пространств (семь сфер) существования личности.

Во мне – со мной (сфера вневещного потенциального опыта).

Во мне – при мне (сфера дорефлексивной чувственности).

Во мне – у меня (сфера самосознания).

Мною и мне (сфера действия).

Вне меня – у меня (событийная сфера).

Вне меня – от меня (сфера интроектов).

Вне меня – из-за меня (персоносфера) [134].

Исследования активности субъекта позволяют сделать вывод о том, что пространства, в которых реализуются саморазвитие, самореализация, субъектность субъекта, есть пространство его собственной активности, творчества.

Исходя из вышесказанного следует, что пространство личности определяется как многомерное и выделяет как его части внешнее (физическое, витальное, социальное, духовное) и внутреннее пространство. В физическом пространстве человек существует как тело, в витальном пространстве он включен в мир живой природы как индивид, в социальном пространстве – в мир людей как личность, член макро – и микросоциума, в духовном пространстве – в мир духовного как субъект, имеющий духовные потребности.

Естественно, когда мы говорим о внутреннем пространстве личности, мы исходим из того, что это пространство – психологическое, т. е.

нематериальное, лишь отражающее объективную реальность. Исследуя пространство целей человеческой жизни, Е.В. Селезнева считает, что внутреннее пространство личности, представляя собой, с одной стороны, нечто целостное, с другой стороны, является множеством пространственных структур, существование которых обусловлено многообразием форм психики человека. Именно поэтому мы можем говорить о когнитивном и эмоциональном пространствах, о пространстве представлений о мире и пространстве представлений о себе, о пространстве отношений и пространстве самоотношения [159].

Среди многообразия форм пространства можно выделить и пространство творчества (творческое пространство), предполагающее созидательное существование человека в пространстве самореализации.

В основных положениях концепции «экологии творчества» (В.Г. Грязева, В.А. Петровский, 1993) задаются ориентиры в понимании персональных и надперсональных пространств творчества.

Творческий человек осуществляет вклад в культуру, создавая некий продукт-произведение. через продукт – произведение творец получает возможность трансляции в социальное, целое, возможность «персонализации – идеальной представленности, продолженности собственной индивидуальности в других людях» (А.В. Петровский, В.А. Петровский). Если люди готовы интегрировать идеи (научные, художественные, философские и др.) творческой личности, тогда персонализация превращается из возможности в действительность. Персональное пространство творческого человека – это пространство людей, в котором он интегрирован как творческая индивидуальность. Ученные считают, что одаренных детей нужно готовить к авторской деятельности посредством языков науки, искусства и др. и к овладению общением как персонализацией.

Существование персональных творческих пространств должны поддерживать широкие надличностные образования – аккумуляторы и индукторы творческой активности людей. Это явления природной,

социокультурной среды, образующие надперсональные пространства творчества. В качестве аккумуляторов и индукторов творческой активности людей выступают традиционные и новые всемирные формы творческой коммуникации: фестивали, олимпиады, конференции, форумы и т.п.

В.Г. Грязева, В.А. Петровский убеждены в том, что организация образовательной среды для одаренных детей должна предполагать создание возможностей их подключения к различным формам творческой коммуникации для опосредованного познания материальной и духовной культуры человечества [45].

Необычную точку зрения на природу творчества высказывает В.С. Мухина: «Как это ни покажется парадоксальным, продукт творчества, как результат творческой деятельности, в известном смысле, не принадлежит единолично его создателю» Она считает, что творящий человек всегда зависит от «Великого поля» общественного сознания; «он черпает от туда и прорывается туда через свои реально значимые достижения» [118].

С нашей точки зрения, важно говорить о создании пространства развития человека в его детстве, как наиболее значимом периоде для развития творческой одаренности. В исследованиях Д.И. Фельдштейна Детство рассматривается как социокультурный феномен. Он подчеркивает, что особенности и характер всех психологических процессов наиболее выражено проявляются в детстве, когда постоянно происходят сложные возрастные психические и социально-психологические изменения в развитии растущего человека, активно осуществляется процесс социализации и индивидуализации его, осваиваются нормы поведения в обществе, отношений в нем [186]. Детство – это особое целостно представленное социальное явление, имеющее определенное временное и пространственное протяжение, определенное содержание процесса взросления человека. Представляя неотъемлемую часть общества, Детство полагает постоянное изменение растущего человека в его расширяющейся, углубляющейся деятельности (игровой, учебной, трудовой, художественной, организационной), но одновременно выступает как особый

обобщенный субъект многоплановых, разнохарактерных отношений с Миром взрослых. И важнейшим фактором этих изменяющихся отношений выступает система взаимодействия Детства с Миром взрослых. При этом детство не просто реагирует на Мир взрослых, оно само объективно и весьма активно ставит перед ним все новые и новые задачи. То есть перед нами сложное, многопланово обусловленное взаимодействие Детства и Взрослого мира, в котором активно участвуют обе стороны. И именно в пространстве осуществления процесса этого взаимодействия произошли сейчас большие изменения, которые во многом определяют специфику развития современного Детства, многие характерные особенности его реального состояния и функционирования. В этом пространстве реально фиксируется своего рода отстранение Взрослого мира от Детства. Дети сегодня в принципе вышли (естественно, при сохранении социально обусловленных объективно необходимых возрастных и поколенческих связей) из системы постоянного контакта со взрослым сообществом [186].

Из вышесказанного следует сделать вывод, что, создавая творческое пространство развития ребенка, следует учитывать феномен не только культурного, но и межличностного пространства отношений.

В нашем исследовании рассматривается творчество как проявление художественной одаренности детей, поэтому анализу подлежит творческое образовательное пространство художественного развития детей. В этом плане представляют интерес исследования, касающиеся построения художественного пространства. Влияние художественного пространства на развитие и самореализацию личности рассмотрено в исследованиях И.Г. Михайловой. Она обосновывает актуальность методологического подхода к изучению художественного пространства, формируемое субъектами самовыражения в ходе художественного творчества и обосновывает фактор социокультурной динамики, который определяет движение субъектов преобразовательной творческой деятельности синтетическому

художественному пространству, обусловленное общечеловеческими культурными ценностями.

По мнению И.Г. Микайловой, ведущая роль в художественной культуре и искусстве (в качестве лаборатории формирования художественных пространств) принадлежит субъектам самовыражения, осуществляющим свою потребность в самореализации посредством утверждения новых этических и эстетических идеалов и обусловленных ими новых логик художественного синтеза [116]. Она считает, что «художественное пространство служит производным умозрительной способности субъектов самовыражения сворачивать культуру в точку и разворачивать ее в выразительных материальных моделях (художественных произведениях), обеспечивая членам мирового сообщества возможность установления особых, надъязыковых контактов для взаимного обмена общезначимыми переживаниями. Именно это уникальное свойство художественного пространства быть умозрительно сворачиваемыми субъектами самовыражения и разворачиваемым ими в выразительных материальных моделях, в которых воспроизводятся объекты эмоционального отношения, и составило основу предлагаемого подхода к изучению специфических особенностей рефлексии художественного пространства» [116]. Художественное пространство, рассматривается И.П. Микайловой в качестве меры синтеза эмоциональной и интеллектуальной форм самореализации в художественной деятельности, с одной стороны, ориентированной на передачу общезначимой (эмоциональной и рациональной) информации, а с другой – на сопереживание с целью идентификации источника ощущений, воспроизводимых субъектами самовыражения [116].

В плане всего вышесказанного проблема пространства, выступает не только как проблема пространства познаваемого, но и как проблема пространства создаваемого, субъектно задаваемого. Познавая формы и уровни объективно представленных и субъективно познаваемых пространств, человек открывает характеристики пространства бытия с позиций действенного

субъекта, осмысления своего Я в нем. Понимание творческого образовательного пространства полагает прямой выход на поиск средств конструирования его с учетом сферы внешнего и внутреннего пространства личности, в которых ребенок на основе усвоения социокультурного опыта, строит пространство самореализации своей художественно-творческой одаренности, тем самым, создавая условия ее дальнейшего проявления и развития.

В науке существует тенденция комплексного рассмотрения образовательной среды, что создает возможности для ее многостороннего изучения. В психолого-педагогических исследованиях (как отечественных, так и зарубежных) образовательная среда рассматривается наряду с понятием «образовательное пространство». В исследованиях Е.А. Александровой, А.А. Бодалева, С.К. Бондыревой, Э.Ф. Зеера, И.Г. Шендрика часто упоминаются семантически близкие понятия «среда», «пространство», «положение», «окружение», «место» и др. Само понятие пространство иногда определяется через понятия «среда», «окружение».

На первых порах в исследованиях Л.С. Выготского, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьева пространственные представления в психологии отражали субъект-объектные взаимодействия человека, а в дальнейшем пространство стало рассматриваться так же, как среда, порождающая взаимодействие людей в субъект-субъектном аспекте.

Л.И. Божович среду определяет как особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, обуславливающих и динамику развития, и новые качественные образования. А.Н. Леонтьев считает, что среда – это прежде всего то, что создано человеком. С.Т. Шацкий называет искусство, умственную социальную жизнь, игру и физический труд, физическое развитие, комбинирование которых приводит к созданию жизненной атмосферы [199]. С точки зрения А.Е. Лазарь, социализация человека в эстетической среде начинается с контактов не искусством, а с предметным миром, несущим художественное начало. По его мнению, среда

создается только в результате деятельности, освоение ее субъектом осуществляется через эстетическое, познавательное, оценочное и любые другие виды отношений и взаимодействий [199].

М.К. Мамардашвили, создавая философию свободной личности, рассматривал среду и пространство как ось культуры и ось смыслов ее освоения индивидом. Двигаясь вдоль первой, человек осваивает знания и умения, а движение по другой - представляет собой их осмысление, дающее возможность человеку проникнуть в связь культуры с его собственным существованием [112].

Л.С. Выготский в начале 30-х годов прошлого века считал, что нельзя рассматривать среду и личность отдельно, так как это является одной из величайших помех для теоретического и практического изучения детского развития, а именно: неправильное решение проблемы среды и ее роли в динамике возраста. По его мнению, роль среды состоит в том, что она по своему преломляет и направляет и всякое раздражение, действующее извне к человеку, и всякую реакцию, идущую от человека вовне [36]. Ученый говорит о необходимости учитывать изменения в самой среде и в развитии человека для изучения механизмов воздействия среды на личность.

Поскольку образование понимается как развитие способности индивида пользоваться полученным опытом в личной и общественной жизнедеятельности, а также поддерживать и развивать условия своего существования, то следует отметить, что эти условия создаются самим человеком путем преобразования среды своего обитания в социально необходимые, что и является причиной создания и развития культуры. Образовательная среда наполняет образовательный процесс содержанием культурного опыта, создает культурное окружение и обеспечивает продвижение ребенка в образовании. Иными словами среда выступает как источник, питающий личностно-смысловые структуры сознания, как поле установления субъективного опыта ребенка и объективных ценностей

Культура становится средой жизнедеятельности человека и как система доминирующих ценностей и отношений между людьми является предпосылкой образования, создавая определенную образовательную среду. С другой стороны, благодаря образованию, сама культура может существовать и развиваться, следовательно, можно говорить о культурной среде, окружающей человека в образовании.

В современных исследованиях используется термин «социокультурная среда», под которой понимается определенная система «среда – личность», так как в ней существует внутренняя связь условий и деятельности, их взаимопроникновение. М.Г. Комратова пишет, что понятие социально-культурной среды появилось в последние 15-20 лет путем трансформации «социальной» и «культурной» среды и явилось логическим выводом педагогической теории и практики. Важно подчеркнуть, что в социокультурной среде именно духовные ценности являются ее главными элементами. В свою очередь, духовное содержание социокультурной среды определяется уровнями развития ее образовательных систем и, следовательно, общим культурным развитием составляющих ее людей[80].

Важно, чтобы социокультурная среда во всех ее компонентах эмоционально воздействовала на личность ребенка. Е.В. Коротаева подчеркивала, что любой компонент среды должен быть эмоционально развивающим. Она выделяет условия, которые могут обеспечить эмоционально-развивающий характер компонентов социокультурной среды:

- отношения между участниками совместной жизнедеятельности – т.е. эмоционально-поддерживающий компонент среды;
- режимные моменты, организующие процесс пребывания ребенка в группе детского сада – т.е. эмоционально-стабилизирующий компонент среды;
- внешняя обстановка (цветовое решение, удобство мебели и пр.) – т.е. эмоционально-настраивающий компонент среды;

- организация занятости детей (игры, занятия, сюрпризные моменты), т.е. эмоционально-активизирующий компонент среды ДОУ;

и, наконец, условие, которое не предусмотрено нормами организации жизнедеятельности ДОУ, однако рекомендовано психологами и медиками – включение в режим дня эвристических упражнений с детьми, или эмоционально-тренирующий компонент среды [88].

Большой интерес ученых вызывает среда художественного развития детей дошкольного возраста. Этим вопросом занимались Н.А. Ветлугина, А.А. Мелик-Пашаев, Б.П. Неменский, К.В. Тарасова, И.А. Лыкова, Н.А. Селянина и другие.

Следует отметить, что сама социальная, художественная культура, наполняя среду, становится средой жизнедеятельности и развития творчества ребенка как система художественно-творческих ценностей и отношений между людьми. Именно поэтому социокультурная (она же развивающая, творческая) среда рассматривается нами как основное средство существования ребенка в образовании, творческом пространстве дошкольного образовательного учреждения.

По мнению Р.М. Чумичевой, формирование «образа среды» является важной задачей педагогики, так как позволяет сформировать у каждого человека представление о цели в жизни. Выработав образ среды, человек начинает сопоставлять его с действительностью, искать или преобразовывать в соответствии со своими представлениями. Это весьма важный гуманистический и гуманитарный аспект образования [200]. Взаимосвязь среды и личности в образовательном пространстве, на наш взгляд, позволяет объяснить многое в поведении и развитии ребенка, его эмоциональном состоянии. Создание среды с учетом вышеизложенного обеспечивает психологический комфорт личности ребенка, предупреждает развитие негативных проявлений, обуславливает его творческую активность.

Осознавая значимость художественной среды в становлении личности, М.С. Каган определяет требования к организации среды. Она должна

предоставлять меру свободы ребенку, оказывать влияние на мироощущения, самочувствие, формировать облик человека. Среда должна быть целесообразной, удобной, слаженной, симметричной, гармоничной, информативной, создавать образ того или иного процесса, настраивать на эмоциональный лад, обеспечивать гармоничное отношение между человеком и предметным миром [70].

В нашей работе социокультурная среда предполагает общение ребенка с искусством в процессе совместной деятельности со взрослыми, что отражает органическую взаимосвязь определенных нами средств создания творческого пространства. Среда как явление обладает атрибутивными характеристиками, которые необходимо учитывать при ее моделировании. К таким характеристикам относят ее различные свойства, без которых она не может существовать. Для нас представляются значимыми те, которые оказывают влияние на художественно-творческое развитие детей.

Целостность понимается как взаимосвязывающее начало, придающее единую направленность всей среде, которая, в свою очередь, придает самой среде смысл, определенный общей культурой (в нашем исследовании художественной). Среда, наполненная культурой, обеспечивает свободный выбор того или иного направления деятельности в соответствии с приоритетами каждого субъекта образования. Чтобы не произошло раздробленности среды, необходимо наполнение идеями, понятными для детей дошкольного возраста, обеспечение их реализации в художественной деятельности, а главное, создание условий взаимообогащения идеями. Это возможно через создание атмосферы содружества, соучастия и сопричастности к общей деятельности. Единая направленность позволяет решать любые межличностные конфликты, снимает стрессовые состояния ребенка в условиях осуществления его деятельности. С помощью единой направленности педагоги дошкольного учреждения и родители находят общий язык, преодолевая разные подходы к обучению и воспитанию детей, а дети вовлекаются в процесс совместной деятельности со взрослыми. С нашей точки

зрения среда, наполненная художественной культурой позволяет ребенку находиться в общем пространстве со взрослыми и одновременно существовать в собственном индивидуальном пространстве, сохраняя свой путь развития.

Проблема, стоящая перед педагогами в необходимости социализации и одновременно в сохранения права ребенка на собственную индивидуальность, является очень сложной, решение ее должно быть деликатным. И здесь снова на первый план выступает роль среды, в которой ребенок в неявной, опосредованной форме приобретает характеристики, свойственные социуму, в который он включен, если данной среде присуща определенная направленность. Всегда следует помнить, что среда является носителем самой разной информации, в том числе и противоречивой, воздействующей на чувства ребенка, поэтому важным является вопрос придания образовательной среде определенной эмоциогенной направленности, наполненности не только художественной культурой, но и культурой взаимоотношений.

Динамичность образовательной среды предполагает подвижность всех ее компонентов, направленных на удовлетворение потребностей всех участников образования, и достигается за счет формирования средств метаболизма, то есть обмена субъекта с другими субъектами и образовательной средой в целом, продуктами образовательной деятельности, информацией когнитивного и эмоционального характера. Важным являются способы интерактивного обмена субъекта со своим окружением в социокультурной среде, которые зависят от уровня культуры, ценностных ориентаций, способов взаимодействия и отношения к художественной действительности.

Открытость среды понимается по-разному. С одной стороны, это способность обмениваться информацией, свойствами с системами внешнего окружения, и с этой целью среда должна обладать заданностью внешних связей, разрешающей способностью взаимодействия с различными организациями и социальными системами (о чем говорилось при рассмотрении динамичности, синергии и целостности образовательной среды). Открытость усиливает направленность среды, обеспечивает

постоянный приток новой информации, обусловленной постоянно развивающейся художественной культурой и востребованностью продуктов художественно-творческой деятельности. Открытость так же, как и динамичность, формирует средства метаболизма и может пониматься в качестве способности обмениваться свойствами с системами внешнего окружения. С другой стороны, открытость понимается как незавершенность среды, создающая возможность проявления субъектами активности творческой энергии в преобразовании самой среды, что побуждает к творчеству и созиданию, вызывает потребность в совместной деятельности.

Следует отметить, что для воплощения творческих импульсов и замыслов большое значение имеет пространственно-предметная структура развивающей творческой среды. Она представляет собой систему материальных объектов художественной деятельности ребенка, функционально моделирующую содержание его культурного, художественного развития. Данная система содержит предметные среды, насыщенные игрушками, дидактическими пособиями, оборудованием и материалами для организации самостоятельной художественно-творческой деятельности детей.

Все характеристики социокультурной среды находятся в тесной взаимосвязи и обуславливают творческий характер в рамках творческого образовательного пространства дошкольного учреждения. В нашем исследовании развивающая творческая среда ДОО рассматривается как средство, обеспечивающее актуализацию развивающих творческих возможностей творческого образовательного пространства, как возможность связать усваиваемую ребенком социальную художественную культуру с собственным творческим существованием, реализуя свои художественно-творческие способности.

Таким образом, развивающая творческая среда ДОО как функциональное и пространственное объединение субъектов образования связывает воедино все ее сущностные компоненты, служит фоном и посредником в личностно-развивающем взаимодействии детей со взрослыми и друг с другом,

обеспечивает реализацию современных интегративных технологий обучения, предполагающих в максимально возможной степени самостоятельное освоение ребенком содержания социокультурного опыта и формирования его как субъекта творческой деятельности.

3.2 Развитие одаренности дошкольника посредством синтеза искусств

В нашем исследовании искусство рассматривается в качестве производного, от социокультурной среды, средства, являющегося, по сути, элементом художественной культуры (социокультурной среды). Нам представляется необходимым его выделить и рассмотреть отдельно, так как оно обладает особой силой эмоционального воздействия на ребенка, требует от педагогов способностей чувствовать и понимать произведения искусства и особого мастерства в приобщении детей к миру художественной культуры.

Синтез искусств как понятие произошло от греческого *synthesis*, т.е. соединение, сочетание, органическое единство художественных средств и образных элементов различных искусств, в которых воплощена универсальная способность человека эстетически осваивать мир. Необходимость существования различных видов искусств вызвана тем, что ни одно из них своими собственными средствами не может дать достаточно полную картину мира. Таковую картину могут дать только все виды искусства, вместе взятые, только вся художественная культура человечества в целом.

Современные представления о мире все более усложняются, что дает нам основание, опираясь на исследования М.М. Бахтина, говорить о «полифоничности» современной культуры[10].

Отдельные виды художественного творчества не существуют сегодня изолированно друг от друга, что выражается не только в появлении новых синтетических жанров искусства, но и интегративности художественного мышления, в расширении художественной сферы. Совершенствуются приемы,

технологии, способы извлечения звука, цвета, расширяются границы художественной сферы, но само искусство не меняет своей сущности, что является важнейшей его особенностью как феномена культуры.

В современной науке термин «синтез искусств» в широком смысле означает взаимодействие искусств внутри систем, в узком смысле – формирование устойчивого синтетического образования и синтетических по своей природе видов искусства (А.Я. Зись); понимается как определенное сочетание видов искусств, выбранных для решения тех или иных задач эстетического воспитания личности (А.Я. Андреев); как взаимодействие, сочетание, смешение и составление (В.П. Михалев); как единство «трех знаменитых художеств», порождающих новую целостность (Г.К. Щедрин). Какими бы отличиями ни характеризовались представленные понятия, общим для них является единение, взаимодействие.

О значении синтеза искусств в образовании говорили: Л.С. Выготский, Б.М. Неменский, А.Я. Зись, Г.К. Щедрина, Р.М. Чумичева, И.А. Лыкова, Б.П. Юсов, В.В. Химчак. Л.С. Выгодский видит в комплексном воздействии искусства зерно всей системы художественного воспитания. Он считает, что комплекс искусств выступает средством формирования у детей представлений о художественном образе, который влияет на их эмоциональное состояние. В основу комплекса искусств положен один из видов, доминирующий и связывающий все остальные. Комплекс искусств позволяет преодолеть иллюстративный подход в его использовании и осуществлять целостное восприятие и анализ художественного произведения[137].

По мнению Б.М. Неменского, целью приобщения детей к искусству должно стать формирование у них умения творить прекрасное в своей повседневной жизни путем включения в обучение видов искусств - литературы, музыки, изобразительного искусства [121].

А.Я. Зись описывает три исторически сложившихся типа синтеза искусств: 1) возможность соединения различных искусств в интересах усиления образной выразительности (музыки и живописи); 2) как особый тип

художественного творчества (театр, эстрада, цирк); 3) взаимообогащение искусств в переводе произведений из одного художественного ряда в другой (опера на сцене и фильм) [67].

Р.М. Чумичева считает, что абсолютно новой основой для синтеза искусств выступает реальное требование действительности в целостном гармоничном развитии личности, превращении человека в субъект саморазвития, являющейся фактором формирования социально-эстетической, творческой активности личности [200]. На современном этапе открывается возможность синтеза видов искусств на общей эстетической и художественной основе как на содержательном, так и на формально-структурном уровне. Эстетическое явление действительности посредством синтеза искусств имеет преимущество по сравнению с возможностями отдельных видов искусств.

Синтез искусств, по утверждению В.В. Химчака, стимулирует социально-эстетические потребности в творчестве и способствует развитию синтетических талантов; активизирует потребность в общении, становлении отношений в группе людей; обеспечивает общение с прошлым; выступает посредником в общении художников и зрителя (слушателя), где происходит духовное обогащение, освоение ценностей искусства, через которые познается реальный мир и мир человека, постижение эстетических идеалов. Б.П. Юсов отмечает, что в общем художественном развитии дети становятся свидетелями и участниками живого формообразования, когда слово, звук, движение, цвет возникают на глазах у ребенка в живом явлении. По его мнению, искусство должно проникать в жизнь через игры, танцы, изобразительную деятельность, но в условиях организации предметно-пространственной среды [135, с.47-48].

Синтез разных видов художественно-эстетической деятельности в дошкольном детстве имеет естественный характер. Особенности возраста не позволяют строить творческую деятельность детей с опорой лишь на конкретную деятельность, без подкрепления любимого продуктивного вида деятельности словом, пластическим движением, проигрыванием. Без этого

ребенку сложно раскрыть, объяснить желаемое действие. В силу возрастных особенностей маленький ребенок легко перевоплощается, активно общается и быстро перевоплощается, активно общается и быстро включается в игру, увлекаясь придуманным образом, действием. Поэтому любой вид творческой работы детей целесообразно подкрепить другими видами художественной деятельности (словом, жестом, игровой ситуацией, игрой-драматизацией и пр.).

И.А. Лыкова считает, что все искусства выступают как явления жизни в целом. Каждый ребенок может успешно продвигаться в каждом из видов художественной деятельности и творчества, обеспечивая оптимальные условия для полноценного развития художественно-эстетических способностей детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными возможностями [103]. По ее мнению, искусство взаимодействует даже в том случае, если педагог об этом не знает или не хочет с этим считаться. Цвет, звук, пространство, движение, форма тесно связаны, взаимозаменяемы. Они являются разным выражением тех же духовных явлений и качеств мира. В синтезе искусств важно учитывать внутренние, образные, духовные связи искусств – на уровне творческого процесса. Это нужно отличать от привычных межпредметных связей или взаимного иллюстрирования одного искусства примерами другого – по их сюжету и содержанию.

В эстетике определены и способы синтезирования искусств: соподчинение (один вид искусства доминирует над другим, с ним сотрудничает), склеивание (коллажное соединение отдельных элементов разных искусств), симбиоз (равноправное взаимодействие искусств, извлечение пользы друг от друга), снятие (один вид искусства вбирает в себя другой), ретрансляционное сопряжение (один вид становится средством передачи другого); размывание границ между жанрами и видами искусств (музыка и литература имеют общие черты: поэтичность, ритм, мелодичность); единство идейно-тематической основы вступающих в синтез искусств, (отражение «вечных» образов «материнства», «детства», «современности»).

Знание способов синтезирования позволит педагогам эффективнее использовать взаимодействие искусств в образовательном процессе дошкольного учреждения, в развитии личности ребенка.

Актуальным в дошкольном образовании является вопрос о том, какие виды художественной деятельности доступны ребенку. В дошкольной педагогике и в практике дошкольного образования проблемы художественного воспитания были связаны с разработкой содержания и методов отдельных видов музыкальной, театрализованной, изобразительной, речевой деятельности ребенка, с развитием художественных навыков и художественно-творческих способностей детей в том или ином виде художественной деятельности.

Традиционные виды детской художественной деятельности – театрализованная, изобразительная, музыкальная – в предметном их выражении не дают возможности в полной мере реализовать задачи творческого развития ребенка. Синтез искусств наиболее эффективно обеспечивает потребность каждого ребенка свободно проявлять свои способности и выражать интересы, поскольку, с одной стороны, дает более многоплановое и динамичное художественное содержание и, с другой стороны, менее привязаны к стандарту (стереотипу) в поисках замыслов, выборе материалов, техник, форматов, что обеспечивает высокий творческий потенциал; привносит в деятельность детей разнообразие и новизну.

Взаимодействие различных видов искусств в едином образовательном пространстве дошкольного образовательного учреждения открывает новый путь художественного освоения действительности в дошкольном детстве. В условиях синтеза искусств художественная деятельность выступает как социально-педагогическое явление, которое формирует творческую личность каждого ребенка, обеспечивает развитие его самосознания, обеспечивает возможности самореализации. Стержневым основанием каждого блока выступает художественный образ, который дети воспринимают в процессе

знакомства с произведениями искусства (подлинниками) и творчески создают его в разных видах художественной деятельности.

В дошкольных образовательных учреждениях используются возможные варианты синтеза искусств: музыка–живопись, литература – живопись и др. Особенно популярным становится детский театр, предполагающий органичное сочетание всех видов искусств.

Анализируя современные методики по театрально-игровой деятельности (Н.В. Захарюта, М.Д. Маханева, Н.Ф. Сорокина), мы можем отметить, что они нацелены на самостоятельное творчество и создание творческого коллектива единомышленников. Г.В. Кузнецова считает, что синтез искусств в театральной деятельности помогает закреплять жизненные впечатления, обогащает социальный опыт, создает благоприятную почву для творчества [93]. Е.А. Антипина говорит следующее о педагогической роли театра: «Именно театрализованная деятельность позволяет решать многие педагогические задачи, касающиеся формирования выразительности речи ребенка, интеллектуального и художественно-эстетического воспитания. Она – неисчерпаемый источник развития чувств, переживаний и эмоциональных открытий, способ приобщения к духовному богатству» [8]. По мнению И.П. Кошманской, в процессе подготовки к спектаклям, в силу специфической необходимости, дети непосредственно развивают и тренируют память, мышление, фантазию, работают над выразительностью речи и движения [89].

Кроме этого, в процессе театрализованной деятельности, активизируются новые личностные возможности. Так, для застенчивого, робкого ребенка сам выход на сцену перед публикой – уже подвиг, уже преодоление себя, уже шаг к большей смелости и свободе в общении. Для слишком эгоцентричного ребенка необходимость соотносить свои действия с действиями партнеров по игре – важный момент в развитии способности понимать и уважать других [200]. По мнению А.А. Михайловой, синтетичность театрального искусства несет значимую развивающую направленность не только на актеров, но и на зрителей, которым: «Одновременно приходится следить развитием действия,

запоминать действующие лица, рассматривать декорации, слушать речь и музыку» [116].

Учеными было установлено, что между волевой и эмоциональной сферой существует тесная взаимосвязь. Влияние эмоций на волевою регуляцию поведения проявляется в том, что переживание успеха или неудачи вызывает или угнетает волевые усилия. Атмосфера праздника, которая создается вокруг театрализованной деятельности, в известной мере способствует волевой мобилизации ребенка

В нашем исследовании мы представляем театральную деятельность как форму художественной деятельности, в которой происходит синтез всех видов искусств. Исходя из этого, острота проблемы синтеза искусств и разных видов художественной деятельности детей в дошкольном образовательном учреждении рассматривается как средство проектирования творческого пространства в дошкольном образовательном учреждении, как путь становления основ художественной культуры и художественно-творческого роста каждого ребенка.

3.3 Взаимодействие детей и взрослых в процессе совместной художественной деятельности как основа развития одаренности

В современной отечественной педагогике и психологии детство рассматривается как социокультурный исторически сложившийся феномен, отражающий формы отношения мира детей и мира взрослых. При взаимодействии этих двух миров возникает определенный феномен – пространство отношений, который, обладая особой социальной энергетикой, создает возможности полноценного развития ребенка.

Л.С. Выготский утверждает, что у человека существует жизненно важная нужда в общении, которая выступает самой первой и важной потребностью и средством развития личности, опосредует процесс присвоения (освоения) культурно-исторического опыта, изменяет высшие функции психики, обуславливающие развитие социальных и реальных отношений людей.

Потребность в общении он назвал одной из первых социальных потребностей, возникающих в онтогенезе и определяющей культурное развитие ребенка [3, с. 80].

По мнению Р.М. Чумичевой, в пространстве отношений происходит интеграция детей во взрослое сообщество, их движение к взрослому миру, происходит становление системы координат для выявления главных смыслов. Чем меньше ребенок, тем больше он нуждается в поддержке взрослых и общении с ними. Э. Эриксон, изучая детство, устанавливает важную роль взрослых, влияющих на развитие ребенка посредством взаимодействия с ним.

Чтобы взаимодействие соответствовало современным требованиям к образованию, оно должно быть диалогичным. Диалогичность реализует разнохарактерные и разноуровневые диалоги: диалог культур, диалог искусств, диалог сфер внешнего мира (природы, человека, предметов), диалог тем и языка разных искусств, диалог ребенка и искусства, внутренний диалог ребенка со своим Я и т.п. Диалог имеет социальную природу, он реализует фундаментальную потребность человека в общении, взаимодействии, сотрудничестве, сотворчестве. Социокультурную концепцию диалогических отношений создал М.М. Бахтин, включая в нее: диалогические отношения, диалогические позиции субъектов диалогического общения, предмет диалога, действия диалога и т.д.

С психологической точки зрения, диалог представляют как взаимовлияние, взаимодействие, взаимное психологическое событие. В основе диалогизации образовательного процесса дошкольного образовательного учреждения лежит уважение к личности ребенка, взаимная обращенность собеседников, отношение друг к другу. Диалог является качественной характеристикой педагогического общения, в основе которого лежат помогающие отношения. Психотерапевтический эффект данных отношений возможен при наличии откровенности, искренности, правдивости отношений с ребенком, в безусловном принятии ребенком себя таким, какой он есть,

эмпатическом понимании, сопереживании участников образовательного процесса.

Социокультурная практика организации взаимодействия участников образовательного процесса призвана формировать субъект-субъектные связи и отношения, инициативность и самостоятельность, творчество и компетентность. Для того чтобы взаимодействие протекало в такой форме, необходима особая организация образовательного пространства, определенный стиль поведения взрослых и детей, гибкий подбор технологий, которые несли бы содержательно педагогическую ценность и одновременно были бы рационально привлекательны для всех участников. Учитывая, что ребенок на протяжении дошкольного периода нуждается во внимании, педагогическом воздействии, поддержке, имеет небольшой жизненный опыт, социализируется путем подражания и заимствования идентификации себя с другими, многие исследователи рассматривают ребенка с позиции развития субъектности, как социально-целостного качества личности, которое необходимо формировать в процессе педагогического взаимодействия (Т.И. Бабаева, Е.О. Смирнова, Т.А. Куликова, Л.А. Парамонова, Л.В. Трубайчук и др.).

По мнению ученых, общими психолого-педагогическими условиями взаимодействия должны стать:

- диалогичность, содержательность, направленность на ребенка, как на личность, способную к самовыражению и взаимодействию;
- доверие к взрослому, как базальное свойство личности ребенка, формирующиеся в совместной деятельности, где совпадают и перекликаются интересы детей и взрослых;
- межвозрастное общение, которое создается как основа развития эмпатии, сопереживания, помощи и поддержки, где используются приемы авансирования успеха, усиление мотивации личностной заинтересованности в сотрудничестве;

- интерактивная функция взаимодействия участников образовательного процесса, которая реализуется через согласование действий, распределение обязанностей, установление равноправия и взаимопонимания.

В связи с этим для нас важно мнение Р.М. Чумичевой о том, что взаимодействие – это психологический феномен, в нем всегда присутствует эмоциональный компонент, который очень важен для развития художественно-творческой одаренности. Эмоционально-личностное взаимодействие педагогов и детей понимается ей как духовное пространство дошкольного учреждения, пласт отношений, возникающий как гармоничное взаимодействие пространства педагога и ребенка, образующее духовное творческое поле личностей – взрослой и детской. Духовное поле приносит эмоциональный комфорт и эстетическое наслаждение тогда, когда на нем возвращаются гуманные отношения, когда оно наполняется любовью к искусству и друг другу, художественно-эстетическими ценностями, содержательными коммуникациями, творческой свободой личности. Между внутренним духовным миром педагога и формирующимся миром внутренней культуры ребенка, существует теснейшая взаимосвязь: выше уровень культуры педагога – богаче мир культуры ребенка. Мир взрослых людей должен стать пространством комфортного окружения мира ребенка, его детства [28, с. 7].

Мы считаем, что для детей возможность сотворчества с взрослыми является движущей силой развития при условии, что взрослые не должны быть «оторваны» от детства, должны в максимально возможной степени понимать законы развития детства. Взаимодействие с взрослыми будет в том случае развивающим, если взрослый признает, что эмоциональный мир современных детей особенный (они более свободны, самостоятельны и активны), если оно построено на гуманной основе: доброте, любви к людям, щедрости души, искренности в отношениях с ребенком [22, с. 25].

С точки зрения А.Е. Лазарь, социализация человека в художественной среде начинается с контактов не с искусством, а с предметным миром, опосредованным взрослыми, несущим художественные начала. Лишь по мере

формирования личности искусство становится ведущим элементом художественной среды. Пространство, организованное взрослыми посредством предметов, может приобретать особую художественную акцентировку, которая позволяет личности в определенных границах утверждать свою индивидуальность и реализовывать одаренность.

Одним из направлений научных исследований, актуальных в настоящее время, является изменение содержания и форм взаимодействия ребенка и взрослых, а также их отношения, возникающие в процессе этого взаимодействия. Именно отношения с взрослым определяют его психосоциальное развитие, раскрытие творческих задатков и картину мира. Следует подчеркнуть, что результатом взаимодействия детей и взрослых в процессе совместной художественной деятельности не обязательно должен явиться коллективный продукт. Это может быть и продукт индивидуальный, но имеющий значение для других, являющийся энергетическим полем творчества.

Взаимодействие в художественной совместной деятельности может являться развивающим при соблюдении определенных принципов. Для выделения принципов построения пространства отношений в дошкольном образовательном учреждении мы обратились к основным положениям теории социализации (И.С. Кон, Л.П. Буева, А.В. Мудрик и др.), теории поэтапного социального развития (Д.И. Фельдштейн), проинтерпретировав их применительно к дошкольному возрасту:

- субъектное отношение мира взрослых к миру детства как особому состоянию раскрытия сущностных сил и развития творчества;
- гуманизация дошкольного образования как условие свободного личностного развития ребенка, его самодостаточности, способности к самореализации;
- ребенок как субъект деятельности, индивидуальность, развивающаяся на основе природных сил и задатков, обладающая исходными потребностями, возникающими мотивами и интересами.

М.И. Лисина трактует общение как определенное взаимодействие людей, в ходе которого они обмениваются разнообразной информацией, чтобы наладить отношения и объединить усилия для достижения общего результата [10, с.45].

Анализ исследований показывает, что лишь личностно-ориентированная модель взаимодействия, построенная на субъект-субъектных отношениях, создает благоприятные условия для полноценного развития индивидуальности ребенка, так как обеспечивает чувство психологической защищенности и доверия к миру. При этом не отрицается значение субъект-объектных связей, где в качестве главного действующего лица признается педагог, непосредственно реализующий цели и задачи обучения и воспитания. Так как действовать самостоятельно, проявлять инициативность и творчество, выступая субъектом трудовой деятельности, ребенок может, когда в достаточной степени овладеет алгоритмом творческого процесса.

В процессе совместной художественной деятельности детей и взрослых формируются отношения партнерства. Взаимодействуя с различными партнерами (взрослыми и малышами, сверстниками, более старшими детьми) ребенок становится в разные позиции по отношению к ним. Принципы построения социального пространства отношений можно рассматривать как систему его целевых, содержательных, процессуальных характеристик. Очень важным является вопрос привлечения родителей и других значимых взрослых к совместной художественной деятельности с детьми. Степень интереса родителей к своему ребенку как к субъекту может проявляться в зависимости от степени информированности их о своих детях. Информированность включает знания об особенностях и возможностях ребенка, индивидуальных проявлениях его нарождающейся личности, причинах этих проявлений.

Организация развивающего взаимодействия заключается в создании открытых систем обучения, где каждый живет в своем собственном режиме, действует сообразно своим потребностям. Такие технологии принято называть

психосберегающими, так как при обучении у ребенка не возникает психологических стрессов и переутомления.

М. Монтессори говорила: «Любите ребенка в себе, а не себя в ребенке». Только при этом условии может быть реализован принцип саморазвития личности. Соблюдение в процессе художественного взаимодействия принципа единства действий означает наличие общего подъема и согласованных усилий, которые приводят к общему желаемому результату. Реализация этого принципа возможна при организации совместной художественной деятельности детей, родителей, педагогов в форме какого-либо творческого коллектива, сопровождаемое эмоциональным общением.

Большую роль художественное воспитание играет в формировании нравственных качеств детей. Еще И.Г. Песталоцци отмечал: «Доступ к искусству есть в то же время доступ к человечности». По мнению Е.А. Флериной: «Красота и искусства пробуждают и развивают лучшие человеческие чувства. Искусство формирует моральный облик ребенка, его детское «мировоззрение», развивает любовь к Родине, героические чувства, волю, любовь ко всему прекрасному, что в жизни окружает ребенка» [25, с.9].

В последние годы в педагогической теории и практике усилилось внимание к нравственному воспитанию детей, которое становится одним из актуальных направлений деятельности педагогов. В соответствии с Концепцией структуры и содержания общего среднего образования одной из целей образования становится воспитание духовно богатой, высоконравственной личности. Э.Ф. Зеер целью воспитания считает создание условий для удовлетворения потребностей быть личностью духовно богатой нравственно устойчивой и психически здоровой [5].

Л.С. Выготский, Е.В. Бондаревская, И.С. Якиманская, Г.И. Школьник, А.З. Рахимов, Э.Ф. Зеер, Л.В. Трубачук говорят о необходимости воспитания «человека культуры», как гуманизированной личности, сочетающей в себе любовь к людям, ко всему живому с милосердием, доброту, способность к сопереживанию, альтруизму, стремление быть человеком нравственным.

Человек культуры – личность духовная, нуждающаяся как в познании других людей, так и в самопознании, испытывающая потребность в общении, красоте, творчестве [18, с. 21]. По мнению вышеперечисленных ученых, социокультурные явления значительно расширяют кругозор детей и влияют на развитие их одаренности.

Рассмотрим каждую из составляющих понятия одаренность относительно возрастных особенностей дошкольников, определяющих духовно-творческую самореализацию личности в будущем. Внутривисцеральное становление – это запечатление душевных сил матери, которое проявляется в общении с окружающими. После рождения и до трех лет ребенок запечатлевает способ общения, в первую очередь, близких людей. Здесь важно отметить, что запечатленное от родителей внутренне защищено от разрушения до определенного времени. От трех до пяти лет – подражательный период и активизация способностей. Смыслы, схваченные 3–5–летними детьми, проходят затем как фундаментальные запечатления, налагающие отпечаток, если не на всю жизнь, то на ее значительную часть [2, с. 23–28]. Среди особенностей детей с ускоренным развитием очень заметна их чрезвычайная способность к подражанию старшим, активному впитыванию не только содержания, но и форм его передачи («таким образом», «отсюда следует», «в результате»). Таких детей обычно отличает склонность к четким схемам, классификациям. Творческая сторона познавательной активности и ее проявления отражаются в стремлении достигать чего-то необычного. Годы детства характеризуются легкостью привыкания к непривычному, подвижностью воображения. Детство замечательно непрерывными творческими попытками, которые произвольны и жизненно необходимы. Новизна воспринимаемого, оригинальность игры, изменение сюжета на ходу, множественные дополнения и вариации в воображаемом и реальной деятельности свидетельствуют об открытости интуиции, изобретательстве. Эти проявления для ребенка субъективно творческие, их ценность в самом пути поиска, инсайта, инициативности. Таким образом, здесь огромная

ответственность ложится на значимых взрослых в жизни ребенка, на организацию игровой и творческой деятельности, на среду, в которой растет маленький человек. Также к 2,5–3 годам относят первый этап в развитии познавательного и аффективного воображения. С одной стороны, это отделение ребенком себя от предмета, от действия с предметом и отсюда – направленность его на овладение новыми действиями и предметами, а в случае невозможности прямого овладения – обращение к предметам-заместителям. С другой стороны, происходит выделение своего личного «я», переживание своей отдельности от окружающего мира. Второй этап в развитии воображения дети проходят в возрасте 4–5 лет. Здесь психика ребенка направлена на усвоение социальных норм, а также правил и образцов, деятельности. Взрослые, чувствуя новые возможности ребенка, ведут его обучение и воспитание через образцы. Исследования Е.М. Гаспаровой определили, что в этот период, в связи с общей направленностью возраста и особенностями педагогических воздействий, уровень творческого воображения снижается. Познавательное воображение ребенка 4–5 лет связано с бурным развитием ролевой игры, рисованием и конструированием, которые носят в основном воспроизводящий характер. Отклонения от образцов возможны при обыгрывании ситуации, когда образ дополняется различными деталями, но часто такие действия носят ненаправленный, случайный характер. Важно отметить, что к этому возрасту в процесс воображения включается специфическое ступенчатое планирование. Возможность ступенчатого планирования приводит детей к возможности направленного словесного творчества, когда ребенок сочиняет сказку, нанизывая события одно за другим (об этом мы поговорим позже подробнее). К 6–7 годам дети дошкольного возраста уже усваивают основные образцы поведения и деятельности и получают свободу в оперировании ими. Именно в этом возрасте появляются выдуманные миры с воображаемыми положительными и отрицательными героями. Возможности для этого создает развитие умения действовать в образном плане, развитие интериоризованного воображения.

Творчество ребенка в этом возрасте носит проективный характер, символизирует устойчивые переживания. Дети 6 лет в своих произведениях не просто передают переработанные впечатления, но и начинают направленно искать приемы этой передачи. Возможности выбора таких приемов прямо связаны с особенностями обучения ребенка, прежде всего, с овладением им на протяжении дошкольного детства культурой игры и элементами художественного творчества. Возможность выбора проявляется не только в подборе адекватных приемов реализации продуктов воображения, передачи идеи, но и в поиске самой идеи, замысла. Здесь особую значимость приобретает духовное становление ребенка, так как к этому времени уже должны быть заложены основы любви, добра, созидательной направленности в деятельности, иначе выбор ребенка в замысле и идее, отраженной в реализации продуктов воображения, может быть направлен на уничтожение и укрепление недоверия к миру [18, с.66–67].

В детстве человек должен пройти эмоциональную школу – школу воспитания добрых чувств. Детское сердце чутко к призыву творить красоту и радость для людей – важно только, чтобы за призывами следовал труд. Если ребенок чувствует, что рядом с ним – люди, что своими поступками он приносит им радость, он с малых лет учится соразмерять собственные желания с интересами людей. Это чрезвычайно важно для воспитания доброты и человечности. Не менее значимым в дошкольном детстве является воспитание нравственных смыслов. Теоретический и практический опыт подтверждает, что добрые чувства должны уходить своими корнями в детство, а человечность, доброта, ласка, доброжелательность рождаются в заботах, волнениях о красоте окружающего мира. Добрые чувства, эмоциональная культура – это средоточие человечности. Если добрые чувства не воспитаны в детстве, их никогда не воспитаешь, потому что подлинно человеческое утверждается в душе одновременно с переживанием и чувством тончайших оттенков родного слова.

Нравственный облик личности зависит, в конечном счете, от того из каких источников черпал человек свои радости в годы детства. Если радости были бездумными, потребительскими, если ребенок не узнал, что такое горе, обиды, страдания, он вырастет эгоистом, будет глухим к людям. Все, что дети узнают об окружающем мире, все общественные явления, поступки людей в прошлом и в настоящем – все это должно пробуждать в юных сердцах глубокие нравственные чувства. Правильное видение добра и зла означает, что ребенок принимает близко к сердцу то, что он познает [22, с. 138–139].

Большая внушаемость, подражательность, эмоциональная восприимчивость делают дошкольный возраст сензитивным для становления и развития нравственной сущности. Развитие эмоционального отношения к жизни в этом возрасте опережает развитие моральных знаний, рациональной стороны морального сознания. Воспитание моральных установок, приобщение к нравственным ценностям осуществляется в основном через эмоциональные механизмы сознания. При их усвоении мало используется осмысление нравственных норм, ценностей с точки зрения имеющегося у ребенка жизненного опыта и знаний; сам опыт недостаточен, знания бедны, критичность мышления еще не развита. Именно художественное творчество (музыка, театр, кино, изобразительное искусство, художественная литература) является уникальным механизмом формирования нравственных ценностей, так как способствует эмоциональной окраске познаваемых моральных явлений и удовлетворяет широкий спектр видов одаренности. Взаимодействие искусств в образовательном процессе выступает не только как связующий фактор, но и как фактор, гуманизирующий образование. Эта проблема прозвучала в исследовании Г.К. Щедриной, А.А. Бархотовой, Л.Ф. Островской, где авторы с позиции культурологического подхода определяют место синтеза искусств в системе культуры.

Эту точку зрения разделяют Р.М. Чумичева, Л.Л. Редько считающие, что синтез искусств в образовании может выступить как гуманитарная модель,

которой свойственно ориентироваться больше на ценности, чем на цели [28, с.36].

Т.Б. Сиднева считает, что возможно синтезирование искусств на основе нравственно-эстетических ценностей. Основанием этому послужила мысль, что любой вид искусства является сгустком реальности и концентрирует все элементы художественного целого для передачи художественного смысла. Для нравственно-эстетических ценностей характерна эмоциональная насыщенность, позитивность эмоционального настроения, яркая выразительность, а нравственным элементом являются духовные ценности, отношение добра и красоты.

Через художественное творчество педагог может создавать такое творческое поле, способствующее самореализации дошкольника в микросоциуме, которое будет ставить ребенка в позицию выбора в поведении и совершении поступка (реального или фантастического). Художественно-творческая деятельность через эмоциональный механизм сознания способствует умению ориентироваться на чувства и переживания других формирует понимание нравственных норм.

А.З. Рахимов, рассматривая проявления ранней одаренности, в первую очередь, считает важным, что нравственное развитие ребенка дошкольного возраста должно сопровождать и даже опережать развитие его таланта. В результате этого средствами творческой деятельности личность изменяет и преобразовывает себя с ориентацией на нравственные ценности человечества [20].

3.4. Технологический аспект развития одаренности дошкольника

Традиционные виды детской художественной деятельности – театрализованная, изобразительная, музыкальная – в предметном их выражении не дают возможности в полной мере реализовать задачи развития творческой одаренности ребенка. Интеграция видов художественной деятельности наиболее эффективно обеспечивает потребность каждого

ребенка свободно проявлять свои способности и выражать интересы, поскольку, с одной стороны, дает более многоплановое и динамичное художественное содержание и, с другой стороны, менее привязаны к стандарту (стереотипу) в поисках замыслов, выборе материалов, техник, форматов, что обеспечивает высокий творческий потенциал; привносит в деятельность детей разнообразие и новизну.

Синтез искусств состоит из системы модулей. Элементы внутри блока-модуля взаимодополняемы и подвижны. Подобная гибкость основана на вариативности уровневой сложности. Система модулей в творческом образовательном пространстве ДОУ в качестве одной из основных целей преследует формирование у детей дошкольного возраста навыков творческой деятельности. Осознанность воспитательной деятельности переводит педагога из режима информации в режим партнерства, поддержки и творческого взаимодействия. Ведущая роль его сохраняется, но в рамках субъект-субъективных отношений в системе «Педагог-ребенок». Критерии содержания модулей предполагают диагностичность целей, их адекватность воспитательным целям, организацию познавательной творческой деятельности и перспективное использование её результатов, значимость контролируемых характеристик и открытость диагностики.

Модуль в творческой деятельности дошкольников представляет собой интеграцию определенных форм воспитательного процесса, подчиненных общей теме или проблеме учебного курса. Будучи крупным элементом курса, модуль представляет собой «функциональный узел». Модуль строится на основе системного анализа понятийного аппарата искусства, что дает возможность логично и компактно группировать материал, избегать повторений внутри каждого модуля и в смежных видах искусств.

Для каждого модуля формируется определенный набор знаний, проектируемых качеств, методов и творческих продуктов детей. В нашем понимании модуль – это не только компоновка тем, но и цикл заданий,

обеспечивающий освоение детьми конкретной творческой деятельности, включая её мотивационный, ориентировочный и исполнительный компоненты. Каждый модуль конструируется в соответствии с этапами организации творческой деятельности, ориентированный на тот или иной вид искусства. В соответствии с этим выделяются: цель, задачи, содержание, методы и формы организации творческого образовательного пространства ДООУ.

Название модуля отражает специфику содержания, направленного на освоение творческой деятельности, связанной с разными видами искусств. Так, например, модуль «Музыкальный». Название указывает на суть модуля – освоение способов организации творческой деятельности через освоение доступных для данного возраста элементов музыки и создание творческого музыкального продукта. Посредством модульной организации воспитательного процесса на занятии педагог передает определенным образом дозированный материал искусства, доступные формы и методы музыкальной творческой деятельности дошкольников.

Процесс конструирования творческой деятельности в модуле идет по следующему алгоритму:

1. Начальное обобщенное представление о культуре, искусстве.
2. Систематизация, конкретизация и углубление представлений об искусстве за счет включения в различные виды творческой деятельности.
3. Проектирование и организация творческого образовательного пространства ДООУ.
5. Создание творческого продукта.
4. Организация саморазвития, «самостроительство» личности ребенка в творческом образовательном пространстве.

Предлагаемый процесс конструирования творческой деятельности позволят получить положительные приращения в уровне развития одаренности ребенка и личностного их саморазвития, хотя мы не претендуем, что все дети дошкольного образовательного учреждения будут одаренными людьми. Для нас важно, что в дальнейшей жизнедеятельности в любом виде

деятельности они проявят творческое, оригинальное отношение. Комплекс модулей представляет собой модульную систему. Модули интегрированы, они взаимосвязаны друг с другом по содержанию и посредством организации творческой деятельности дошкольников.

Таблица

**Технологическая карта развития одаренности детей дошкольного
возраста**

1 модуль познавательный	
Цель: расширить круг знаний дошкольников об искусстве, ввести в мировую и национальную культуру	
Задачи: - познавательно-эстетическое развитие личности; - интеллектуальное развитие личности; - творческое развитие личности	Проектируемые качества личности: - любознательность; - инициативность; - наблюдательность; -- творческая активность; - самостоятельность
Методы: - интеллектуально-операциональный; - поисковый; - исследовательский; - продуктивно-творческий; - экспериментирование	Творческий продукт: - оценка творчества других; - составление рассказа по модели, схеме, - алгоритму о произведениях искусства
II модуль – изобразительный	
Цель: расширить художественный кругозор детей через непосредственное общение с изобразительным искусством и развитие на этой основе тв.способностей	
Задачи: - познавательное развитие; - эмоционально-мотивационное развитие; - развитие изобразительного творчества и создание продуктов изобразительного творчества	Проектируемые качества личности: - инициативность; - творческое вдохновение; - самостоятельность; - гармоничность; - эмоциональность - оригинальность
Методы: - наблюдение; - сравнение; - анализ; - обмен впечатлениями; - дискуссия; - конструирование; - интерпретация	Творческий продукт: - рисунки; - поделки; - декорации; - создание партитур в цвете и знаках; - детское творчество по мотивам народного искусства
III модуль – музыкальный	
Цель: развить музыкальные способности детей	
Задачи: - эстетическое развитие; - эмоциональное развитие;	Проектируемые качества личности: - креативность; - коммуникативность;

<ul style="list-style-type: none"> - интеллектуальное развитие; - коммуникативное развитие; 	<ul style="list-style-type: none"> - рефлексивность; - воображение, фантазия; - духовность; независимость; - позитивизм; - артистизм; - музыкальность; - чувственность
<p>Методы:</p> <ul style="list-style-type: none"> - духовного контакта; - импровизация; - исследовательский; <p>озвучивание партитур; пластическое интонирование музыки;</p> <ul style="list-style-type: none"> - дискуссия 	<p>Творческий продукт:</p> <ul style="list-style-type: none"> - музицирование; - танец; - песня; - музыкальное инсценирование
IV модуль поисково-краеведческий	
Цель: историко-краеведческое исследование культуры и искусства своего края	
<p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> - познавательное развитие; - творческое развитие; - исследовательское развитие; - самоопределение 	<p>Проектируемые качества личности:</p> <ul style="list-style-type: none"> -исследовательские и организаторские; - патриотизм; - коммуникативность; - духовность; - саморазвитие; - нестандартность;
<p>Методы:</p> <ul style="list-style-type: none"> - поисковый; - исследовательский; - творческий 	<p>Творческий продукт:</p> <ul style="list-style-type: none"> - росписи по дереву; - вышивка; - шитье; - плетение; - лепка
V модуль – театральный	
Цель: Обеспечить творческое самовыражение детей, раскрытие творческого потенциала и развитие творческих способностей	
<p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> - творческое развитие личности; - эмоционально-чувственное развитие - самовыражение личности; - самореализация личности; - создание продуктов творчества 	<p>Проектируемые качества личности:</p> <ul style="list-style-type: none"> - креативность; - духовность; - коммуникативность; -самооценка; - созидательность; - эмоционально-мотивационная <p>активность</p>
<p>Методы:</p> <ul style="list-style-type: none"> - моделирование; - конструирование; - создание продуктов творчества 	<p>Творческий продукт:</p> <ul style="list-style-type: none"> - спектакль; - декламация; - пантомима; - драматизация; - двигательная импровизация партитур
V1 модуль – словесно-творческий	
Цель: Обеспечить развитие литературных способностей детей	
<p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> - творческое развитие личности; 	<p>Проектируемые качества личности:</p> <ul style="list-style-type: none"> - креативность;

<ul style="list-style-type: none"> - самовыражение личности; - самореализация личности; - создание продуктов творчества; - литературное развитие 	<ul style="list-style-type: none"> - духовность; - коммуникативность; - созидательность; - эмоционально-мотивационная активность
<p>Методы:</p> <ul style="list-style-type: none"> - сочинительство; - проектирование; - моделирование; - анализ продуктов творчества 	<p>Творческий продукт:</p> <ul style="list-style-type: none"> - потешки; - скороговорки; - стихи; - сказки; - загадки; - перевертыши; - метафора
VII модуль - оценочно-корректирующий	
Цель: Обеспечить рефлексивную деятельность детей и коррекцию творческой деятельности	
<p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> - творческое развитие личности; - рефлексивное развитие; - корректировка творческих действий д 	<p>Проектируемые качества личности:</p> <ul style="list-style-type: none"> - креативность; - духовность; - коммуникативность; - ответственность; - созидательность; - лидерство; - эмоционально-мотивационная активность
<p>Методы:</p> <ul style="list-style-type: none"> - анализ; - сравнение; - самоконтроль; - самооценка; - анализ продуктов творчества; - моделирование 	<p>Творческий продукт:</p> <p>1. образ-Я</p>

Единство содержания модулей и творческой деятельности, выстроенной в определенной логике – есть педагогическая технология, направленная на проектирование и развитие одаренности детей дошкольного возраста в образовательном пространстве ДОУ. Мы предполагаем, что педагогическая технология развития одаренности детей дошкольного возраста должна выстраиваться как система научно обоснованных приемов и методик, способствующих установлению таких отношений, при которых в непосредственном контакте достигается поставленная цель – развитие одаренности детей дошкольного возраста через приобщение воспитуемых к общечеловеческим ценностям, целостное, гармоничное развитие детей

дошкольного возраста, способных к самостроительству личности на основе творческой и рефлексивной деятельности, к самореализации на собственное благо и благосостояние общества.

Заключение

Детская одаренность – это интегральная, динамическая личностная характеристика, которая определяет возможность достижения ребенком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими детьми, наиболее интенсивно начинает проявляться в дошкольные годы. Детский дошкольный возраст – период становления способностей, личности и бурных интегративных процессов в психике. Уровень и широта интеграции характеризуют формирование и зрелость самого явления – одаренности. Характер развития одаренности в дошкольные годы – это всегда результат сложного взаимодействия наследственности (природных задатков) и социокультурной среды, опосредованного деятельностью ребенка (игровой, художественной, трудовой), а также личностной активности самого ребенка, его способности к саморазвитию.

Развитие творческой одаренности детей дошкольного возраста осуществляется, по нашему мнению, посредством синтеза искусств в творческом образовательном пространстве ДОУ. Синтез искусств, в нашем понимании, при умелой организации в образовательном процессе становится способом творческой деятельности педагога и средой для творческой активности и самореализации ребенка, которая отражается в личностном творческом продукте: рисунок, сказка, скороговорка, загадка, танец, песенка, декоративно-прикладные изделия и др. Синтез искусств стимулирует социально-эстетические потребности в творчестве и способствует развитию творческой одаренности; активизирует потребность в общении, становлении отношений в группе людей; обеспечивает общение с прошлым; выступает посредником в общении художников и зрителя (слушателя), где происходит духовное обогащение, освоение ценностей искусства, через которые познается реальный мир и мир человека, постижение эстетических идеалов.

Мы придерживаемся мнения, что развитие одаренности детей дошкольного возраста в творческом образовательном пространстве ДООУ обеспечивается за счет следующих выявленных закономерностей:

1. Одаренность ребенка дошкольного возраста напрямую зависит от организации образовательного творческого пространства ДООУ.

2. Креативность как фактор одаренности ребенка выражается в получении созидательного творческого продукта. Творческая деятельность ребенка дошкольного возраста проявляется в самореализации на собственные блага и благосостояния общества.

3. Становление и развитие одаренности ребенка дошкольного возраста опирается на духовно-нравственные ценности общества.

4. Одаренность ребенка дошкольного возраста напрямую зависит от творческого саморазвития педагогов ДООУ, их компетентности в области организации творческого образовательного пространства.

Конечным результатом разработанной нами педагогической технологии является становление **духовно-творческой личности** ребенка дошкольного возраста, под которой мы понимаем личность, которая способна осваивать достижения культуры и искусства, перерабатывать духовный опыт и культурные ценности и на этой основе создавать личностные продукты творчества.

Интеграция разных видов художественно-эстетической деятельности в дошкольном детстве имеет естественный характер. Особенности возраста не позволяют строить творческую деятельность детей с опорой лишь на конкретную деятельность, без подкрепления любимого продуктивного вида деятельности словом, пластическим движением, проигрыванием. Без этого ребенку сложно раскрыть, объяснить желаемое действие. В силу возрастных особенностей маленький ребенок легко перевоплощается, активно общается

и быстро перевоплощается, активно общается и быстро включается в игру, увлекаясь придуманным образом, действием.

Традиционные виды детской художественной деятельности – театрализованная, изобразительная, музыкальная – в предметном их выражении не дают возможности в полной мере реализовать задачи развития творческой одаренности ребенка. Интеграция видов художественной деятельности наиболее эффективно обеспечивает потребность каждого ребенка свободно проявлять свои способности и выражать интересы, поскольку, с одной стороны, дает более многоплановое и динамичное художественное содержание и, с другой стороны, менее привязаны к стандарту (стереотипу) в поисках замыслов, выборе материалов, техник, форматов, что обеспечивает высокий творческий потенциал; привносит в деятельность детей разнообразие и новизну.

Библиографический список

1. Альбуханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности [Текст] / К.А. Альбуханова-Славская. - М.: Наука, 1980. – 335 с.
2. Абраменкова, В.В. Сорадование и сострадание в детской картине мира [Текст] / В.В. Абраменкова. - М.: Эко, 1999. – 224с.
3. Ананьев, Б.Г. Задачи психологии искусства [Текст] / Б.Г.Ананьев. // Художественное творчество. Сборник. – Л., 1982 – С. 236-242.
4. Ананьев, Б.Г. Избранные психологический труды: в 2 т. Т. 2 [Текст] / под ред. А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова, Н.В. Кузьминой. – М.: Педагогика, 1980. – 287 с.
5. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б.Г. Ананьев; под ред. А.А. Бодалева. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. - 384с.
6. Андреев, В.И. Педагогика: учеб. курс для творческого саморазвития [Текст] / В.И. Андреев. – 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
7. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития [Текст] / В.И. Андреев. - Казань, 1996. - 426 с.
8. Антипина, Е.А. Театрализованная деятельность в детском саду [Текст] / Е.А. Антипина. - М.: ТЦ «Сфера», 2006. – 128 с.
9. Баранбойм, Л.А. Путь к музицированию [Текст] / Л.А. Баранбойм. – Л.: Советский композитор, 1979. – 352с.
10. Бахтин, М.М. Философия поступка [Текст] / М.М. Бахтин // Философия и социология науки и техники: Ежегодник: 1984-1985. – М., 1986. – С.86-160.
11. Бабаева, Ю.Д. Психология одаренности детей и подростков [Текст] / Ю.Д. Бабаева – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 336 с.

12. Безруких, М.М. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / М.М. Безруких, В.А. Болотов. – М.: Большая российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
13. Белкин, А.С. Витагенное образование. Многомерный голографический подход [Текст] / А.С. Белкин, Н.К. Жукова. – Екатеринбург: Изд-во УрГПУ, 2001.
14. Белкин, А.С. Основы возрастной педагогики [Текст]: учебное пособие высших учебных заведений / А.С. Белкин. — М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 192 с.
15. Белова, Е.С. Одаренность малыша: раскрыть, понять, поддержать: пособие для воспитателей и родителей [Текст] / Е.С. Белова. – М.: Московский психолого-социальный ин-т; ФЛИНТА, 1998. – 144 с.
16. Белькова, А. И. Педагогическая диагностика, как инструмент познания и понимания ребенка дошкольного возраста: в 3 ч. Ч.3. [Текст] / Белькова А.И. – СПб: Издательство РГПУ им. А.И.Герцена, 2008. – С. 40-55.
17. Беляев, Г.Ю. Воспитание как функция культуры [Текст] / Г.Ю. Беляев // Инновации в образовании. – 2006. – № 4. – с. 33-45.
18. Бине Альфред. Измерение умственных способностей: перевод с фр. [Текст]/ Издание подготовил. В.А. Луков. – СПб. : Союз, 1998 – 432 с.
19. Богоявленская, Д.Б. «Субъект деятельности» в проблематике творчества [Текст] / Д. Б. Богоявленская // Вопросы психологии. - 1999. – № 2. – С. 35-41.
20. Богоявленская, Д.Б. Одаренность и проблемы её идентификации [Текст] / Г.Ю. Богоявленская, М.Е. Богоявленская // Психологическая наука и образование. – 2000. – №4. – С.5 – 13.
21. Богоявленская, Д.Б. Динамика креативности в младшем возрасте [Текст] / Д.Б. Богоявленская, С.П. Осипенко // Ежегодник Российского психологического общества: специальный выпуск. – М., 2005. – Том 1. – С. 56-59.

22. Богоявленская, Д.Б. Основные направления разработки и развития «Рабочей концепции одаренности» [Текст]/ Д.Б. Богоявленская// Опыт работы с одаренными детьми в современной России. – М., 2003. – С. 20-27.
23. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей [Текст]/ Д.Б. Богоявленская. – Самара: Издательский дом «Федоров», 2009. – 416 с.
24. Богоявленская, Д.Б. Одаренность. Рабочая концепция. [Текст] / Д.Б. Богоявленская. – Изд. 2 – е. – М., 2003. – С. 5.
25. Большая Советская энциклопедия: в 30 т. Т. 18 [Текст]/ под. ред. А.М. Прохорова. – М.: Советская энциклопедия, 1974. – 632 с.
26. Большой толковый словарь русского языка [Текст]/ Сост. гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб. : «Норинд», 2000 – 1536 с.
27. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте: псих. исслед. [Текст]/ Л.И. Божович. – Просвещение, 1968. – 464 с
28. Бондаренко, В. Образовательная среда учебного округа [Текст]/ В.Бондаренко, В.Красильникова // Высшее образование в России. – 2003. – № 3.
29. Бондаревская, Е.В. Смыслы и стратегии личностно ориентированного воспитания [Текст] / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 2001. – №1.
30. Борев, Ю.Б. Эстетика [Текст] / Ю.Б. Борев. – Смоленск: Русич, 1997. – 576с.
31. Бурменская, Г.В. Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка: учебное пособие [Текст] / ред. сост. к. псих. В.Г. Бурменская. – 2-е изд., расш. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 656 с.
32. Васильева, М. О развитии творческого потенциала дошкольников [Текст]/ М. Васильева, Т. Юнг // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 2. – С. 9-17.

33. Ветлугина, Н.А. Музыкальное развитие ребенка [Текст] / Н.А. Ветлугина. - М.: Просвещение, 1967. – 415 с.
34. Ветлугина, Н.А. Художественный образ и детское творчество [Текст] / Н.А. Ветлугина // Художественное творчество и ребенок – М., 1972. – С. 22-37.
35. Вохмякова, И. Н. Воспитание эмоционально-творческой культуры детей старшего дошкольного возраста в процессе музыкальной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст] / И.Н. Вохмякова. – Екатеринбург, 2002. – 22 с.
36. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте [Текст] / Л.С. Выготский. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – 96 с.
37. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. - М., - 1999. – 53 с.
38. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. - М.: Педагогика, 1991.
39. Выготский, Л.С. Психология искусства [Текст]/ Л.С. Выготский. – Ростов н/Д.: Феникс, 1998. – 480 с.
40. Выготский, Л.С. Мышление и речь: в 2 кн. Кн. 2 [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – 220 с.
41. Герман, Ш.М. Беседы об эстетике. [Текст]/ Ш.М. Герман, В.К. Скатерщиков. – М.: Знание, 1982. – 224 с.
42. Гинзбург, М.Р. Психологическое содержание жизненного поля личности старшего подростка [Текст]/ М. Р. Гинзбург. // Мир психологии. – 1995. - № 3. – С. 49.
43. Грабовский, А.И. К вопросу о классификации детской одаренности [Текст] / А.И. Грабовский // Педагогика. - 2003. - № 8. - С. 13-18.
44. Грибанова. М.В. Формирование эстетического и художественного восприятия детей старшего дошкольного возраста (на материале изобразительного искусства): автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст] / М. В. Грибанова. – Екатеринбург, 1999. – 23с.

45. Грязева - Добшинская, В. Г. Социальная психология творчества [Текст]/ В. Г. Грязева – Добшинская. – Челябинск.: Изд-во ЮУРГУ, 2008. – 202 с.
46. Грязева - Добшинская, В.Г. Дифференциация эффектов воздействия произведений искусства в пространстве современной культуры [Текст]/ В.Г. Грязева–Добшинская // Журнал прикладной психологии. – 2004. - № 3. – С. 62-68.
47. Грязева - Добшинская, В.Г. Феномены субъектности в современном искусстве [Текст]/ В.Г. Грязева – Добшинская // Вопросы психологии. – 2006. - № 1. – С. 93-104.
48. Даль, В. Толковый словарь живого великорусского языка [Текст] / В 4 Т. – М.: ТЕРРА, 1995. – 800 с.
49. Давыдов, В.В. Российская педагогическая энциклопедия [Текст] / под ред. В.В. Давыдова. – М. 1993. – Т. 1 – 573 с.
50. Давыдов В.В., Переверзев Л.Б. К исследованию предметной среды для детей [Текст] / В.В. Давыдов //Техническая эстетика. – 1976. – №2-3. – С.4-6.
51. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения [Текст] / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996.
52. Детская риторика: 1-й кл.: методические рекомендации [Текст] / Ладыженская Т.А., Сорокина Г.И., Никольская Р.И., Ладыженская Н.В. – М.: С-ИНФО: БАЛЛАС, 1993.
53. Доронова, Т.Н. Развитие детей 6-7 лет в театрализованной деятельности [Текст] / Т.Н. Доронова. – М., 1998. - 66 с.
54. Дорфман, Л.Я. Творчество в искусстве – искусство в творчестве [Текст] / Л.Я. Дорфман [и др.] - М.: Наука, Смысл, 2000. – 549 с.
55. Дорфман, Л. Я. Исследование креативности в науке и искусстве [Текст]/ Л.Я. Дорфман, Г.В. Ковалёва// Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 101-106.

56. Дубинин, Н.П. Генетика, поведение, ответственность. [Текст] / Н.П. Дубинин [и др.] – М.: Полит. лит-ра, 1989.
57. Дьяченко, О.М. Образовательная работа в детском саду по программе «Развитие»: метод. пособие для воспитателей дошкольных учреждений [Текст]/ О.М. Дьяченко. – М.: ГНОМ и Д., 2001. – 80 с.
58. Дьяченко, М.А. Психологический словарь-справочник [Текст] / М.А. Дьяченко, Л.А. Харвест; М.: АСТ, 2001. – 576 с.
59. Евтушенко, И.Н. Гендерное воспитание детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст] / И.Н. Евтушенко. – Челябинск, 2008. – 22 с.
60. Егоров, С.Ф. Ломоносов М.В. [Текст] / С.Ф. Егоров. – М.: изд. Дом Шалвы Амонашвили, 1996, - 202 с.
61. Еремеев, А.Ф. Эстетическая культура в условиях НТП: сб. науч. тр. [Текст] / А.Ф. Еремеев. – Свердловское издательство Урал. - Уральский рабочий, 1987. – 144 с.
62. Захарюта, Н.В. Развиваем творческий потенциал дошкольника [Текст] /Н.В. Захарюта // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 9. – С. 9-13.
63. Зеньковский, В.В. Психология детства [Текст] / В.В. Зеньковский. – М.: Академия, 1995. – 347 с.
64. Зеер, Э.Ф. Профессионально-образовательное пространство личности. Синергетический подход [Текст]/ Э.Ф. Зеер // Образование и наука. – 2003. – № 5.(23)
65. Зеер, Э.Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование: теоретико-методологический аспект [Текст]/ Э.Ф. Зеер. – изд - во Урал. гос. проф. – пед. ун-та, Екатеринбург, 2001.
66. Зинченко, В.П. О целях и ценностях образования [Текст]/ В.П. Зинченко// педагогика. – 1997. - № 5. – С. 3-16.

67. Зись, А.Я. Искусство и эстетика. Традиционные категории и современные проблемы [Текст] / А.Я. Зись. – М.: Искусство, 1975. – 447 с.
68. Ильясов Д.Ф., Сериков Г.Н. Принцип регулируемого эволюционирования в педагогике [Текст] / Д.Ф. Ильясов, Г.Н. Сериков. - М.: Гуманит. изд. центр. Владос. - 2003. - 336с.
69. Каган, М.С. Человеческая деятельность [Текст] / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1974.
70. Каган, М.С.Философская теория ценности [Текст]/ М.С. Каган. – СПб., 1997. – 231 с.
71. Канаев, И.И. Избранные труды по истории науки [Текст]/ И.И. Канаев. - Санкт – Петербург Алетейя, Санкт – Петербург, 2000. – 488 с.
72. Кант, И. Собрание сочинений: в 8 т. Т. 5 Критика способности суждения/И. Кант. – М.: ЧОРО, 1994. – 414 с.
73. Каргин, А.С. Нравственно-эстетическое формирование личности [Текст] / А.С. Каргин. – М.: Музыка, 1990. – 143 с.
74. Киященко, Н.И. Эстетическая культура и эстетическое воспитание: кн. для учителя [Текст] / Н.И. Киященко, Н.Л. Лейзеров. – М.: Просвещение, 1983. – 303 с.
75. Кларин, М.В. Педагогическое наследие [Текст]/ М.В. Кларин. – М.: Педагогика, 1988 – 130 с.
76. Козлова, О.Н. Культура в жизни общества [Текст]/ О.Н. Козлова // Социально-гуманитарные знания. – 2004. - № 6. – С. 102 – 119.
77. Коломийченко, Л.В. Программа социального развития [Текст]/ Л.В. Коломийченко // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 1. – С. 9-13.
78. Коломийченко, Л.В. Социальное развитие детей дошкольного возраста в культурологической парадигме образования: автореф. дис.

- ... канд. пед. наук [Текст] / Л.В. Коломийченко. – Челябинск, 2008. – 46 с.
79. Комарова, Т.С. Детское изобразительное творчество, что под этим следует понимать [Текст] / Т.С. Комарова // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 2 – С 80-86.
80. Комарова, Т.С. Дети в мире творчества [Текст]/ Т.С. Комарова. - М.: Мнемозина, 1995. – 160 с.
81. Комарова, Т.С. Искусство как фактор воспитания любви к родному краю [Текст] / Т.С. Комарова, Н. Пантелеева// Дошкольное воспитание. – 2005. - № 2. – С. 3-8.
82. Комарова, Т.С. Художественная культура. Интегрированное занятие с детьми 5-7 лет: книга для воспитателей дошкольных учреждений, педагогов дошкольного образования и учителей начальных классов. [Текст] / Т.С. Комарова, М.Б. Зацепина . – 2-е изд. – М.: АРКТИ, 2003. – 96 с.
83. Конвенция прав ребенка [Текст] // Права ребенка: нормативные правовые документы. – 2-е изд., доп. – М., - 2007. – С. 5-29.
84. Конвенции модернизации образования [Текст] // Директор школы. – 2002. – № 1. – С. 97 – 126.
85. Концепция дошкольного воспитания: сборник действующих нормативно-правовых документов и научно-методических материалов [Текст] // Дошкольное образование России. - М., 1995. - С. 9-36.
86. Кудрявцев, В.Т. Феномен детской креативности [Текст] / В. Т. Кудрявцев // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 3. – С. 71 – 78.
87. Корепанова, М.В. Диагностика развития и воспитания дошкольников в образовательной системе « Школа 2100»: пособие для педагогов и родителей [Текст]/ М.В. Корепанова, Е.В. Харламова. – М.: Изд. дом РАО; Баллас, 2005. – 144 с.

88. Коротаева, Е.В. К вопросу создания эмоционально – развивающей среды в ДОУ [Текст]/ Е.В. Коротаева // Сборник материалов международной научно – практической конференции Мир детства и образования. – Магнитогорск, 2007. – С. 80.
89. Кошманская, И.П. Театр в детском саду. [Текст] / И.П. Кошманская. – Ростов н/ Д : Изд-во «Феникс», 2004. – 320 с.
90. Крупник, Е.П. Психологические особенности восприятия образа [Текст] / Е.П. Крупник // Психологический журнал. – 1985. – №3 . – С. 150-153.
91. Крыжитский, Т.К. О системе Станиславского [Текст]/ Т.К. Крыжитский . – М.: Госуд. изд-во культурно-просветительской литературы, 1998. – 85 с.
92. Кудрявцев, В.Т. Феномен детской креативности [Текст]/ В.Т. Кудрявцев // Дошкольное воспитание. – 2006. - № 3. – С. 71-78.
93. Кузнецова, Г.В. Для красоты жизни [Текст]/ Г.В. Кузнецова // Ребенок в детском саду. – 2005. – № 4. – С. 17-20.
94. Локк, Д. Сочинение: в 13 томах. Т.1. [Текст] / Д. Локк. – М., 1985 – с.154
95. Лейтес, Н.С. Возрастная одаренность дошкольников [Текст] / Н.С Лейтес. – М.: Издательский центр «Академия», 2000.– 320 с.
96. Лейтес, Н.С. О признаках детской одаренности [Текст] / Н.С. Лейтес // Вопросы психологии. – 2003. – № 4. – С. 13-18.
97. Леонтьев, Д.А. Пути развития творчества: личность как определяющий фактор [Текст]/ Д.А. Леонтьев // Воображение и творчество в образовательной и профессиональной деятельности. Материалы чтений памяти Л.С. Выготского. - 4-я Международная конференция. – М.: РГГУ, 2004. - С. 214-223.
98. Лисина, М.И. Пути влияния семьи и детского учреждения на становление личности дошкольника [Текст] // Психологические

- основы формирования личности в условиях общественного воспитания / М. И. Лисина.– М.: Прогресс, 1979. – С. 43-54.
99. Лихачёв, Б.Г. Теория эстетического воспитания школьников: уч. пособие спец курсу для студентов пед. институтов [Текст]/ Б.Г.Лихачев. – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.
100. Лопатин, В.В. Русский толковый словарь [Текст]/ В.В. Лопатин. – М.: Русский язык, 1998. – 832 с.
101. Лосский, Н.О. Условия абсолютного добра [Текст] / Н.О. Лосский. – М.: Педагогика, 1991. – 206 с.
102. Лубовский, Д. Диагностика креативности дошкольников: современное состояние и перспективы развития [Текст]/ Д. Лубовский // психологическая наука и образование. – 2004. – № 3. – С. 82-87.
103. Лыкова, И.А. Программа художественного воспитания, обучения и развития детей 2-7 лет [Текст]/ И.А. Лыкова. – М., 2006.
104. Матюшкин, А.М. Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей: учебное пособие [Текст]/ под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. - 192 с.
105. Матюшкин, А.М. Загадки одаренности [Текст]/ А.М. Матюшкин // Библиотека журнала Вопросы психологии. - М., 1993. – С. 40-49.
106. Матюшкин, А.М. Концепция творческой одаренности [Текст] / А.М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. - № 6. – С. 29-33.
107. Миллер, А. Драма одаренного ребенка или поиск собственного я [Текст]/ А. Миллер. – М.: Академ. Проект, 2006. – (Психологические технологии). – 83 с.
108. Маркина, Н.В. Одаренность: практика теории и теория практики. Образовательная технология организации времени и пространства развития личности [Текст] / Н.В. Маркина, И.Ю. Банникова. – Челябинск: Полиграф – мастер, 2004. – 64 с.

109. Марцинковская, Т.Д. Мир С.Л. Рубинштейна: культура, как пространство саморазвития человека [Текст]/ Т.Д.Марцинковская //Мир психологии. – 2009. - № 1. – С. 45.
110. Мелик-Пашаев, А.А. Возможно ли «творческое задание»? [Текст]/ А.А. Мелик-Пашаев// Искусство в школе. – 2001. – № 3. – С. 3-6.
111. Мелик-Пашаев, А.А. Мир художника [Текст] / А.А. Мелик-Пашаев. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 269 с.
112. Мамардашвили, М.К. Стрела познания: набросок естественно-исторической гносеологии [Текст] / М.К. Мамардашвили; ред. Ю.П. Сенокосов. – М.: Школа «Языки рус. культуры», - 1996.
113. Мельникова, Н. Дошкольный возраст: о первоначальном формировании моральных представлений и норм [Текст]/ Н. Мельникова // Дошкольного воспитание. – 2006. - № 10. – С. 82 – 85.
114. Мещеряков, Б.Г. Большой психологический словарь [Текст]/ Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – 3-е издание, дополнительное и переработанное. – СПб.: Прайм – Еврознак, 2006. – 672 с.
115. Михайлова, И.Г. Специфика воспроизведения и рефлексии художественного пространства [Текст] / И.П. Михайлова // Мир Психологии. – 2009. – № 1. – С. 147-157.
116. Михайлова, А.А. Ребенок в мире театра [Текст] /А.А. Михайлова// Методическое пособие. – 2001. – № 10 – С. 106-112.
117. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов [Текст]/ под ред. В.А. Сластенина.-3-е изд. испр. и доп.- М.: Академия, - 2000. – 200 с.
118. Мухина, В.С. Дошкольный возраст [Текст] // Возрастная психология: учеб. для студентов высш. учеб. заведений / В.С. Мухина. – М., 1997. – С. 165-251.
119. Мухина, В.С. Творчество – феноменологическая сущность личности [Текст]/ В.С. Мухина // Развитие личности. – 2007. – № 1. – С. 13-24.

120. Мясищев, В.Н. Проблема способностей в советской психологии, и ее ближайшие задачи [Текст]/ В.Н. Мясищев // Психология. М.: Воронеж, 1995.
121. Неменский, Б.М. Культура – искусство – образование. Цикл бесед [Текст]/ Б.М. Неменский; Моск. центр худ. культуры и образования. – М.: Наука, 1993. – 79 с.
122. Неменский, Б.М. Мудрость красоты [Текст]/ Б.М. Неменский. – М.: Просвещение, 1987. – 280 с.
123. Немов, Р.С. Психология: в 3 кн. Кн. 3. Психодиагностика. Введение в науч. психологические исслед. с элементами матем. статистики: учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений [Текст]/ Р.С. Немов. – 3-е изд. – М.: ВЛАДОС, 1999.- 640 с.
124. Непомнящая, Н.И. Становление личности ребенка 6-7 лет [Текст]/ Н.И. Непомнящая. – М.: Педагогика, 1992. – 160 с.
125. Никитин, Б.П. Ступеньки творчества или развивающие игры. [Текст]/ Б.П. Никитин. – М.: Педагогика, 1991. – 240 с.
126. Образовательная система «Школа2100»: сб. программ. Дошкольная подготовка. Начальная школа. Основная и старшая школа [Текст] / науч. ред. А.А. Леонтьев. – М.: Баланс, 2004. – 528 с.
127. Оверчук, Т. Дошкольное образование в XXI веке [Текст]/ Т. Оверчук // Дошкольное воспитание. – 2005. - № 5. – С. 9-11.
128. Овсянников, М.Ф. История эстетической мысли: учебное пособие [Текст] / М.Ф. Овсянников. – 2-е издание, - М.: Высшая школа, 1984. – 336 с.
129. Одаренные дети: проблемы перспективы [Текст] // Материалы Челябинской областной открытой научно-практической конференции – Челябинск: Издательство ЧГПИ Факел, 1995. – 158 с.
130. Островская Л.Ф. Поведение – результат воспитания [Текст] / Л.Ф. Островская // Дошкольное воспитание. – 1977. - №5 – с. 11-13

131. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 57000 слов [Текст]/ С.И. Ожегов, И.Ю. Шведова. – 18 – е издание; стереотип. – М.: Русский язык, 1987. – 797 с.
132. Пасечник, Л. Одаренный ребенок – особая ценность для общества [Текст] / Л. Пасечник // Дошкольное воспитание. – 2009. – № 2. – С. 13-20.
133. Петровский, А. В. История психологии [Текст] / А.В. Петровский. – М.: Педагогика, 1994. – 448 с.
134. Петровский, В.А. Семь пространств существования личности: формальные модели состоятельности [Текст]/ В.А. Петровский // Мир психологии. – 2009. – №1 – С. 41
135. Педагогическая технология развития одаренности детей дошкольного возраста: монография [Текст] / под. ред. Л.В. Трубайчук. – Челябинск: ИИУМЦ «Образование» 2009. – 188 с.
136. Педагогическая энциклопедия [Текст]/ под. ред. И.А. Каирова, Ф.Н. Петрова. – М.: Сов. энциклопедия, 1966. – Т. 3. – 878 с.
137. Педагогическая энциклопедия: актуальные понятия современной педагогики [Текст]/ под. ред. Н.Н. Тулькибаевой, Л.В. Трубайчук. – М.: 2003. – 274 с.
138. Портянкина, Н.А. Примерное планирование работы по воспитанию культуры поведения [Текст]/ Н.А. Портянкина // Дошкольное воспитание. – 1989. – № 1. – С. 10-13.
139. Песоцкий, Ю.С. Высокотехнологическая образовательная среда: принципы проектирования [Текст] / Ю.С. Песоцкий // Педагогика – 2002. -№ 5 – С. 23-25.
140. Поддъяков, Н.Н. Формирование и развитие творчества дошкольников: сборник [электронный ресурс] // Проблемы обучения и развития творчества дошкольников. – [http:// www.oim.ru](http://www.oim.ru).
141. Психологическая энциклопедия [Текст]/ под. ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. – СПб.: Питер, 2003. – 1096 с.

142. Психология одаренности детей и подростков: учебное пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений [Текст] / Ю.Д. Бабаева, Н.С. Лейтес, [и др.]; под ред. Н.С. Лейтеса. - 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 336 с.
143. Рахимов, А.З. Нравственная психология [Текст] / А.З. Рахимов. – Уфа: Изд-во «Наука, образование, культура», 1995.-202 с.
144. Рахимов, А.З. Словарь - справочник по нравологии [Текст] / А.З. Рахимов - Уфа: Творчество. - 299с.
145. Роджерс, К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека [Текст]/ пер. с англ. / К.Р. Роджерс. – М.: Прогресс: Универс, 1994. – 480 с.
146. Роджерс, К.Р. Творчество как усиление себя [Текст] / К.Р. Роджерс. // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 164-168.
147. Розин, Я.А. к вопросу о природе ценностных явлений [Текст] / Я.А. Розин // Философские науки. – 1989. – № 6. – С. 164-168.
148. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. [Текст]/ гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская Энциклопедия, 1999. –Т.2.- 672с.
149. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. - СПб.; М.; Харьков; Минск: Питер, 1999. - 705 с.
150. Рубинштейн, С.Л. Человек и мир [Текст] / С.Л. Рубинштейн. - М.: Академия, 1997. - 464 с.
151. Русанова, В.С. Художественно-эстетическое воспитание, как основа творческого образа жизни [Текст] / В.С. Русанова. - Челябинск, 2001. – 234 с.
152. Рындак, В.Г. Непрерывное образование и развитие творческого потенциала учителя (теоретические взаимодействия): монография [Текст] / В.Г. Рындак. - М.: Педагогический вестник, 1997. - 244 с.
153. Рындак, В.Г. Творчество. Краткий педагогический словарь [Текст]/ В.Г. Рындак. – Оренбург: ОГАУ, 2001. – 108 с.

154. Сайко, Э.В. Пространство в измерении и определении человеческого бытия [Текст]/ Э.В. Сайко // Мир психологии. – 2009. – №1. – С. 3-4.
155. Савенков, А.И. Ваш ребенок талантлив: Детская одаренность и домашние обучение [Текст] / А.И. Савенков. – Ярославль: Академия развития, 2002. – 351 с.
156. Савенков, А.И. Исследовательские методы обучения в дошкольном образовании [Текст] / А.И. Савенков// Дошкольное воспитание. – 2006. - № 4. – С. 10-19.
157. Савенков, А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: учебное пособие [Текст] / А.И. Савинков. – М.: Ось – 89.- 2005. – 479 с.
158. Савенков, А.И. Одаренные дети в детском саду и школе: уч. пособие для студентов высших учебных заведений [Текст] / А.И. Савенков. – М.: Академия, 2002. – 232 с.
159. Селезнева, Е.В. Пространство целей человеческой жизни [Текст]/ Е.В. Селезнева // Мир Психологии. – 2009. – №1. – С. 51
160. Семенака, СИ. Учимся сочувствовать, сопереживать [Текст] / СИ. Семенака – М.: «Аркти», 2004.
161. Силакова, М. Условия творческого решения конструктивных задач [Текст] // Дошкольное воспитание. – 1996. – № 5. – С. 10-12.
162. Семина, О. Учимся взаимодействовать с родителями [Текст] / О. Семина // Дошкольное образование. – 2003. – №4. – С. 33 - 36.
163. Сериков Г.Н. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем [Текст]/ Сериков, Г.Н. – М. – 1999.
164. Сериков Г.Н. Образование и развитие человека [Текст] / Г.Н. Сериков. – М.: Мнемозина, 2002. – 416 с.
165. Симерницкая Э.Г. Мозг человека и психические процессы в отогонезе. – М., МГУ, 185.

166. Соломенникова, О.А. Радость творчества [Текст]/ О.А. Соломенникова // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 1. – С. 49-53.
167. Столович, Л.Н. Эстетическая ценность в аспекте социальной детерминации эстетического сознания [Текст]/ Л.Н. Столович // Вопросы философии. – 1982. – №8. – С. 75-80.
168. Столович, Л.Н. Жизнь – творчество – человек: функции художественной деятельности [Текст]/ Л.Н.Столович. – М.: Политиздат, 1985. – 415 с.
169. Стернберг, Р. Инвестиционная теория креативности [Текст] / Р. Стернберг, Е. Григоренко // Психологический журнал. – 1998. - № 2. – С. 144-160.
170. Столович, Л.Н. Эстетическая ценность в аспекте социальной детерминации эстетического сознания [Текст]/ Л.Н. Столович// Вопросы философии. – 1982. – № 8.- С. 75-79.
171. Сухомлинский, В.А. Избранные педагогические сочинения: в 3 т. Т. 3 [Текст] / В. А. Сухомлинский. – М.: Педагогика, 1979. – 347 с
172. Сухомлинский, А.В. Рождение гражданина [Текст] / А.В. Сухомлинский. – М; Педагогика, 1971. – 186с.
173. Сысоева, Л.С. Эстетическая деятельность и эстетическое воспитание [Текст]/ Л.С. Сысоева – Томск.: изд-во Томского ун-та, 1989. – 232 с.
174. Теплов, Б.М. Избранные труды: в 2 т [Текст]/ Б.М. Теплов. – М.: Педагогика, 1985. – Т. 1 – 360 с.
175. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей [Текст]/ Б.М. Теплов // Российская академия наук ин-т психологии. – М.: Наука, 2003. – 377 с.
176. Теплюк, С. Об опрятности и аккуратности [Текст] / С. Теплюк // Дошкольное воспитание. – 1988. - № 9.
177. Тишина, И.Ю. Повышение качества образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении посредством

- индивидуальных образовательных программ: автореф. дис. канд. пед. наук [Текст] / И.Ю. Тишина. – Челябинск, 2009. – 26 с.
178. Толмачева, В.В. Формирование социально-экологической направленности личности старшего дошкольника в трудовой деятельности: автореф. дис. канд. пед. наук [Текст] / В.В. Толмачева. – Челябинск, 2008. – 23 с.
179. Трубайчук, Л.В. Компетентностная модель дошкольного образования: коллективная монография [Текст] / Л.В. Трубайчук, Л.Н. Галкина, Н.П. Мальтеникова, О.Н. Подивилова, И.Е. Емельянова, И.Н. Евтушенко, И.Г. Галянт, М.Н. Терещенко, Л.К. Пикулева. – Челябинск: Издательство ИИУМЦ «Образование», 2009. – 229 с.
180. Трубайчук, Л.В. Дошкольное детство, как развивающий социокультурный феномен: монография [Текст] / Л.В. Трубайчук. – Челябинск, 2009. – 153 с.
181. Трубайчук, Л.В. Рефлексия как условие личностного развития дошкольника [Текст] / Л.В. Трубайчук // Актуальные проблемы дошкольного образования: перспективы развития: материалы III Всероссийской межвузовской науч. – прак. конф. (3 марта 2005 г.). – Челябинск, 2005. – С. 143-146.
182. Трубайчук, Л.В. Словарь – справочник педагогических инноваций в образовательном процессе [Текст] / Л.В. Трубайчук. – М.: Восток, 2001. – 81 с.
183. Трубайчук, Л.В. Педагогика развития и становления личности младшего школьника: учебник для студ-ов педвузов факультета подготовки учителей начальных классов [Текст] / Л.В. Трубайчук, - Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2001. - 250 с.
184. Урунтаева, Г.А. Учебная психология: уч. пособие для учащихся пед. уч. заведений [Текст] / Г.А. Урунтаева. – М.: Академия, 1996. – 336 с.

185. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. Т.2 [Текст] / К.Д. Ушинский. – М. – 1988. – С.111.
186. Фельдштейн, Д.И. Сущностные особенности современного детства и задачи теоретико-методологического обеспечения процесса образования [Текст]/ Д.И. Фельдштейн //Мир психологии. – 2009. – № 1. – С. 212.
187. Фельдштейн, Д.И. Психология развития человека как личности: Избранные труды: в 2 т. Т.1 [Текст] / Д.И. Фельдштейн. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2005. – 568 с.
188. Философский энциклопедический словарь [Текст]/ гл. ред. Л.Ф. Ильичев [и др.]. – М.: Сов. энцикл., 1983. – 840.
189. Флёрина, Е.А. Основные принципы художественного воспитания детей [Текст] / Е.А. Флёрина // Дошкольное воспитание. – 2009.- № 7. – С. 8-13.
190. Фрумин, И.Д., Эльконин Б.Д. Образовательное пространство как пространство развития («школа взросления») [Текст]/ И.Д. Фрумин, Б.Д. Эльконин, // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 24-32.
191. Харламов, И.Ф. Педагогика: уч. пособие [Текст]/ И.Ф. Харламов. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Юристъ, 1997. – 512 с.
192. Холодная, М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования [Текст]/ М.А. Холодная. – Томск: изд-во ТГУ, М.: Барс, 1997. – 392 с.
193. Худякова, Н.Л. Воспитание ценностей как проблема дошкольной педагогики [Текст]/ Н.Л. Худякова // Актуальные проблемы дошкольного образования: Всерос. межвуз. науч. практ. конф. – Челябинск, 2003. – С. 261 – 271.
194. Хуторской, А.В. Развитие одаренности школьников. Методика продуктивного обучения [Текст]: учеб. пособие. /А.В. Хуторской – М.: ГИЦ ВЛАДОС, 2000. – 320 с.

195. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58-64.
196. Хридина, П.Н. Понятийно-терминологический словарь: Управление образованием, как социальная система [Текст]/ П.Н. Хридина. – Екатеринбург: Уральское издательство, 2003. – 384с.
197. Царенко, Л.Н. Образование и театр: литературно-музыкальные композиции [Текст]/ Л.Н. Царенко, Е.В. Соловьева. – М.: ВЦХТ («Я вхожу в мир искусств»). – 2003. – 160 с.
198. Чумичёва, Р.М. Ребенок в мире культуры [Текст] / Р.М. Чумичёва. – Ставрополь: Ставрополь сервисшкола , 1998. – 558 с.
199. Чумичева, Р.М. Ценностно-смысловое развитие дошкольника (на материале истории и культуры Донского края) [Текст] / Р.М. Чумичева, О.Л. Ведмедь, Н.А. Платохина. – Ростов н/Д., 2005. – 311 с.
200. Чумичева, Р.М. Взаимодействие искусств в формировании личности дошкольника [Текст] / Р.М. Чумичева. – Ростов н/Д., 1995. – 272 с.
201. Шендрик, И.П. Образовательное пространство [Текст] / И.П. Шендрик // Образование и наука. – 2001. – № 5 – С. 11.
202. Шингаркина, Д.А. Воспитание трудолюбия у детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с миром взрослых: автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Д.А. Шингаркина. – Челябинск, 2009. – 25 с.
203. Школьник Г.И. От единого мировоззрения к личностным ценностям [Текст] / Г.И. Школьник // Педагогика, 1994. – № 5. – С. 34-36.
204. Штерн, В. Дифференциальная психология и её методические основы [Текст] / В. Штерн.– М.: Наука 1998. – 336 с.
205. Щербланова, Е.И. Психологическая диагностика одаренности дошкольников: проблемы, результаты исследований и практики

- [Текст] / Е.И. Щебланова. – М.: МПСИ, Воронеж НПО «МОДЭК», 2004. – 368 с.
206. Царенко, Л.Н. Образование и театр: литературно-музыкальные композиции [Текст] / Л.Н. Царенко, Е.В. Соловьева.- М.: ВЦХГ «Я вхожу в мир искусств», 2003. – 160 с.
207. Экземплярский В.М. Проблема школ для одаренных [Текст] / В.М. Экземплярский. - М.,1997.
208. Эльконин, Д.Б. Развитие личности ребенка-дошкольника [Текст] / Д. Б. Эльконин // Психология личности и деятельности дошкольника. – М: Педагогика. – 1966. – С. 254-292.
209. Эльконин, Д.Б. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского) [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М., 1994. – 168 с.
210. Юрчук, В.В. Современный словарь по психологии [Текст] / В.В. Юрчук // Современное слово. - 1998.
211. Юркевич, В.С. Одаренный ребенок: иллюзия и реальность [Текст] / книга для учителей и родителей // В.С. Юркевич. – М.: Просвещение; Учебная литература, 1996. – 136 с.
212. Юсов, Б.П. К проблеме взаимосвязи искусств в детском художественном развитии. О периодах возрастной актуальности занятий различными видами искусства [Текст] / Б.П. Юсов // Теория эстетического воспитания. – М., 1975. – С. 43-55.
213. Якиманская, И.С. Разработка технологий личностно ориентированного обучения [Текст] / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31-39.
214. Якобсон, С.Г. Последняя победа Буратино: формирование морального сознания у дошкольников [Текст] / С.Г. Якобсон - М., 1983. – 368 с.

215. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию [Текст] / В.А. Ясвин. – 2-е изд., испр. и доп. М.: Смысл, 2001. – 368 с.: ил.
216. Яфальян, А.Ф. Учимся жить у великих: к вопросу о талантливых детях [Текст] / А.Ф. Яфальян // Одаренные дети дошкольного возраста XXI: предпосылки, факторы и перспективы развития. – Челябинск: Изд-во ИИМУМЦ «Образование», 2009. – 75-82 с.

Содержание

Введение.....	3
1. Методолого-теоретические основы развития одаренности в дошкольном детстве.....	7
1.1 Методологические подходы к изучению одаренности в дошкольные годы.....	7
1.2 Осмысление художественно творческой одаренности в психолого-педагогической литературе.....	23
1.3 Феномен развития одаренности в дошкольном возрасте.....	50
2 Концепция развития одаренности ребенка в творческом образовательном пространстве ДОУ	88
2.1 Педагогические закономерности и принципы развития одаренности ребенка дошкольного возраста.....	88
2.2 Структурно-функциональная модель развития одаренности детей дошкольного возраста.....	102
3. Феномен развития одаренности детей дошкольного возраста в развивающемся творческом пространстве.....	114
3.1 Развивающая творческая среда ДОУ как функциональное и пространственное объединение субъектов образования.....	114
3.2 Развитие одаренности дошкольника посредством синтеза искусств.....	131
3.4 Взаимодействие детей и взрослых в процессе совместной художественной деятельности как основа развития одаренности.....	137
3.4. Технологический аспект развития одаренности дошкольника.....	148
Заключение	155
Список используемой литературы.....	158

