

Государственное бюджетное образовательное учреждение
дополнительного профессионального образования
(повышения квалификации) специалистов
Санкт-Петербургская академия постдипломного
педагогического образования

В.Л. Кокоренко, О.В. Эрлих

ВЫЯВЛЕНИЕ И ПОДДЕРЖКА ТАЛАНТЛИВЫХ ДЕТЕЙ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ
ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Учебно-методическое пособие

2013

ББК 74.100.44
К 59

Печатается по решению Редакционно-издательского совета СПб АППО

А в т о р ы:

Кокоренко В. Л. – части 1, 3, 4, 5, 6, приложение

Эрлих О. В. – часть 2, приложение

Рецензенты:

Тареева А. Ю., канд. пед. наук, доцент кафедры психологии здоровья и развития Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы (СПб ГИПСР)

Розет М. В., канд. психол. наук, доцент кафедры психологии СПб АППО

К 59 **Кокоренко В. Л., Эрлих О. В.**

Выявление и поддержка талантливых детей в образовательном пространстве дошкольного учреждения. Учебно-методическое пособие. – СПб.: СПб АППО, 2013. – 103 с. – ISBN 978-5-7434-0651-1

Талант и одаренность в детском возрасте можно рассматривать в качестве потенциала психического развития по отношению к последующим этапам жизненного пути личности. В пособии рассмотрены феномен талантливости и одаренности ребенка, психологические особенности талантливых и одаренных детей, возможные направления деятельности по выявлению и поддержке талантливых и одаренных детей в дошкольном образовательном учреждении с опорой на опыт специалистов практиков. Обсуждаются вопросы, связанные с содержанием воспитательного пространства, созданием креативной образовательной среды. Конкретные рекомендации для воспитателей, педагогов и родителей призваны оказать помощь в межличностном и педагогическом взаимодействии с одаренными и талантливыми детьми.

Учебно-методическое пособие адресовано слушателям курсов постдипломного образования, психологам, педагогам, воспитателям, руководителям и специалистам дошкольных образовательных учреждений.

ISBN 978-5-7434-0651-1

© Кокоренко В.Л., Эрлих О.В.

© СПб АППО

1. Талант и одаренность: понятие, признаки, виды, методы выявления

Талант – это высокий уровень развития специальных способностей, обеспечивающий достижения в каких-либо областях человеческой деятельности, науке, искусстве.

Одарённость или общая одарённость - уровень формирования каких-либо способностей человека, связанный с их развитием, но, тем не менее, от них независимый. 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[17].

На сегодняшний день большинство психологов признает, что уровень, качественное своеобразие и характер развития одаренности – это всегда результат сложного взаимодействия наследственности (природных задатков) и социокультурной среды, опосредованного деятельностью ребенка (игровой, учебной, трудовой). При этом особое значение имеют собственная активность ребенка, а также психологические механизмы саморазвития личности, лежащие в основе формирования и реализации индивидуального дарования.

Потенциальные предпосылки к достижениям в разных видах деятельности присущи многим детям, но реальные незаурядные результаты демонстрирует значительно меньшая часть. Любой ребенок может проявить особую успешность в широком спектре деятельностей, поскольку его психические возможности чрезвычайно пластичны на разных этапах возрастного развития. Это обстоятельство создает условия для формирования различных видов одаренности. Более того, даже в одном и том же виде

деятельности разные дети могут обнаружить своеобразие своего дарования применительно к разным ее аспектам.

Несмотря на то, что одаренность в детском возрасте можно рассматривать в качестве потенциала психического развития по отношению к последующим этапам жизненного пути личности, все же одаренность конкретного ребенка – в значительной мере условная характеристика, поскольку способности не являются прямым и достаточным показателем его достижений в будущем. В связи с этим авторы «Рабочей концепции одаренности» в практической работе с детьми предлагают использовать понятие «признаки одаренности (или «ребенок с признаками одаренности»)» вместо понятия «одаренный ребенок»[17].

Признаки одаренности – это те особенности ребенка, которые проявляются в его реальной деятельности и могут быть оценены на уровне наблюдения за характером его действий. Об одаренности ребенка следует судить в единстве категорий «могу» и «хочу», поэтому признаки одаренности необходимо рассматривать в двух аспектах поведения ребенка – инструментальном и мотивационном.

Инструментальный характеризует способы его деятельности, а мотивационный – отношение ребенка к той или иной стороне действительности, а также к своей деятельности.

Инструментальный аспект характеризуют:

1. Наличие специфических стратегий деятельности, которые обеспечивают ее особую, качественно своеобразную продуктивность. Можно выделить три уровня успешности деятельности, с каждым из которых связана своя стратегия ее осуществления:

❖ быстрое освоение деятельности и высокая успешность ее выполнения;

- ❖ использование и изобретение новых способов деятельности в условиях поиска решения в заданной ситуации;
 - ❖ выдвижение новых целей деятельности за счет более глубокого овладения предметом, ведущее к новому видению ситуации и объясняющее появление неожиданных идей и решений. Именно этот уровень характерен для поведения одаренного ребенка – выход за пределы требований выполняемой деятельности.
2. Сформированность индивидуального стиля деятельности, склонность все делать «по-своему», что приводит к появлению элементов уникальности продукта деятельности.
 3. Высокая структурированность знаний, умение видеть предмет в системе, свернутость способов действий в соответствующей предметной области. В поведении и деятельности это проявляется в способности мгновенно схватывать наиболее существенный факт, деталь среди множества других впечатлений, образов, понятий, а также в легкости перехода от единичного факта, детали к обобщению и развернутой интерпретации.
 4. Особый тип обучаемости, проявляющийся иногда в высокой скорости и легкости, иногда – в замедленном темпе обучения, но с последующим резким изменением структуры знаний, представлений и умений.

Мотивационный аспект поведения характеризуют:

1. Повышенная, избирательная чувствительность к определенным сторонам предметной деятельности (звукам, цвету, знакам, растениям, различным техническим устройствам) либо к определенным формам собственной активности (познавательной, художественно-эстетической, физической), чаще всего сочетающейся с переживанием удовольствия.

2. Ярко выраженный интерес к неким занятиям или видам деятельности, необыкновенно высокая увлеченность, погруженность в какое-либо дело. Следствием ярко проявляющихся склонностей ребенка является его упорство
3. и трудолюбие, готовность без усталости заниматься тем, что привлекает и интересуется.
4. Повышенные познавательные потребности, которые выражаются в неисчерпаемой любознательности, в собственной инициативе выходить за пределы требований деятельности.
5. Предпочтение парадоксальной, противоречивой и неопределенной информации, отторжение стандартных, типичных заданий и готовых ответов.
6. Высокая критичность к результатам собственной деятельности, стремление к целям высокой степени сложности и совершенству.

Указанные мотивационные и инструментально-деятельностные признаки могут служить лишь для постановки предположения об одаренности, но не гарантируют ее наличия. Не следует также ожидать, что поведение ребенка должно соответствовать одновременно всем приведенным выше признакам, поскольку вариации и противоречивость поведенческих проявлений велики и зависимы от социального контекста.

Поскольку в одаренности можно выделить как качественный, так и количественный аспект, исследователями предложены несколько критериев для классификации различных видов.

С критерием *вид деятельности* (теоретическая, практическая) соотносятся познавательная (интеллектуальная одаренность различных видов), художественно-эстетическая (литературно-поэтическая, музыкальная, хореографическая, изобразительная, сценическая), коммуникативная (лидерская), духовно-ценностная деятельность (создание новых духовных ценностей и смыслов, служение людям), спортивная, одаренность в ремеслах (в ее основе – тонкость и точность ручных движений, «ручная умелость» –

потенциальные способности конструктора, дизайнера и т.д.). С учетом качественного своеобразия каждый вид деятельности обеспечивается участием разных уровней психической организации. Интеллектуальная сфера психики может включать сенсомоторный, пространственно-визуальный, понятийно-логический уровень. Эмоциональная сфера обеспечивает уровни эмоционального реагирования и эмоционального переживания. Мотивационно-волевая сфера – уровни побуждения, целеобразования, смыслопорождения. Каждый вид одаренности предполагает одновременное включение всех уровней психической организации с преобладанием того уровня, который наиболее значим для конкретного вида деятельности.

С критерием *степень сформированности одаренности* соотносятся:

- ✓ актуальная одаренность – психологическая характеристика ребенка с уже достигнутыми показателями психического развития, которые проявляются в более высоком уровне выполнения деятельности в конкретной предметной области по сравнению с возрастной и социальной нормой. Особой категорией актуально одаренных детей являются талантливые дети – дети с такими результатами деятельности, которые отвечают требованиям объективной новизны и социальной значимости. Кроме того, конкретный продукт деятельности талантливого ребенка оценивается экспертом (высококвалифицированным специалистом в соответствующей области) как отвечающий в той или иной степени критериям профессионального мастерства и творчества;
- ✓ потенциальная одаренность - психологическая характеристика ребенка, который имеет определенные возможности (потенциал) для высоких достижений в том или ином виде деятельности, но не может реализовать свои возможности в данное время в силу их функциональной недостаточности. Причины, препятствующие (сдерживающие)

реализацию потенциала, могут быть различны: отсутствие необходимой образовательной среды, неблагоприятная семейная ситуация, неразвитость мотивации и недостаточный уровень саморегуляции, дисгармоничность психического развития.

По критерию *форма проявления* можно выделить явную одаренность, проявляющуюся в деятельности ребенка ярко и вне всяких сомнений даже при неблагоприятных социально-средовых условиях, и скрытую – часто связанную с наличием особых психологических барьеров в процессе развития способностей.

В соответствии с критерием *широта проявлений в различных видах деятельности* различают:

- ✓ общую одаренность, выступающую в качестве основы для продуктивности различных видов деятельности. Основой общей одаренности традиционно выступают общие познавательные способности, «вокруг» которых концентрируются эмоциональные, мотивационные и волевые образования личности;
- ✓ специальную одаренность, напрямую связанную с конкретными областями деятельности (музыка, изобразительное искусство, спорт и т.д.)

Критерий *особенности возрастного развития* определяет раннюю и позднюю одаренность. Специалисты опираются на темп психического развития и возрастные этапы, на которых одаренность проявляется явно. Важно отметить, что ускоренное психическое развитие, ранняя одаренность не всегда связаны с высокими достижениями в более старшем возрасте, и, наоборот, отсутствие ярких проявлений одаренности не означает отсутствия перспектив для дальнейшего развития личности.

В.А. Моляко выделяет следующие проявления одаренности[24]:

Одаренность в развитом виде предусматривает успешное овладение человеком определенным видом деятельности и его творческую реализацию в этой деятельности. Структура развитой одаренности включает подструктуры: а) высокую познавательную активность, что базируется на высоком уровне сенсорных и интеллектуальных процессов; б) творческую интерпретацию познавательного опыта; в) эмоциональную увлеченность деятельностью (склонность к конкретной деятельности).

Одаренность как индивидуальная особенность ребенка предполагает более высокий (по сравнению с другими детьми) уровень активности сенсорно-перцептивных процессов, что, в свою очередь, позволяет ребенку быстро осваивать сенсорные эталоны, расширить свой сенсорный опыт, накапливать количество сенсорных образов и их систем, ориентироваться в своеобразии соотношений образов.

1. Высокий уровень перцепции предусматривает эффективность процессов памяти, внимания, восприятия, что позволяет ребенку свободно оперировать перцептивными образами при решении возникающих проблемных ситуаций.
2. Детский возраст является сенситивным периодом развития сенсорно-перцептивных процессов, и целенаправленное их стимулирование на основе высокой чувствительности психики способствует развитию сенсорного опыта и при специальном обучении позволяет стимулировать психологическую активность и направлять общую одаренность в специальное русло. Это могут быть разнообразные приемы, которые ориентируют ребенка на поиск новых оригинальных путей решения стандартных задач, целенаправленная работа относительно возможности использования стандартных образцов для принятия каких-то новых решений. Творческий подход к решению проблемы – условие развития одаренности.

3. Эмоциональная увлеченность деятельностью является одним из ведущих компонентов одаренности, поскольку ситуативно-эмоциональные процессы активизируют психику: они повышают трудоспособность, поднимают порог чувствительности, обостряют память и внимание, эффективно влияют на протекание мыслительной деятельности. Такое ситуативное влияние эмоциональных процессов на психическую деятельность, ассоциируясь у ребенка с успехом в какой-то конкретной деятельности, в ходе дальнейшего развития может стать мотивацией, а при соответствующих условиях перерасти в одаренность к определенной деятельности.

При выявлении одаренности целесообразно использовать комплексный подход с широким спектром методов, максимально учитывающих специфику индивидуального своеобразия психического развития и социальной среды, в которой находится ребенок.

1. Различные варианты развернутого во времени наблюдения за ребенком (в условиях детского дошкольного учреждения – деятельность индивидуально и в группе, в специально созданных условиях, в свободное время – на прогулке, с семьей).

2. Констатирующий и формирующий эксперимент – занятия по специальным программам, включение детей в игровые и предметно-ориентированные занятия, которые максимально соответствуют его склонностям и интересам.

3. Психологические тренинги, в которых посредством специальных приемов создается «особая среда», способствующая преодолению психологических защитных механизмов, активизирующая самораскрытие, интеллектуальную и творческую инициативу, спонтанное

проявление и освоение новых для ребенка способов познания, решения и взаимодействия.

4. Метод экспертных оценок, в котором поведение и деятельность ребенка оцениваются разными субъектами образовательного процесса – педагогами, психологами, родителями.
5. Экспертное оценивание конкретных результатов творческой деятельности детей признанными профессионалами в той или иной сфере (рисунки, музыкальное и исполнительское мастерство, литературное творчество, технические модели т.д.)
6. Психодиагностическое исследование с применением методик (психометрических тестов) в соответствии с конкретными задачами (первичная диагностика уровня и структуры интеллектуальных и творческих способностей, отслеживание динамики развития и т.д.).
7. Организация и проведение различных конкурсов, соревнований, фестивалей.

Вопросы для самоконтроля

1. Каково содержание понятий «талант» и «одаренность»?
2. В чем заключаются особенности инструментального и мотивационного аспектов проявлений одаренности в поведении и деятельности ребенка?
3. Какие виды одаренности можно назвать с учетом различных критериев?
4. Какими методами можно выявить детскую одаренность?

2. Особенности психического развития детей с признаками таланта и одаренности (на основе подхода К.Г. Юнга)

Проблема особенностей психического развития детей с признаками одаренности вызывала интерес у крупнейших психологов. Ниже приведены суждения и размышления всемирно известного исследователя-психолога К.Г. Юнга по этой проблеме, прозвучавшие в его докладе «Феномен одаренности» на съезде работников средней школы Швейцарии в Базеле 4 декабря 1942 г.[22].

По мнению Юнга, одаренный ребенок – отнюдь не всегда синоним «хорошего ученика». В ряде случаев он напротив обладает целым набором неблагоприятных характеристик – разбросанностью, нерадивостью, халатностью, невнимательностью, озорством, своеобразием, может даже производить впечатление заспанного. Поэтому путем лишь внешнего наблюдения подчас бывает очень трудно отличить одаренного ребенка от умственно отсталого. Одаренные дети далеко не всегда рано созревают, подчас, напротив, имеют замедленный ход развития, так что одаренность в течение долгого времени остается латентной, и распознать даровитость порой весьма непросто. Помочь этому может только точное исследование и наблюдение над детской индивидуальностью — как в школе, так и дома, это позволяет установить, что является первичной склонностью, а что — вторичной реакцией. По мнению К.Г. Юнга, у одаренных детей невнимательность, разбросанность и заспанность вызревают как дополнительная оборона против внешних влияний, цель которой — спокойно и без помех предаваться внутренним процессам фантазии. При этом сам факт наличия фантазий или своеобразных интересов совсем не доказывает особого дарования, потому что точно такое же преобладание фантастики и аномальных интересов свойственно ранним стадиям неврозов и психозов. Особенности фантазий одаренного ребенка выступают их качество – оригинальность, последовательность,

интенсивность и утонченность фантазии, а также заложенная в ней возможность последующего претворения в жизнь.

Другой важный индикатор — это степень и качество интереса в целом. Например, внешне проблематичные дети «дюжинами и, кажется, без разбору» проглатывают книги — и делают это нередко в запрещенное ночное время — или выказывают практические навыки, достойные удивления. Поэтому знание психологических особенностей одаренности и жизненный опыт — желанный реквизит воспитателя.

Другой особенностью одаренного ребенка может выступать то, что его душевные наклонности могут вращаться в широком диапазоне противоположностей. Дарование, по мнению Юнга, чрезвычайно редко характеризует все психические области более или менее равномерно. Могут существовать громадные различия в степени зрелости личности. При одних обстоятельствах в сфере одаренности господствует аномальная скороспелость, в то время как при других духовные функции лежат ниже нормального порога того же возраста. Из-за этого порою может складываться внешний образ, вводящий в заблуждение: с виду это может быть вроде бы недоразвитый и духовно отсталый ребенок, от которого никто не ожидает, сверхобычных способностей. Иногда одаренность касается областей, которые не затронута школой (дошкольным учреждением), например, некоторых практических способностей.

К.Г. Юнг также полагал, что наряду с даровитостью ума существует даровитость сердца, которая не менее важна, однако ее легко упустить из виду потому, что в таких случаях ум часто слабее, чем сердце. Выявление детской одаренности требует особой психологической, интеллектуальной, моральной и артистической восприимчивости у воспитателей и не всегда при взаимодействии с одаренными детьми они готовы их продемонстрировать в полной мере. Поэтому каждый воспитатель (в самом широком смысле этого

понятия) постоянно должен ставить себе вопрос: реализует ли он сам в собственной жизни — по чести и совести — то, чему учит? В психотерапии известно, что исцеляюще действует, в конечном счете, не знание и техника, но личность; это верно и в отношении воспитания: оно предполагает самовоспитание. «Защитой» от того, что общество может «не разглядеть» ярко выраженную одаренность выступает то, что многие дарования в значительной мере сами умеют о себе позаботиться, творческий, а тем более гениальный ребенок зачастую ведет себя как личность, далеко превосходящая (в данных обстоятельствах) свой биологический возраст.

Ввиду того, что развитие одаренности зачастую оказывается несоразмерным степени зрелости личности целом, иногда складывается впечатление, будто творческая личность выросла за счет личности гуманной. По мнению Юнга, существует несоответствие между гением и его человечностью. Отсюда — немало одаренных людей, польза от которых сведена на нет или даже обращена в свою противоположность их человеческими недостатками. Одаренность становится безусловной ценностью, лишь в том случае, если остальная личность идет с ней в ногу настолько, что талант может быть применен с пользой. Творческий потенциал, к сожалению, может действовать и деструктивно. Обратится он добром или злом — решает только моральная личность, ее нет, то никакой воспитатель не может ни способствовать ей, ни заменять ее собой.

Еще одна проблема при выявлении и воспитании одаренности — это возможное тесное родство даровитости с патологическим вырождением. Одаренность не только зачастую компенсируется некоторой неполноценностью в другой области, но порою идет рука об руку даже с патологическим дефектом. Часто поэтому почти невозможно определить, что преобладает: даровитость или психопатическая конституция. Поэтому Юнг, размышляя о том, следует ли обучать и воспитывать одаренных детей в «особых» классах

и группах, полагает, что «...в особых классах для одаренных возникла бы опасность того, что из него разовьется односторонний продукт.

В нормальных же классах он будет, напротив, изнывать от скуки именно на том предмете, где у него есть превосходство, а на других ему будут напоминать о его отставании, что может производить полезный и морально необходимый эффект. Ведь как раз у дарования есть тот моральный недостаток, что оно вызывает у своего обладателя чувство превосходства и вместе с ним определенную инфляцию, которую следовало бы компенсировать путем соответствующего смирения. Однако одаренные дети очень часто избалованны и ожидают поэтому исключительного отношения к себе в связи великий психолог полагает, что для воспитания одаренного ребенка лучше обучать его в нормальном классе с другими детьми, а не подчеркивать его исключительность путем перевода в особый класс. Ведь школа (как и дошкольное образовательное учреждение) — это часть большого мира и как в зародыше содержит в себе все те факторы, с которыми ребенок столкнется в последующей жизни и с воздействием которых он должен будет справиться.

Большинство положений, из приведенных выше размышлениях К.Г. Юнга о феномене одаренности ребенка, позже получили подтверждение в дальнейших научных исследованиях. Так, получила подтверждение его гипотеза неравномерности развития отдельных способностей и личностных свойств одаренных детей (дисгармоничное развитие, диссинхрония) — сегодня это одна из наиболее обсуждаемых проблем. У многих одаренных детей наблюдается значительное опережение в познавательном или художественно-эстетическом развитии по сравнению с нормативными параметрами развития сверстников. При этом другие сферы развития — физическая, эмоциональная, социальная могут быть развиты вполне обычно. Неравномерность может являться следствием гетерохронности

(разновременности) созревания и развития функциональных систем головного мозга. Другой причиной неравномерности часто становится особая система интересов, принципиально отличающаяся у одаренных детей по сравнению с другими детьми – главное место и время в ней занимает деятельность, связанная с их способностями.

Познавательная сфера традиционно выдвигается специалистами на первое место при характеристике особенностей развития одаренных детей. Любопытство, потребность в «умственных впечатлениях», поиск нового, любознательность в сложном переплетении возрастных трансформаций предстают в виде системного психического образования, включающего в себя умственные способности, положительные эмоции от интеллектуального напряжения и мотивационные факторы. Повышенная чувствительность (сенситивность) к сложным интеллектуальным и креативным проблемам, высокий уровень развития логического мышления – большинством специалистов считаются не только признаками общей одаренности, но и достаточно надежным основанием для прогноза будущих высоких результатов во многих сферах деятельности. Д.Б. Богоявленская и В.А. Петровский[4,16] указывали на характерное для одаренных детей явление надситуативной активности, которая проявляется в том, что найденное решение задачи, проблемы не становится завершением, а дает начало новому поиску, углублению и погружению в проблемное поле. Повышенный интерес к задачам дивергентного типа (где ответы не выводятся напрямую из условий, требуют поиска разных подходов, сопоставления, трансформации, интуиции) стимулируют активность и самостоятельность ребенка в выборе вариантов решения. Оригинальность проявляется в мышлении, поведении, общении с детьми и взрослыми, и отличает все продукты (результаты) детской деятельности: тематика и характер рисунков, сочинения, конструирование, детские исследования. Но

важно отметить, что психологи неоднозначно относятся к оригинальности. С одной стороны – это ведущий признак креативности, с другой – высокий уровень оригинальности может граничить с невротизацией, вычурностью и другими проявлениями проблемной личности.

Способность быстро и легко устанавливать новые ассоциативные связи, переходить в мышлении и деятельности от явлений одного класса к другим (иногда далеким по содержанию), находить способы и решения называют гибкостью мышления. Эта характеристика связана с разнообразием и объемом опыта личности, но полностью им не определяется и связь между опытом и гибкостью мышления имеет сложный характер. По мнению А.И. Савенкова[18], решающим фактором, содействующим развитию этого качества мышления, является не столько сам опыт, сколько метод усвоения этого опыта. На уровне педагогических выводов – имеет значение не только, чему учит педагог, но и то, как (каким способом) учит.

Особенности психического развития одаренных детей, как и любых детей «с особыми потребностями» требуют профессионального и бережного отношения и сопровождения со стороны семьи, воспитателей, педагогов[13]. В приложениях к данному пособию приведены рекомендации для родителей, воспитателей, педагогов названных категорий.

Вопросы для самоконтроля:

1. Какие особенности психического развития детей с признаками таланта и одаренности выделял К. Г. Юнг?
2. Каковы причины явления диссинхронии психического развития талантливых и одаренных детей?
3. В чем проявляется надситуативная активность одаренных детей?

3. Выявление познавательной активности дошкольников

Дьяченко О.М.[6] характеризует познавательную активность как проявление потребности ребенка в расширении возможностей для проявления себя в новой познавательной ситуации, сплав эмоционального и когнитивного компонентов развития и отмечает, что «специфика умственной одаренности в дошкольном детстве заключается не в ускорении развития интеллекта ребенка, а во все более полном освоении тех форм действительного опосредствования, которыми и характеризуются умственные способности дошкольника. То есть возрастные изменения блока способностей не просто представляют собой некоторую непрерывную кривую роста интеллекта ребенка, но имеют свои качественные возрастные характеристики механизма, обеспечивающего этот рост...». В дошкольном возрасте начинает формироваться познавательная деятельность, «направляемая и побуждаемая познавательной задачей». Внутри единого процесса наглядно-действенного мышления можно выделить два взаимосвязанных его вида. Первый разворачивается под влиянием познавательной потребности самого ребенка, его интереса к новому объекту и выступает как свободное экспериментирование. Второй вид направлен на решение ребенком практической задачи, поставленной взрослым. В этом случае познавательная активность подчинена практической цели. Простые задачи не вызывают большого интереса, приводят к быстрому угасанию познавательной активности у детей старших групп, и в то же время оживляют познавательную активность детей младших групп. Сложные задачи, напротив, не способствуют возникновению интереса у младших дошкольников, вызывают быстрое утомление, а у старших дошкольников активизируют познавательную деятельность.

Можно описать три уровня познавательной активности у дошкольников.

1. Дети стремятся к игрушкам, отличающимся яркими перцептивными свойствами (большие, красочные, звучные), а также к тем, что знакомы по своему функциональному назначению (телефон, посуда и т.п.); отсутствует интерес к предметам неясного назначения. Регуляция поиска внешняя; предметы господствуют над активностью. Уровень интереса к внешним свойствам предмета определяется самим предметом. Игрушки, лишенные известного назначения, остаются вне поля его внимания. Данный уровень познавательной активности чаще наблюдается у детей 3-4 лет, возможен еще и в возрасте 4-5 лет.

2. Дети стремятся ознакомиться с игрушками и с другими предметами, имеющими определенные функции. Привлекает возможность различного их использования, опробование функциональных свойств, стремление проникнуть в скрытые свойства предмета. Однако регуляция поиска подчинена эмоциям. Уровень интереса к функциональным качествам предмета и регуляция поиска определяются с помощью взрослого. Второй уровень познавательной активности характерен для детей 4-5 лет.

3. Интерес и активность вызывают скрытые, внутренние свойства предмета, и в еще большей степени – внутренние понятийные образования. Активность направляется целью – достичь желаемого результата. Характерен для многих детей старшего дошкольного возраста.

Интеллектуальную активность можно назвать основным компонентом творческого потенциала личности и одаренности. Развитие интеллектуальной активности осуществляется как поиск ответов на собственные вопросы. К 3-5 годам исследовательская активность преобразуется в более высокие формы и проявляется в самостоятельной постановке вопросов и проблем по отношению к новому и неизвестному. С 5-6 лет в структуре

одаренности ребенка основным компонентом становится проблемность. В исследовании Богоявленской М.Е. [5] для выявления интеллектуальной активности у дошкольников был реализован метод «креативного поля». Использовался детский вариант метода – методика «Звери в цирке». Специально созданная для диагностики творческих способностей детей (конкретно – интеллектуальной активности), методика имеет простое и увлекательное содержание, что соответствует специфике возраста. Игровая ситуация состоит в том, чтобы найти место кошки, которая ловит мышку, выбегающую из своей норки, двумя различными путями (местоположение норки задает экспериментатор). Новым для дошкольников в данной ситуации является то, что они прослеживают путь мышки как бы из-под купола цирка (8 концентрических окружностей, разделенных четырьмя диагоналями образуют «вид цирка» сверху). Мышка бежит строго по правилам: она пробегает только в стыках стен, где есть отверстие и движется в одном направлении. Время проведения линий фиксируется с помощью секундомера. Эксперимент проводится в пять серий по 30-40 минут каждая. Первая обучающая, остальные 4 – основные.

Важно отметить наличие связи вопросов, задаваемых детьми с познавательной активностью. Между 6-7 годами, наряду со скачкообразным развитием поисково-исследовательской активности в форме вопросов происходит и резкое возрастание индивидуальных различий по уровню её развития между детьми одной и той же возрастной группы. Это позволяет рассматривать возрастной этап между 6-7 годами как сенситивный период развития познавательной активности в форме вопросов (её уровня, широты и разносторонности), и овладением произвольной постановкой вопроса, направленного на расчленение проблемной ситуации.

Рядом авторов (Бурлаковой И.А., Скобелевой Е.П., и др.)[6] нередко используется методика «Вопросы к картинкам», которая позволяет проявиться познавательной активности ребенка: дошкольник может проявить инициативу или же уйти от ситуации, требующей выхода за пределы непосредственного опыта.

Методика проводится индивидуально. Ребенку предъявляется одна из картинок («Бегущие волчата и лисята», «Апельсин», «Обезьянки в школе», «Мастер»), и его просят задать как можно больше вопросов к ней. Педагог стимулирует ребенка после каждого придуманного вопроса к постановке нового вопроса («А что еще?», «О чем еще можно спросить?» и т.п.). После того, как ребенок придумал всевозможные для него вопросы, предъявляется следующая картинка и повторяется инструкция. При оценке выполнения задания учитывается не только количество придуманных вопросов, но и их содержательная сторона, являющаяся важным критерием. В исследовании Бурлаковой И.А. для выявления познавательной активности у интеллектуально одаренных детей, было выделено 4 типа вопросов, придумываемых дошкольниками к картинкам.

I. Вопросы, которые связаны с непониманием и/или непринятием детьми условности изображенной ситуации, действия животных в человеческих ситуациях («Почему лисичка в юбочке и с бантиком?», «Почему обезьянка читает книжку?» и т.п.).

II. Вопросы которые можно охарактеризовать как описательные. Ответы на них в совокупности составили бы описание картинки («Кто изображен на этой картинке?», «Что они делают?», «Что у этой обезьянки в руке?», «На чем сидят обезьянки?» и т.п.).

III. Вопросы, расширяющие изображенную ситуацию. Эти вопросы касаются предшествующих, по мнению ребенка, персонажей («Что получит тот, кто прибежит первым?», «Где учитель?», «Почему нет еще одной обезьянки?»),

«Как они балуются на переменках?» и т.п.). Расширяют изображенную ситуацию и уточняющие вопросы («На чем пишут обезьянки: на деревяшечках или бумаге?», «Почему кроме них никого нет?», «Почему вместо парт стулья?» и т.п.).

IV. Вопросы, которые направлены на раскрытие сути, основного содержания изображенного на картинке события («Куда бегут лисички?», «О чем спрашивает учитель?», «Почему один бежит первым, а другой отстает?», «Почему одна обезьянка не слушает?», «Что читает эта обезьянка?», «О чем эта книжка?» и т.п.).

Результаты выполнения задания можно оценивать следующим образом.

В 1 балл оценивается задание, если ребенок придумал меньше двух вопросов, относящихся к I типу, или совсем не принял задание. В 2 балла оценивается выполнение задания, если количество вопросов, относящихся к I типу, преобладает над количеством вопросов относящихся ко II типу. В 3 балла оценивается задание, если количество вопросов относящихся ко II типу преобладает над количеством вопросов относящихся к I типу. В 4 балла оценивается задание, если количество вопросов, относящихся ко II типу, преобладает над количеством вопросов относящихся к I типу и появляются вопросы, относящиеся к III и IV типу. В 5 баллов оценивается задание, если количество вопросов относящихся к III и IV типу преобладают над количеством вопросов относящихся к I и II типу.

Рекомендуется дополнить диагностику познавательной активности ребенка оценкой воспитателей (по 5-балльной шкале), которая направлена на ее выявление в повседневной жизни - в свободной деятельности и на занятиях.

- ✓ степень проявления интереса ребенка к занятиям познавательного цикла;
- ✓ степень активности при выполнении заданий, связанных с познавательной деятельностью;
- ✓ степень самостоятельности при выполнении задания;

- ✓ стремление ребенка получить ответы на задаваемые вопросы;
- ✓ любознательность.

К старшему дошкольному возрасту складывается более или менее устойчивая познавательная мотивация, которая выражается в избирательном предпочтении тех или иных форм познавательной деятельности. Познавательная мотивация проявляется в желании детей делать что-то самому, в интересе к новым занятиям, в эмоциональной вовлечённости в деятельность. Поэтому для выявления познавательной мотивации необходимо предлагать детям виды деятельности, требующие определённых усилий (интеллектуальных и волевых) и способные вызвать эмоциональный отклик.

В исследовании Виноградовой Е.Л.[9, с. 269] на первом этапе исследования дети действовали совместно со взрослым. Им предлагалось сложить оригами, послушать сказку, сложить узор из кубиков (кубики Никитина) и рассмотреть картинки. Первые два задания дети выполняли в парах, а последние - индивидуально. Мотивационные предпочтения детей оценивались по следующим показателям: эмоциональная вовлеченность в деятельность; целенаправленность деятельности (стремление довести дело до конца); степень инициативности ребенка. Наиболее привлекательными для детей оказались занятия с кубиками и оригами. Наблюдался феномен эмоционального заражения, как от сверстников, так и от взрослого. Во время эксперимента подавляющее большинство детей проявили особый интерес к разным формам общения со взрослым. Многие дети не хотели заканчивать занятия, просили провести с ними что-либо еще. Характерно, что практически никто из них не смог сказать, чем именно хотел бы еще позаниматься. У детей отмечалась яркая потребность во внимании взрослого.

Для выявления мотивации детей (содержание деятельности или общение со взрослым) был проведен второй этап эксперимента, где участие взрослого

сведено до минимума. Двум детям предоставлялась возможность заниматься любым делом и пользоваться любым материалом, с которым они сталкивались в предыдущем эксперименте. Взрослый лишь наблюдал за действиями детей. Важно было определить степень эмоциональной включённости и целенаправленности в самостоятельную деятельность детей и сопоставить её с теми же показателями совместной деятельности со взрослым. Особое внимание уделялось общению детей между собой и стремлению привлечь внимание взрослого.

Во втором эксперименте по всем показателям было отмечено снижение познавательной мотивации. Работая самостоятельно, дети проявили меньшую заинтересованность в деятельности, не довели работу до конца. Выбор вида деятельности во многом зависел от того, чем занят другой ребенок, т.е. определялся не собственным предпочтением, а эмоциональным заражением. Несмотря на инструкцию, многие дети под тем или иным предлогом стремились вступить в контакт со взрослым.

Таким образом, познавательная мотивация старших дошкольников определяется преимущественно партнёрами по деятельности и эмоциональным заражением от сверстников или от взрослого. В совместных со взрослым занятиях старшие дошкольники обнаруживают больший интерес к материалу и большую целенаправленность деятельности, чем в самостоятельной работе, что говорит о том, что познавательная мотивация детей находится в интерпсихической форме и не стала ещё внутренней потребностью ребёнка. Результаты показали, что у детей остаётся не насыщенной потребностью в общении со взрослым и что эта потребность остаётся доминирующей в мотивационной сфере дошкольника.

Вопросы для самоконтроля

1. Какие уровни познавательной активности дошкольников можно выделить?

2. Почему количество и тип вопросов, задаваемых детьми, могут быть показателями познавательной активности дошкольников?
3. Какими факторами определяется познавательная мотивация дошкольников?

4. Развитие творческих способностей детей.

В отечественной психологии *способности* понимаются как индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого и являющиеся условием успешного выполнения какой-либо деятельности[21]. А.А. Мелик-Пашаев предложил творчески рассматривать способности как «орган самореализации творческого «Я» в той или иной сфере культуры» [24]. Главное интегральное свойство художественно (в самом широком смысле) одаренной личности А.А. Мелик-Пашаев и З.И. Новлянская обозначают термином «эстетическое отношение к действительности», называя его при этом единой основой способностей ко всем видам художественного творчества. Общие художественные способности включают в себя:

- ✓ эстетическое отношение к действительности;
- ✓ художественное воображение в его общей, не сводимой к конкретному материалу форме;
- ✓ инструментальные способности, выступающие как конкретизация этих общих моментов применительно к различным видам художественной практики (литературные, музыкальные, изобразительные и т.д.).

*Литературно-художественное направление в творческом развитии
дошкольника*

Эстетическое отношение к действительности базируется на творческом восприятии. Так, В.А. Моляко дает следующее определение процессу творческого восприятия: «... это процесс (и его результат) конструирования субъективно нового образа, который в более или менее значительной степени преобразует, видоизменяет предметы и явления объективной реальности» [24]. Н. А. Ваганова изучала психологические особенности творческого восприятия стихотворных форм старшими дошкольниками [12, с. 252-257].

Стихотворения составляют оригинальный и важный пласт познавательной и особым образом организованной информации (с ее музыкальностью, ритмом, переменной динамикой). Автором были использованы японские хокку (в переводе на родной язык детей). Хокку – это небольшие стихотворения, состоящие из трех строчек, образно говоря, это поэтические миниатюры, которые «включают» в себя весь окружающий мир (природу, животных, быстротечность явлений) и в какой-то мере философское мировосприятие. Хокку использовались и рассматривались как информационные структуры, которые подаются детям в необычной для них форме и включают необычные образы.

Дети проявляли повышенный интерес к стихотворному слову; попытки повторять некоторые строки, иногда несколько строк, делали попытки пересказывать стихотворение в целом, отдельную часть, какие-то слова из стихотворения; в дальнейшем в процессе игры, занятий дети вспоминали прочитанное стихотворение и нередко сами импровизировали, пытаясь повторить его или составить новое стихотворение в любой форме.

Это свидетельствует о прямом и достаточно заметном влиянии поэзии на интересы детей, активизацию их умственной и творческой деятельности, включении стихотворения или отдельных его строк в «арсенал» своих

словесных образов, понятий, вообще о включении стихотворения в свою деятельность, иногда как сопровождающий фон или как специальную часть деятельности – декламация стихотворения. На вопрос, нравятся ли им стихотворения, дети почти всегда, за редким исключением, отвечали положительно. На вопрос, что именно им нравится в стихотворениях, они говорили, например: «Мне интересно, о чем в стихотворениях говорится», «Они такие красивые», «Стихи так красиво рассказываются» и др.

Ребенку дошкольного возраста еще сложно воспринимать такие стихотворные тексты как японские хокку. Ему нужно уметь осмыслить их, только потом он сможет раскрыть взаимоотношения между его частями и воспринимать их как целое. Для большинства дошкольников характерно внимание к известной по прошлому опыту информации, сведениям из личного опыта, что приводит к ограниченному, отрывочному восприятию и к разрозненности возникающего представления. В качестве главного в содержании ребенок выделяет то, что наиболее близко его личному опыту.

На следующем уровне восприятия ребенок уже устанавливает связи между описываемыми предметами и явлениями и отрывочное, частичное понимание сменяется более полным: содержание текста начинает дополняться знаниями, имеющими к нему непосредственное отношение, но главное в содержании передается в виде перечисления, осмысление текста в общем контексте еще представляет для детей трудность. Дети на высоком уровне целостности восприятия интерпретируют воспринимаемое, внося свои суждения: они осмысливают изображенную ситуацию, пытаются раскрыть внутренние связи, уже переходят от фрагментарного восприятия отдельных предметов к целостному восприятию и раскрытию более глубоких отношений между предметами, явлениями.

В результате выяснилось, что в зависимости от подготовки, интеллектуального развития дети по-разному описывают такие короткие

стихотворные тексты как хокку. Чем старше дети, тем ярче и богаче их воображение, тем целостнее и интереснее их рассказы с использованием сравнений, эпитетов, глаголов. Дети также по-разному эмоционально реагируют и проявляют отношение к услышанному, в основном, выражая эмоции радости, удивления. Старшие дошкольники в целом проявляли достаточно большой интерес к японским стихотворениям, внимательно их слушали, задавали вопросы, некоторые из них делали попытки дать свои комментарии, которые были иногда абстрактными, иногда достаточно конкретными, точными, приближенными к сути каждого стихотворения. Наиболее адекватное, полное понимание содержания стихотворений Н. А. Ваганова связывает с проявлениями одаренности, которую можно условно назвать одаренностью к восприятию поэзии, к пониманию лаконичных литературных форм.

Таким образом, целенаправленное использование стихотворных форм может являться оригинальным средством развития творческого восприятия и способностей дошкольников.

Нет никаких сомнений, в том, что не только малые стихотворные формы (японские хокку), но и различные формы русского фольклора – потешки, скороговорки, пословицы, поговорки являются богатейшим материалом для развития чувства ритма и рифмы, дальнейшего восприятия поэзии и иных форм художественно-литературного творчества.

Как показал еще Л.С. Выготский [8], детская психика развивается в направлении от нерасчлененного целого к дифференциации и системному взаимодействию частей, а творчество ребенка дошкольного возраста имеет синкретическую основу. Т. В. Зеленковой [9, с. 576] была разработана и применялась в течение пяти лет программа, основанная на синкретически организованной творческой деятельности. В качестве последней выступает музыкально-сказочная постановка, в которой переплетаются самые

разнообразные виды творческой деятельности ребенка: основанное на импровизации проигрывание ролей сказочных персонажей; внесение неожиданных изменений в сюжет и вариативное досочинение сценария сказки; разгадывание познавательных загадок, предварительно встроенных в сюжет сказки; решение сюжетных проблемных и конфликтных этических ситуаций; иллюстрирование спектакля; придумывание элементов костюма, указывающих на характер персонажа; импровизация музыкального движения (выражение через движение музыкальной характеристики героя) и пр.

Сюжет волшебной сказки использовался в качестве единой системообразующей основы содержания всех направлений развития дошкольника. Для каждого вида занятий сказочная основа специальным образом организовывалась, приобретая соответствующую конкретной деятельности специфику. Тем самым сказка, оставаясь единым стержнем, становилась также и условием решения развивающих и образовательных задач по данному направлению.

Использование волшебной сказки для методической организации развивающего обучения дошкольника имеет, по крайней мере, три основания. Во-первых, восприятие сказки становится в этом возрасте самостоятельным типом деятельности. Во-вторых, сказка, являясь излюбленным для ребенка литературным жанром, создает сенситивную основу для развития познавательного интереса, внимания и памяти. И, наконец, она помогает осознанию и изменению собственного поведения: язык сказки доступен и понятен ребенку, он не требует дешифровки; сказочные герои всегда имеют четко выраженную моральную ориентацию, а взаимодействие между ними незаметно подсказывает ребенку те способы поведения, которые соответствуют определенным этическим образцам. Не менее важно и то, что поступки положительных героев сказки, с которыми, как правило, идентифицирует себя ребенок, всегда направлены на восстановление справедливости.

Основной акцент этого методического приема динамически смещался от целостного восприятия музыкальной сказки к дифференциации сюжета по тем направлениям, которые адекватны целям и задачам старшего дошкольного возраста (развитие речи, познавательного интереса, внимания и памяти, мелкой моторики, произвольности действия, формирование этических образцов поведения и пр.), а затем - снова к синтезу уже «переплавленного» в отдельных направлениях гештальта (окончательному проигрыванию спектакля).

Драматизация сказки также решает ряд важных задач. Являясь специально организованным видом ролевой игры (а ролевая игра, как известно, является ведущей деятельностью дошкольника), она служит наиболее эффективным средством развития речи, внимания и памяти ребенка, учит произвольности в управлении своим поведением, дает действенные результаты в плане изменения социальных эмоций, вызывая сопереживание, оценку и переоценку действий персонажей, а также упорядочение своих собственных амбивалентных чувств. В сказочной постановке ребенок имеет возможность сопоставить эталоны нравственного поведения в сказке со своими побуждениями и желаниями. Введение в драматизацию музыкального компонента позволяет активизировать образные и синестетические представления. Появление той или иной мелодии, являясь своего рода культурным знаком, предвосхищает их разрешение и указывает способ поведения персонажа.

В ходе такой деятельности каждый ребенок проигрывает поочередно роли всех сказочных героев. Идентификация с персонажем сказки помогает управлять словесным содержанием речи, ее интонацией, тембром голоса. Это дает огромное преимущество в развитии речи перед другими техниками. Интенсивно развиваются также произвольное внимание и память. Необходимость внимательно следить за ходом сказки, помнить и координировать свои слова и действия, замечать изменения звукового

сопровождения - эти задачи ставятся самой деятельностью. В общий сказочный стержень включается изобразительная деятельность, упражнения на развитие мелкой моторики. Их содержание выстраивается вокруг выбранного сказочного сюжета.

Участие в сказочной постановке играет и психотерапевтическую роль, помогая преодолению тревожных и агрессивных тенденций, способствуя усвоению содержащихся в сказке социальных и нравственно-этических мотивов и образцов поведения, являющихся основой личностного развития ребенка.

А.А. Мелик-Пашаев, говоря о художественно-творческом развитии детей, рассматривает восприятие как творческий процесс, точнее – сотворческий процесс постижения искусства. «Это не пассивное «отражение» в интеллектуальном и эмоциональном плане готовых содержаний, а сотворческое воссоздание (именно воссоздание, а не воспроизведение, репродуцирование) художественного образа и самостоятельная, индивидуальная оценка авторского замысла, участие в диалоге с автором посредством произведения и по поводу произведения. В определенном смысле воспринимающий художественное произведение выступает как его «исполнитель-интерпретатор»[24].

Специалисты считают, что художественная одаренность будет видна в особой чувствительности к красоте, которая проявляется у ребенка в раннем возрасте. Выявить эту чувствительность может помочь знакомство с музеем. Как показало исследование Т.Ю. Харитоновой, более половины опрошенных взрослых людей прекрасно помнят свой первый визит в музей (Эрмитаж) и свои детские впечатления[12, с. 395-399]. Педагогам и методистам музеев необходимо не только знакомить детей с произведениями искусства в музее, но и создавать условия для осознания детьми своего нового опыта, давать им возможность самостоятельно оценивать свое восприятие искусства.

Творчество зрителя в момент восприятия произведений искусства заключается:

- ✓ в выборе того, что вызывает целостное восприятие;
- ✓ в осознании своих ощущений;
- ✓ в способности не просто пережить эстетическое чувство, а найти свою красоту жизни, которая служит для роста и развития;
- ✓ в появлении реального результата в виде нового взгляда на знакомую действительность.

В настоящее время музейная педагогика – динамично развивающаяся область, обладающая большим потенциалом, традициями и современными инновационными подходами, которые необходимо активно и творчески применять для активизации и стимулирования развития творческих способностей детей дошкольного возраста.

И.И. Тихомирова считает, что и библиотечные ресурсы могут с успехом использоваться для поддержки и развития одаренных детей [12, с. 707-714].

Чтение тренирует воображение, а через него актуализируют творческие способности читающего. Ребенок научается думать, переживать, включаться в другие жизни, и тем самым познавать себя и открывать собственные возможности. Лауреат Нобелевской премии в области физики, академик В. Л. Гинзбург, ратующий за развитие творческого потенциала нации, считал: одаренный ребенок - это, прежде всего, читающий ребенок. Именно в чтении он реализует свои способности, развивает личностные интеллектуальные задатки. Процессы, происходящие в сознании читающего ребенка, и процессы деятельности мозга творящего человека оказываются идентичными.

Библиотека для развития талантливых детей имеет много преимуществ. Она работает без стандарта и всецело исходит из интересов ребенка. А интерес – это главный стимул к творчеству. Без интереса нет созидания. Выдвигая на передний план именно интересы детей, предоставляя свободу ребенку для

выбора интересной и значимой для него книги и свободу для самовыражения своих собственных мнений и впечатлений от прочитанного, библиотека создает условия для развития одаренных детей.

Проявление и развитие интереса тесно связано с использованием игровых форм деятельности ребенка в библиотеке. Многие специалисты, занимающиеся проблемой одаренных детей, говорят о благотворном влиянии игры на развитие ребенка. Уже одни названия игровых журналов, какие можно найти в детской библиотеке, говорят сами за себя: «Игра и дети», «Читаем, учимся, играем», «Книжки, нотки и игрушки для Катюшки и Андрюшки», «Игровая библиотека». Игры, нацеленные на развитие талантов, ставят читателя в проблемную ситуацию, требуют не однозначного ответа, а поиска причинно-следственных связей, гипотетического, или так называемого дивергентного мышления. Ведущую роль в этом имеет игровой опыт библиотек с использованием «если бы», «как бы», «представьте себе», нацеленный на вхождение в мир условностей и связанный с преобразованием реальности. Большое значение для развития талантов имеют часто проводимые в библиотеках сюжетно-ролевые игры, построенные на активности воображения.

Важное место в общении библиотекаря и детского читателя имеют вопросы. Как считал Сократ, вопрос – сложнее ответа. Знание может быть лишь у того, у кого есть вопросы. Всякое спрашивание есть знание о незнании, а мир незнания – безбрежен. Искусство спрашивания – это умение видеть проблему так, как не увидели ее другие. Творческие библиотекари, отдают авторство постановки вопросов самим детям, что значит несравненно больше для их интеллектуального развития, чем решение готовых вопросов, составленных не ими.

В деле поддержки талантов детей большое значение имеет организация самого пространства библиотеки. Решая этот вопрос, многие библиотеки, работающие с детьми, пришли к необходимости дать детям в библиотеке

свободу для самовыражения, следовать за интересами ребенка. Это значит пустить в ее стены детский смех, разрешить двигаться, переговариваться, делиться впечатлениями. Читать - если интересно. Говорить – если хочется. Спрашивать, писать, рисовать - если просит душа. Многие библиотеки выделяют залы для детского творчества, в которых дети из разного природного материала делают рукописные самодельные книги, там же сочиняют истории, стихи, сказки, включаются в собеседование с героями любимых книг, создают своими руками открытки, закладки, плакаты, обложки, рисуют и раскрашивают картинки.

Распространенной формой выявления и развития художественной одаренности детей в библиотеке являются их рисунки. Редкая библиотека не использует выставки детских рисунков по прочитанным книгам. Превращая свои зрительные образы в рисунок, осмысляя опыт читательских впечатлений, ребенок создает объект заново, каким он видит и чувствует его сам. Неслучайно Л.С. Выготский [7], назвал детский рисунок застывшей, изображенной речью. Одаренность проявляется в ярко выраженной устойчивой склонности ребенка к рисованию, в чувстве удовлетворения, какое он испытывает от этих занятий. Потенциал и вектор художественного развития в этом деле более значимы, чем уровень актуальных достижений ребенка. При восприятии рисунка специалист обращает внимание, как ребенок преобразует читательские впечатления ребенка в рисунок, каков был замысел и как он решен.

Художественная деятельность должна создавать условия для осознания ребенком собственного творческого опыта как способа жизнедеятельности[18]. Посредством художественной деятельности формируется особая способность «строить отношения с собственным опытом», учиться умению его трансформировать и проявлять в самых разных сферах собственной жизнедеятельности. Перенос во все сферы деятельности эстетического

отношения к действительности, способности творчески решать проблемы, использование инструментальных умений и навыков становится возможным при условии развития умения видеть за собственными интересами смыслы, цели и средства для их реализации. Именно в этом важнейшем процессе ребенку нужен заинтересованный, понимающий и сам владеющий этим умением Взрослый – педагог, психолог, родитель.

В условиях художественного творения путем моделирования «надпредметной» деятельности создается основа для преобразования имеющегося опыта в новый. Процесс усвоения ребенком художественного опыта имеет ряд общих черт с процессом усвоения опыта из любой другой сферы деятельности. Он присваивается ребенком не путем простого наслоения нового опыта на ранее приобретенный, а путем переструктурирования имеющегося и нахождения в создаваемой таким образом структуре места новому. В связи с этим на занятиях по освоению творческой практики должна четко прослеживаться линия от осуществления самой этой деятельности к умению ею осознанно управлять.

Самостоятельный выбор, осуществляющийся благодаря целенаправленной работе педагога по развитию детской одаренности средствами художественной деятельности, всегда требует проявления личной ответственности (так же, как и предшествующие выбору этапы – осознание ценности деятельности и ее целеполагание). Проявление этих способностей в сфере художественной практики для ребенка наиболее естественно. Создавая художественный продукт, ребенок непременно проходит через все обозначенные этапы и получает опыт. Педагог, работающий с ним, имеет возможность помогать осваивать сущность, стратегию и тактику самостоятельного выбора. Для педагога также является крайне важным помогать детям делать свой собственный опыт предметом рефлексии (т.е. самонаблюдения, осознания и анализа) и преобразования. Поскольку

большинство детей дошкольного возраста не могут отделить оценку продукта своей деятельности от оценки себя как личности, то необходимо создавать условия для развития способности ребенка отделять себя от продукта своей творческой деятельности, от ситуации создания художественного продукта и проектирования своей дальнейшей деятельности в соответствии со своими целями.

Музыкально-игровые технологии в развитии творческих способностей детей

Музицирование – универсальное средство живого общения с искусством на основе собственного опыта, способствующее актуализации художественно-эстетической одаренности детей и современная музыкально-педагогическая практика, стремясь соответствовать актуальным запросам общества, все чаще обращается к формам творческого музицирования[12, с. 432-437]. Одним из первых создателей педагогической системы целостно-личностного подхода в выявлении художественной одаренности детей через музыкальное развитие был выдающийся немецкий композитор Карл Орф(1895-1982). Опираясь на музыкальное искусство, синкретически соединяющее в себе все виды искусства, композитор выявлял у детей общую художественную одаренность, которая для него выражалась, прежде всего, в творческой активности ребёнка, проявляющейся через музыкальную импровизацию, танец, поэзию, пантомиму, театр. На занятиях по системе Карла Орфа каждый ребёнок имеет возможность обнаружить свою «творческую» либо в сочинении музыки, либо в её исполнении, либо в создании фабулы музыкального спектакля, либо в его актёрском воплощении. Индикатором потенциальной одарённости у Орфа и его последователей – сотрудников института Орфа в Зальцбурге – является оригинальность самостоятельно найденной творческой идеи и её выражение в элементарных формах, отмеченных нестандартной структурой

и нетривиальными средствами музыкальной выразительности – отходом от традиционного мажор-минора, классической гармонии, неквадратными синтаксическими структурами; чередованием музыкальной импровизации с танцевальными, речевыми и актёрскими импровизациями, непосредственностью выражения.

В настоящее время интерес педагогов-музыкантов к игровым технологиям творческого музицирования значительно вырос. Однако на практике эта инновационная форма работы как система применяется пока нечасто – как инициатива отдельных педагогов. Для педагогов, ориентирующихся на традиционные методы, направленные преимущественно на массово-репродуктивные формы взаимодействия с детьми, проведение такого типа занятий вызывает определенные трудности. Основными причинами являются отсутствие в профессиональной подготовке педагога-музыканта владения технологией музыкально-игровой деятельности в рамках творческого музицирования, предполагающей владение приемами театрализации, импровизации, а также изменение роли педагога, который выступает помощником, фасилитатором по отношению к ребенку.

Под элементарной понимается музыкальная деятельность, в основе которой лежат исходные формы рождения музыки – синкретические структуры, которые выражают глубинную взаимосвязь музыкальных традиций с разными видами искусств. Это игра со словом, музыкальными инструментами, ритмом, мелодией, гармонией в их простейших формах. Музыкальная деятельность по освоению этих элементарных средств на разном материале и является естественной средой рождения и развития музыки. Элементарное музицирование становится инструментом не преподавания, а учения, деятельностью самого воспитанника. Внимание педагога направляется не столько на то, как учить ребёнка, сколько на то, как ребёнок учится.

Элементарное музицирование как синкретическая устная музыкально-творческая деятельность воспитывает у детей навыки слушателя, композитора, исполнителя – музыканта и актера. Для педагога фундаментальным моментом музыкально-игрового занятия является то, что само обучающее содержание заключено в учебном материале (педагогической модели), но оно скрыто от детей. Педагог, опираясь на творческую активность детей, проводит «свою работу» по освоению ими основных элементов музыкального языка (ритма, метра, фразы, формы и других). Игра служит не вспомогательным средством, а определяет сам характер творческого процесса и материала, она содержится в каждом из моментов музыкально-игрового взаимодействия. Ступени обучения должны выстраиваться педагогом по типу «лестницы», движение по которой можно определить как последовательное развитие музыкальности детей.

Игра на занятии творческого музицирования «пронизывает» все его составляющие элементы и предполагает:

- ✓ импровизационно-игровой характер развертывания занятия;
- ✓ игровой характер поведения детей;
- ✓ импровизационно-игровые действия детей;
- ✓ игровой способ действий педагога, его готовность в любой момент быть спонтанным.

Важными психолого-педагогическими условиями проявления творчества ребенка на занятии являются:

- ✓ создание эмоционально-благоприятной атмосферы, способствующей доверительным отношениям между ребенком, педагогом и детским коллективом;
- ✓ принятие педагогом ребенка как самоценной личности;
- ✓ целенаправленное создание педагогом проблемно-поисковых ситуаций, побуждающих детей к вариативным самостоятельным действиям.

Основные виды деятельности на таком занятии: речевое музицирование, пение, игра на детских музыкальных инструментах, танец, импровизированные движения, озвучивание стихов и сказок, пантомима, спонтанная импровизированная театрализация. Способы усвоения знаний: пространственно-двигательные ощущения, двигательный образ, эмоционально-телесные переживания.

С.П. Багнюк приводит несколько видов игр из собственной практики, способствующих развитию творческой одаренности детей[12, с. 432-437].

Основной прием – имитация по принципу «зеркала», когда дети копируют действия педагога. Этот вид работы особенно важен на первоначальном этапе, когда у детей формируется собственный словарь инструментальных, вокальных, ритмических слов, необходимый им для собственной импровизации. Игры со «звучащими жестами» (притопы ногами, шлепки по коленям, хлопки и щелчки пальцами) – лучшее средство метроритмического воспитания, так как оно развивается через телесно-мышечные ощущения. Такие игры широко используются для озвучивания стихов, при разучивании песен. Игры со звуками своего голоса помогают детям находить естественные механизмы управления различными интонациями голоса и служат подготовкой к пению. Главное, чтобы упражнения имели определенный образ («крик чаек», «вой вьюги»). Игры со звуками окружающего мира – одна из первичных форм познания детьми звукового пространства, а через него – и основ музыкального искусства. Процесс «омузыкаливания» бытовых шумов основан на стремлении ребенка самостоятельно организовать звуки, превращая их в музыку. Главная цель педагогического процесса заключается в развитии творческой самостоятельности детей, в желании самовыражения, поиска новых способов звукоизвлечения.

К одной из форм музыкально-игровой деятельности относится

и «пластическое интонирование» - возможность «проживания» образов. Возможности двигательного моделирования тех или иных элементов музыкальной речи безграничны: от выразительного прохлопывания ритмического рисунка и пространственного изображения мелодической линии в движениях рук до более сложных вариантов «двигательного анализа».

Важно отметить, что наиболее ценен для детского творчества в звуках не художественный результат, а сам творческий процесс и сопровождающие его психические состояния: радость, ощущение внутренней гармонии с окружающей действительностью. Игровое музицирование помогает детям изучать и исследовать мир, формировать отношение к нему через музыкально-творческую деятельность.

Игра как развивающее и диагностическое средство творческих способностей и креативности

Гуманизация образовательной среды способствует тому, что оригинальные образовательные технологии выявления и развития одаренности детей позволяют предоставить возможность каждому ребенку удовлетворить интерес в творческой деятельности, освоить разнообразные образовательные направления.

В то же время, как отмечают М.Е. Богоявленская и Т.Г. Горячева [9, с. 177], вызывает серьезную озабоченность все более возрастающая роль ранней интеллектуализации процесса воспитания и подмена игры как ведущей деятельности - учебой по школьному типу. Практически исчезли детские разновозрастные дворовые объединения, которые передавали от поколения к поколению игры, отвечающие за формирование психических новообразований дошкольного возраста и, в первую очередь, за становление

процессов саморегуляции. Живое общение со взрослым и сверстником подменяется «развивающей» видео- и компьютерной продукцией. Все возрастающие требования со стороны начальной школы к уровню овладения элементарными учебными навыками, с одной стороны, и желание родителей обучать детей в престижных учебных учреждениях, с другой - вызывают к жизни появление групп раннего развития и дошкольных прогимназий. Большинство из них, игнорируя специфические для дошкольников виды деятельности, строят свою работу по школьному типу. Этому способствует и кадровое обеспечение такой работы, так как занятия в основном проводят школьные учителя, не владеющие приемами дошкольной педагогики (или использующие ее формально). Опросы родителей дошкольников показывают, что ведущая деятельность - игра - воспринимается ими как форма отдыха и развлечения, форма поощрения ребенка за хорошую «учебу». Таким образом, актуальными остаются слова, сказанные 30 лет назад педагогом-новатором Ш. Амонашвили об опасности превращения «школы для маленьких» в «маленькую школу».

Эта ситуация является общей для всей современной детской популяции. Однако талантливые и одаренные дошкольники, особенно дети, проявляющие опережающее интеллектуальное развитие, в большей степени подвержены прессингу раннего обучения, так как они с легкостью осваивают предложенный материал, а возникающие проблемы в формировании произвольности, требующие своевременной психолого-педагогической коррекции, приписываются взрослыми феномену одаренности. В то время как игра является эффективным средством психологической поддержки, направленной на проработку не пройденных или неадекватно пройденных этапов детского развития.

Начало развития творческих способностей детей падает на дошкольный возраст, когда меняется характер типа деятельности по сравнению с ранним

детством. Творческое начало проявляется в замысле – выборе темы игры, рисунка, в нахождении способов осуществления задуманного и в том, что дети не копируют виденное, а с большой искренностью и непосредственностью, не заботясь о зрителях и слушателях, передают свое отношение к изображаемому, свои мысли и чувства. Воображение детей приобретает все более активный характер.

Игра может быть рассмотрена как средство развития творческих способностей, а ее организация – как необходимое условие креативности ребенка. Продолжительность и интенсивность игр ребенка, в которых он реализует свою поисковую активность, зависят не только от его умений, но и, во многом, определяются возможностями разнообразия и изменчивости условий, в которых он находится. В игре развиваются наблюдательность и память, внимание и мышление, творческое воображение и воля. Ролевое поведение всегда предполагает взаимодействие, которое и составляет суть игры. Как и любой другой вид деятельности, игра имеет свои средства. Важнейший результат игры – глубокая эмоциональная удовлетворенность детей самим ее процессом. Роль – смысловой центр игры, в соответствии с которым оформляется ситуация и выполняются игровые действия.

Игра, благодаря двойственности, позволяет в воображаемой, условной, мнимой ситуации реализовать потребности и нереализуемые в действительности желания играющего.

Игра:

- ✓ имеет структурную упорядоченность, интегрирует в себе подструктуры: игровое состояние, игровое общение, игровую деятельность; нейтральна по отношению к содержанию;
- ✓ протекает в пространстве и времени (игровом, договоренном);
- ✓ подчиняется правилам, скрытым или явным;

- ✓ цель заключена в ней самой (процессуальное удовольствие), результатом может быть выигрыш (проигрыш);
- ✓ вариативна (возможность воспроизвести заново игру в ином варианте проведения);
- ✓ символична (в детской игре игрушка символизирует свой реальный прообраз; на реальные предметы ребенок начинает смотреть глазами игрока, задумавшего свою игру и подбирающего для нее подходящий инвентарь);
- ✓ циклична (игровой цикл длится до выигрыша (проигрыша), далее идет смена функций участников игры, повторение игрового цикла);
- ✓ свободна (позволяет ощутить независимость от внешних, иногда неприятных раздражителей, от диктата других людей, от утилитарных целей (игра не диктуется физической необходимостью или моральной обязанностью);
- ✓ дает возможность выполнять действия, недоступные ребенку в реальности.

Педагог должен руководить игрой детей только косвенными методами, не разрушая инициативу и свободу выбора ребенка [12, с. 703-707]. Важнейшее условие успешного руководства творческими играми – умение завоевать доверие детей, установить с ними контакт. Это достигается только в том случае, если педагог относится к игре серьезно, с искренним интересом, понимает замыслы детей, их переживания.

При таком педагогическом взаимодействии дети действуют самостоятельно в предлагаемых играх, придумывают новые сюжеты, фантазируют, комбинируя свои знания из окружающего мира со своими воображаемыми образами. Активные дети проявляют инициативу во всем: могут самостоятельно выбрать тему продуктивной игровой деятельности, продумать содержание, способны домысливать предложенный вариант сюжета,

с легкостью реализуют свои замыслы деятельности, придумывая что-то необычное, оригинальное. Они могут увлечь своими идеями остальных детей. Креативный ребенок выбирает свои игры, сам придумывает правила, не останавливаясь на том, что ему преподносится готовым: взглянув на общепризнанное, он устремляется дальше.

Развитие игры и развитие творческих способностей ребенка находится в зависимости и в связи. Поэтому важно, развивая игру, обеспечить развитие креативности в ней. Развивая креативность у детей, педагоги способствуют развитию одаренной личности.

Более пятнадцати лет в ЦПМСС Калининского района Санкт-Петербурга существует отдел по работе с детьми раннего и дошкольного возраста – лекотека. Лекотека в дословном переводе – хранилище игрушек.

Е.М. Никифорова отмечает, что в лекотеке занимаются дети с разными способностями, тем более что в раннем возрасте сложно выделить одаренность ребенка[12, с. 614-619].

На ранних возрастных этапах одаренность рассматривается преимущественно как общая, универсальная способность. С возрастом эта «общая способность» все более приобретает специфические черты и определенную предметную направленность.

Специалисты лекотеки, развивая детей, пробуждают и поддерживают детский интерес, развивают познавательные потребности детей, стремятся сделать познавательный процесс увлекательным и доступным, а общение с педагогами и детьми – интересным и безопасным.

Поскольку у детей раннего и младшего возраста волевая сфера еще недостаточно развита, им трудно прилагать значительные усилия для достижения цели, в работе с ними требуется особая чуткость взрослых, создание ситуации успешности каждого ребенка, адекватная помощь в постановке цели и достижении результата.

Любопытство характерно для каждого здорового ребенка. Задача взрослых – поддерживать и укреплять стремление детей исследовать окружающий мир, помогать их природному любопытству перерасти в любознательность. Лучший способ личностного, интеллектуального и творческого развития – искренний интерес к миру, проявляющийся в поисковой активности, в стремлении использовать любую возможность чему-либо научиться. Важно отвечать на вопросы детей и реагировать на их высказывания, быть внимательным к их потребностям.

Игра помогает детям вырабатывать навыки, необходимые для будущей жизни, экспериментировать с целью познавать действительность. Игра также один из способов справиться с возникшими чувствами, например тревогой, внутренним конфликтом. Педагогам и родителям важно осознавать: в любых ситуациях у ребенка возникают чувства часто непростые и неясные ему самому, поэтому следует понять и принять их, позволить ребенку выражать чувства в игре. Ведь игра как раз один из способов, который позволяет малышу выразить свои переживания. В этом проявляется регуляторная функция игры – она помогает детям проигрывать значимые события жизни, перерабатывать эмоционально важный опыт и регулировать возникающие чувства.

Символическая игра отражает способность ребенка к репрезентации пережитого опыта, и таким образом, к выведению своего страха и беспокойства наружу, чтобы справиться с ними. Игра помогает регулировать не только аффект тревоги. С возрастом, по мере развития, у ребенка обязательно возникают новые для него ситуации и проблемы. Связаны они с приспособлением к новым условиям жизни, новым обстоятельствам.

Свободная игра – собственное творчество ребенка. Надо доверять ребенку, его врожденному потенциалу постигать мир в собственном темпе и с собственными оттенками. В своей игре он наверняка выразит чувства,

которые переполняют. Именно поэтому так важно позволять детям играть свободно, реализовать в игре те сюжеты, которые кажутся им значимыми на данный момент. Игра – это естественная форма адаптации к интеллектуальным и социальным явлениям в его жизни.

Спонтанная игра может стать и психодиагностическим пространством для выявления креативности дошкольника. Н.В. Хазратова[10] в ходе эксперимента наблюдала и фиксировала идеи детей 3–5 лет, связанные с употреблением в игре предметов-заместителей («неспециализированные» предметы, разнообразные по форме, цвету, физическим свойствам, например, пружина, гладкая деревянная палка, веревка, банан, свеча) и с действиями персонажа, с которым идентифицируется ребенок. Взрослый предоставлял детям полную свободу действий, избегал оценочных суждений и не навязывал собственных решений. По нескольким играм у одних и тех же детей оценивались когнитивно-поведенческие и мотивационные показатели. Мотивационный критерий креативности предполагает личную значимость для ребенка проблемной ситуации, которая возникает в игре, включенность самой игры в систему личностных смыслов ребенка. На их основе формируется произвольная концентрация внимания на игровой проблеме, способность находить связи между «новыми» смысловыми образованиями и культурным контекстом. По мнению автора, креативный не тот, кто первый выдвинул идею, а тот, кто провел смысловые связи, совершил работу по осмыслению идеи, ее функции по отношению к другим элементам семантического пространства знаний, существующих в данной культуре. Признаками мотивационной составляющей креативности являются:

- высказывания ребенка, касающиеся осмысления поставленной в игре проблемы. Важно не то, насколько игровая проблема «близка к реальности», а сама попытка аргументировать свою точку зрения,

установить смысловые связи между игровой ситуацией и прошлым имеющимся опытом;

- выражение желания или нежелания играть. Такое выражение может быть вербальным «А мы сегодня поиграем?» или «Я играть не буду!» и невербальным (переход в помещение для игры или отказ туда перейти);
- отрицательным показателем является проявление мотивации социального одобрения в ходе игры. Оно выражается в ориентации на взрослого, ожидание его запрета или разрешения, одобрения или порицания. Учитываются соответствующие высказывания и вопросы, например: «Правильно ли я сделал?», «У Лены не очень хорошо получилось, да?».

Спонтанная игра как форма диагностики креативности детей в возрасте 3–5 лет может быть полезной в тех случаях, когда дети недостаточно владеют речью, имеют слабо развитые навыки рисования, некоторые проблемы в понимании содержания заданий иного типа. Исследование креативности в названном эксперименте основано на стандартизованном наблюдении в ситуации знакомой, субъективно привлекательной деятельности (игры) в условиях минимальной регламентации и максимальной доступности предметной среды.

Вопросы для самоконтроля

1. Что такое «способности»?
2. Каковы основные направления развития творческих способностей детей в ДОУ?
3. В чем отличия игровой деятельности от других видов деятельности детей?
4. Каково значение игры в психическом развитии ребенка?

Физическая активность и двигательно-пластическая выразительность как фактор проявления одаренности и средство детского развития

О том, что уровень развития психомоторной сферы в значительной мере определяет уровень развития высших психических функций, писали выдающиеся отечественные ученые А.Р. Лурия[11], Н.А. Бернштейн[3], П.К. Анохин[2] и др. Существует устойчивая связь развития мышления и двигательной активности ребенка, в первую очередь – уровня развития мышления и координации движений. Умственное развитие ребенка происходит параллельно с физическим и сенсорным, более того, движение – первый и долгое время единственный способ проявления исследовательского поведения в детстве. Через движение исследуется и познается окружающий мир, устанавливаются контакты со средой. Адаптация ребенка к окружающему миру происходит во многом путем совершенствования координации восприятия и движения.

Психомоторная одаренность подразумевает наличие комплекса органически связанных компонентов – психомоторных способностей. Широко известны следующие их виды: способность быстро реагировать на известный раздражитель, выполнять одиночные движения, держать темп; способность тонко различать движения по пространственным, силовым и временным параметрам; способность воспринимать и создавать собственные движения, воспроизводить и создавать новые на основе двигательного воображения; способность действовать с небольшими предметами преимущественно за счет пальцев рук; способность координировать движения многих звеньев тела. Данные способности не просто сосуществуют рядом друг с другом и независимо друг от друга, они изменяются, переплетаются, приобретают качественный характер в зависимости от наличия и степени развития каждой из них. Играют роль и уровни психической организации ребенка – уровень

развития интеллектуальной, эмоциональной, мотивационной сферы. Следовательно, психомоторная одаренность выступает как интегральное проявление разных психомоторных способностей, она может носить уникальный характер, поскольку отдельные способности у детей могут быть выражены в разной степени.

Формируется и проявляется психомоторная одаренность в художественно-эстетическом плане (уровень эстетичности выполнения движений), в познавательном плане (уровень освоения приемов решения двигательных задач), в коммуникативном плане (уровень общения с партнером), духовно-ценностном плане (уровень осознания ценности здоровья). Доминирование того или иного уровня определяет индивидуальную структуру психомоторной одаренности.

Диагностика психомоторной одаренности в дошкольном возрасте требует изучения комплекса органически связанных признаков. Важно выявить не физическую подготовленность, а действительные психомоторные способности, выступающие значимой составляющей в структуре психомоторной одаренности. С этой целью необходимо использовать педагогическое наблюдение, которое поможет педагогу по внешним признакам двигательного поведения определить степень одаренности ребенка. Выявлено, что дети с признаками психомоторной одаренности проявляют повышенный интерес к двигательной деятельности, они легко и пластично двигаются, обладают высоким уровнем развития основных двигательных навыков, имеют хорошо развитую физическую силу, развитое чувство равновесия, высокую зрительно-моторную координацию, способность удерживать точный ритм и высокий темп движений, сохранять точность и соразмерность действий в момент передвижения в пространстве. Им свойственна способность «схватывать» и запоминать технику движений, вырабатывать индивидуальный почерк в действиях, проявлять настойчивость, азартность в достижении цели.

Количество попыток, необходимое для овладения новыми движениями, у них гораздо меньше, чем у других детей. Характерно и то, что по некоторым показателям психомоторики дошкольники, имеющие признаки психомоторной одаренности, могут достигать уровня, свойственного более старшим детям[12, с. 409-415].

Использование педагогического наблюдения не уменьшает важности специального изучения психомоторных способностей дошкольников. В их изучении на первое место выступают способности в психокоординации. Они позволяют ребенку экономно и полноценно использовать резервные силы и скорость в управлении движениями. Изучению психокоординационных способностей могут способствовать такие упражнения:

Стояние на носках с открытыми глазами – отражает статическую координацию на ограниченной площади опоры, способность к контролю и коррекции двигательного действия на основе зрительной афферентации (поток нервных импульсов, поступающих в центральную нервную систему от органов чувств). Невыполнением считается сохранение позы менее контрольного времени (10 с), а также выполнение с низким качеством (колебания стоп, балансирование).

4. Стояние на носках с закрытыми глазами – отражает статическую координацию на ограниченной площади опоры с исключением зрительного контроля. Невыполнением считается удержание позы менее 3 с, независимо от качества выполнения.

Прыжок в длину с места – отражает способность к динамической координации в условиях ограниченного времени выполнения. Прыжок ребенок выполняет 3 раза до получения лучшего результата, затем он прыгает 3 раза с применением вспомогательного средства – линии, расположенной на 3 см дальше границы лучшего результата. Если разница между результатом, достигнутым с помощью вспомогательного средства, и результатом,

достигнутым без него, составляет 10 см и более, считается, что ребенок не может реализовать имеющиеся координационные способности в выполнении прыжка самостоятельно, т.е. без вспомогательных средств. Невыполнением считается также и низкий результат.

5. Ходьба по узкой рейке гимнастической скамейки (длина – 250 см) – отражает способность ребенка к динамической координации на ограниченной площади опоры. Упражнение выполняется три раза, засчитывается лучший результат. Невыполнением считается балансирование (остановка и удержание равновесия с помощью движений рук и тела) или превышение контрольного времени (10 с).

Наряду с психокоординацией основой для прогнозирования будущих достижений ребенка также выступают:

- ✓ способность быстро реагировать, выполнять одиночное движение (природная быстрота реагирования) - изучается с помощью теста «Нажми кнопку». Ребенку дается секундомер и предлагается 2 раза очень быстро нажать на кнопку. Это задание он выполняет 1 раз. Затем делает еще одну попытку, которая является контрольной. Фиксируется время остановки секундной стрелки;
- ✓ способность действовать с небольшими предметами, преимущественно за счет пальцев рук - уровень развития «тонкой моторики». Данная способность может быть изучена с помощью теста «Перелистывание страниц книги». Ребенку предлагается перелистывать по одному листу раскрытую на первой странице книгу правой, затем левой рукой. Задание выполняется с максимальной быстротой. При перелистывании книги левой рукой необходимо начинать с последней страницы. При нарушении правил выполнения тест повторяется, но не более 3 раз. Фиксируется лучший результат – наибольшее количество страниц для каждой руки. Тест рассчитан на 15 с. для каждой руки;

- ✓ способность выполнять действия, требующие ориентировки тела в пространстве. Ее диагностика возможна через выполнение ребенком следующих вариантов заданий:
- ✓ повторить за педагогом, который изменяет направление движения, траекторию его пути;
- ✓ пройти спортивный зал по диагонали, остановиться в центре;
- ✓ расставить по кругу на одинаковом расстоянии друг от друга 8 предметов.

Высокий уровень развития данной способности отмечается при выполнении без ошибок всего комплекса упражнений.

Наряду с психомоторными способностями изучению подлежат и кондиционные способности детей, обеспечивающие физическую подготовленность (быстрота, сила, ловкость, выносливость и др.). Они в меньшей степени относятся к управлению движениями. Однако существующая взаимосвязь психомоторных способностей и физических качеств предполагает большую вероятность наличия высокого уровня психомоторных способностей у детей с высоким уровнем развития физических качеств.

В выявлении психомоторной одаренности важны и психологические характеристики личности. Здесь на первое место выступают мотивы (увлеченность двигательной задачей). Для изучения мотивационной готовности дошкольника к двигательной деятельности можно использовать тест-беседу, включающую следующие вопросы:

- ✓ Нравится ли тебе заниматься физкультурой?
- ✓ Если бы было два детских сада – один, в котором дети занимаются физкультурой (выполняют физические упражнения, играют в спортивные и подвижные игры), и другой, в котором дети

рисуют, поют, а занятий физической культурой совсем нет.

В какой из них ты бы пошел?

- ✓ Если бы воспитатель сказал: «Сегодня одни дети пойдут в физкультурный зал и будут участвовать в физкультурном занятии, а другие останутся в группе, и будут заниматься кто чем хочет», – что бы ты выбрал?
- ✓ Если бы в детском саду проводилось спортивное соревнование, хотел бы ты в нем участвовать или только наблюдать, как соревнуются другие дети?
- ✓ Хотел бы ты быть тренером и учить детей выполнять физические упражнения?

Полученные ответы подвергаются количественной обработке: ответ «да» – 2 балла, «не знаю» – 1 балл, «нет» – 0 баллов. Уровни мотивационной готовности к двигательной деятельности определяются количеством набранных баллов. Высокий – 9-10 баллов, средний – 5-8 баллов, низкий – 4 балла и менее.

Информация, полученная о психомоторном развитии детей, необходима для выявления, поддержки и развития талантливых и одаренных дошкольников, при построении образовательного процесса в дошкольном учреждении.

По мнению У. В. Горшковой[9, с. 387] средством развития двигательной пластичности выразительности в дошкольном детстве выступает освоение языка выразительных движений. Обычно оно происходит в повседневной жизни - стихийно и преимущественно неосознанно - в силу подражательного присвоения ребенком норм невербального общения, принятых в его ближайшем окружении (семье), поэтому может быть более или менее ограниченным. Наиболее продуктивно освоение дошкольниками языка выразительных движений протекает при осмысленном и произвольном его

освоении и использовании, условия для которого создаются в рамках целенаправленного обучения детей от 3 до 7 лет.

Двигательно-пластическая выразительность предполагает сочетание двух составляющих.

1. Структурная выразительность движений - это присущая самому движению содержательность, информативность, которая прочитывается по определённым опорным элементам, фазам и направлению движения. С одной стороны, она существует в культуре – в общепринятом языке движений, особенно в жестикуляции – и передается ребенку взрослыми. С другой стороны, структурная выразительность как результат присвоения ребенком того или иного движения – это способность чётко воспроизвести структуру движения в соответствии с культурным образцом и тем самым сделать понятным для окружающих содержание своего невербального сообщения. Она отражает интеллектуальный компонент познания языка движений

2. Пластическая выразительность движений. Пластика проявляется в более или менее тонких изменениях тонического напряжения мышц ребенка

в зависимости от содержания переживания и степени его эмоциональной включенности в выполняемое движение. Это может порождать дополнительные смыслообразующие нюансы, штрихи, наслаивающиеся на основу (структуру) движения, определяющие своеобразие движения от одной фазы к другой, благодаря чему наблюдается целостность, связность, тот или иной характер движения. Поэтому пластическая выразительность движений – это, с одной стороны, качество эмоционального проживания, смыслового наполнения движений, а с другой – это способность ребенка передать

другому человеку свои индивидуально переживаемые смыслы.

Видоизменение пластики может менять смысл движения и даже

деформировать его значение. Пластическая выразительность чаще отражает эмоциональный компонент познания языка движений.

Произвольные выразительные движения для дошкольника - прежде всего образные движения, т.е. внешние движения самого ребенка, посредством которых он создает образ конкретного персонажа; в результате воплощаемый образ (игровой образ) становится двигательно-пластическим. Игровой образ – как задача и результат двигательно-пластического воплощения, – отвечая природе образного мышления дошкольника, оказывается оптимальным не только с точки зрения интересного для ребенка содержания деятельности. Он становится фактором, который наиболее естественно позволяет сочетать в едином действии структурную (поступки персонажа, его внешние движения) и пластическую выразительность (характерные особенности его движений, переживания, внутренние состояния). Решение ребенком задачи осмысленного и произвольного перестроения своих движений в соответствии с характеристиками игрового образа позволяет задействовать и, следовательно, развивать высшие уровни управления движениями - уровни смысловой координации, благодаря чему постепенно приобретает особое качество движений: слаженность, выразительность, а также способность ребенка к их тонкой и сложной регуляции. Произвольное и осмысленное двигательно-пластическое воплощение игрового образа постепенно развивает у дошкольника способность отделять себя самого от исполняемого образа: собственные действия и эмоции от образных движений и переживаний. Такое различие становится необходимым условием развития способности к управлению собственными эмоциями. Иными словами, управление собственными движениями и эмоциями, мотивированное интересной для ребенка деятельностью, развивает у него способность к регуляции собственного поведения в целом.

Образные выразительные движения связаны с продуктивным воображением, так как, по Л.С. Выготскому[8], детскому воображению присуща двигательная природа, и оно наиболее органично развивается, когда ребенком используется «действенная форма изображения при посредстве собственного тела». Развитие у дошкольников образных выразительных движений чрезвычайно активно влияет на развитие у них воображения и творческих способностей, особенно если произвольное и осмысленное использование этих движений проходит в условиях соответствующей творческой деятельности – двигательного-пластического творчества в контексте игровых (сюжетных) ситуаций, построенных на взаимодействии разнохарактерных персонажей.

Различаются два вида двигательного-пластического творчества дошкольников. «Сочинение» больше связано со структурной выразительностью движений и состоит в самостоятельном поиске движений, отвечающих образному содержанию, и выстраивании их в более или менее целостные композиции. Творческое исполнение больше связано с пластической выразительностью и проявляется, в частности, в том, что в него ребенок включается «всем телом». В силу импровизационного характера детского творчества пластически выразительное исполнение может порождать интересные решения в «сочинении» образа.

Благодаря двигательному-пластическому воплощению взаимодействия разнохарактерных персонажей в сюжетных ситуациях у детей развиваются не только представления о выразительных возможностях языка движений, но и коммуникативные способности в плане использования движений, в качестве средств невербального общения. Выразительное движение дошкольника может рассматриваться как движение, которое несёт в себе всё многообразие психики ребенка, а двигательная-пластическая выразительность –

как система способностей: познавательных (общих, специальных и творческих), коммуникативных и регуляторных.

Вопросы для самоконтроля

1. Каковы виды психомоторных способностей?
2. Каково значение физической активности в психическом развитии ребенка?

5. Креативное воспитательно-образовательное пространство

Из многообразия воспитательных концепций наиболее близки к задачам поддержки талантливых дошкольников, на наш взгляд, следующие:

- воспитание как процесс психолого-педагогической поддержки развития личности (О.С. Газман);
- средово-пространственный подход — воспитание понимается как создание условий для развития личности, т. е. соответствующей среды, воспитательного пространства (Ю.С. Мануйлов, В.А. Ясвин);
- событийный подход — значимость случая, отдельных мероприятий как поворотных моментов в развитии личности (Д.В. Григорьев).

В психолого-педагогической литературе понятие «воспитательное пространство» определяется неоднозначно.

Д.В. Григорьев[20] под воспитательным пространством понимает динамическую сеть взаимосвязанных педагогических событий, собираемую усилиями социальных субъектов различного уровня (коллективных и индивидуальных) и способную выступить интегрируемым условием личностного развития человека.

Л.И. Новикова[20] под воспитательным пространством понимает педагогически целесообразно организованную среду отдельного ребенка или множества детей (класса, школы, дома, двора, микрорайона, города, области и т. п.). При этом среда рассматривается ею как данность, а воспитательное пространство как результат конструктивной деятельности, не только созидательной, но и интегрирующей. Для этого, отмечает автор, необходимо определить его основные компоненты, установить моделирующие связи, вписать в эту деятельность субъектов образовательно-воспитательного процесса, другими словами, воспитательное пространство надо уметь создавать.

По мнению Н.Л. Селивановой[20], воспитательное пространство и его структура есть результат процесса дифференциации и интеграции. Ею выделяются следующие свойства воспитательного пространства:

- целостность и стабильность воспитательного пространства обеспечивает гибкость структуры при наличии единой педагогической концепции, ориентированной на приоритеты гуманистического воспитания;
- в структуре воспитательного пространства должны присутствовать зоны неупорядоченности, являющиеся источником его дальнейшего развития;
- путь к единению, к интеграции различных частей в целом не является одномерным, постоянным и однонаправленным;
- нельзя ожидать поступательного линейного развития воспитательного пространства;
- нестабильность — залог того, что пространство живо и способно к развитию;
- воспитательное пространство может реализовываться на уровне образовательного учреждения, муниципальном, региональном, что позволяет говорить о различных вариантах его функционирования.

Согласно Ю.П. Сокольникову, О.И. Попову, С.Н. Сивкову [20], воспитательные пространства:

— представляют собой территории, на которых осуществляется процесс воспитания;

— имеют динамичную структуру;

— обладают характеризующими их параметрами;

— разнообразны по характеристикам и поддаются классификации.

Воспитательное пространство может возникнуть в результате инициативной деятельности субъектов воспитательного процесса как «сверху» (административное управление), так и «снизу» — в результате совместной проективной деятельности и взаимодействия педагогов, детей и родителей.

С позиции системного подхода воспитательное пространство рассматривается как многоуровневая, педагогически целесообразно организованная среда, в которой (согласно теории воспитательных пространств) интегрируются несколько «средовых» уровней (компонентов): деятельностный, коммуникативный, компаративный, социально-предметный, эмоциональный, информационный.

Деятельностная среда воспитательного пространства— это среда непосредственной самореализации, самоутверждения личности.

Коммуникативная среда — это среда непосредственного общения.

Компаративная (от латинского comparatio — сравнивать, сопоставлять) *среда* — это та среда, которая является социальным фоном для сравнения и самосравнения человека. Человек выступает для другого своего рода «зеркалом», в котором тот видит себя, свои достоинства и недостатки.

Предметная среда человека включает в себя множество значимых для него предметов, с которыми он соотносит свое поведение и деятельность. Предметы и предметные структуры, значимые для человека, оказывают регулирующее воздействие на их обладателей или их создателей.

Не менее важное значение имеет благоприятная *эмоциональная среда*, повышающая настроение детей, их работоспособность, готовность к контактам.

Информационная среда характеризуется содержанием и объемом необходимой и достаточной информации, ее источниками, направленностью и плотностью, каналами передачи, соотношением прямой и обратной связей.

Говоря об образовательной среде, В.И. Слободчиков[19], утверждает необходимость выстраивать следующий ряд представлений: среда есть середина, сердцевина, связь, средство, посредничество. Образовательная среда характеризуется насыщенностью (ресурсным потенциалом) и структурированностью (способами организации). Педагогической будет та среда, которая способствует личностному и культурному росту ребенка, в которой происходит встреча социокультурного и личностного опыта ребенка. Насыщенность такой среды исходит из принципа гармонизации разнообразного содержания, подходов и методов взаимодействия с ребенком. По структуре среда должна быть вариативной, чтобы обеспечивать индивидуальные траектории развития разным личностям.

Важно диалогическое взаимодействие человека и образовательной среды как равных субъектов развития: среда предоставляет возможности для становления мировосприятия и других структур сознания человека, в свою очередь, от активности и возможностей ребенка зависит то, как он воспримет возможности среды, и в какой степени сможет оказать на нее влияние. Взаимодействие предполагает адекватность возможностей среды и личности. Так, возможности среды должны быть достаточными и разнообразными, только при этом условии развивается «диалог» педагогической среды, личности воспитанника и педагога. Важнейшей задачей педагога в образовательной среде является посредничество между ребенком и средой с целью максимального раскрытия возможностей среды и творческого потенциала личности. Представляется также эффективным сотрудничество педагогов и психолога

дошкольного образовательного учреждения в организации креативного воспитательно-образовательного пространства.

Одним из наиболее разработанных подходов к пониманию образовательной среды является экопсихологический подход, в котором психическое развитие ребенка в ходе его воспитания и обучения следует рассматривать в контексте системы «человек – окружающая среда». Актуальной предстает проблема создания такой инновационной образовательной среды и такого взаимодействия между ее субъектами, которые бы способствовали проявлению творческой природы развития психики в системе «ребенок – образовательная среда».

Согласно экопсихологическому подходу, наряду с аксиологическим и социальным структурным компонентами (достаточно хорошо разработанными) выступает и пространственно-предметный компонент.

Пространственно-предметный компонент включает в себя пространственные условия и предметные средства, совокупность которых обеспечивает возможность требуемых пространственных действий и поведения субъектов образовательной среды.

Г.А.Ковалев и Ю.Г.Панюкова [20] приводят следующие принципы организации пространственно-предметной структуры образовательной среды, которые могут быть определены как оптимальные:

1. принцип разнообразности и сложности, который предусматривает создание возможностей пространственного и предметного выбора всеми участниками образовательного процесса;
2. принцип связности различных функциональных зон, который означает наличие возможностей многофункционального использования элементов пространственной среды, создание целостного пространства;

3. принцип гибкости и управляемости среды, который предполагает наличие возможностей для функциональных изменений различных предметов в зависимости от условий образовательного процесса;
4. принцип организации среды как носителя символического сообщения, который связан с предоставлением дополнительной актуальной информации участникам образовательного процесса, повышает их возможности управления этой средой;
5. принцип персонализации среды, который обеспечивает субъектам образовательного процесса возможность удовлетворения потребности в персонализированном пространстве;
6. принцип автономности среды, который обеспечивает для всех участников образовательного процесса возможность жизнедеятельности в наиболее благоприятном для них ритме, соответствующем возрастным, индивидуальным и другим особенностям.

Являясь мощным средством психологического воздействия на детей, пространственно-предметная организация воспитательно-образовательной среды структурировалась и корректировалась, аккумулируя в себе культурно-исторические и идеологические ценности общества, выполняя социальный заказ по формированию соответствующего индивидуально-психологического склада человека и определяя характер и модели его поведенческих реакций в ответ на внешние воздействия.

Традиционно в отечественной психолого-педагогической литературе по проблемам пространственной структуры образовательной среды, в основном, используется понятие предметно-эстетической среды. Данная среда включает в себя здание образовательного учреждения и его помещения, двор и территорию, мебель, оборудование, средства наглядности, озеленение и часто обозначается также как пространственно-предметная среда.

Некоторые авторы используют понятие интерьер, понимая под ним такие элементы, как размер, пропорции и взаимосвязь помещений, конструкции и отделочные материалы, свет и цвет, мебель и оборудование, светильники, ткани, декоративные детали.

Очевидно, что в основе организации пространства образовательной среды прежде всего лежит функционально-деятельностный принцип, учитываются те особенности учебно-воспитательного учреждения, где назначение помещений и предполагаемый характер деятельности детей в нем являются решающими факторами в организации пространства.

Другим, не менее важным аспектом в изучении способов оптимизации пространственно-предметной среды является комплекс требований по учету возрастных особенностей детей. Возрастные особенности рассматриваются в контексте проблем возрастного восприятия пространства, формы и цвета. Связывая пространственную организацию образовательной среды с ее функциональным предназначением, исследователи выделяют такие параметры организации пространства, как интегрированность и дифференцированность, учитывая при этом основные свойства пространства: величину, форму, структуру и масштаб.

Существуют две основные тенденции в современной практике воспитательно-образовательного пространства: создание полифункциональных помещений для детей, предоставляющих условия для различных видов деятельности (учебная деятельность, игровая, творчество, общение), и структурирование пространства по принципу «функциональной зонированности» помещения, где каждое место предназначено для определенной, строго регламентированной деятельности человека.

Пространственно-предметная среда, обладающая развивающим ресурсом должна быть:

—гетерогенной, сложной и состоять из разнообразных элементов, необходимых для формирования и оптимизации всех видов деятельности;

—достаточно связной, позволяя человеку переходить от одного вида деятельности к другому и выполнять их как взаимосвязанные жизненные моменты;

—гибкой и управляемой как со стороны ребенка, так и со стороны педагога. Гибкость и управляемость среды позволит ребенку максимально широко проявить свою активность и стремление к преобразованию окружающего предметного мира, а педагогу - видоизменять функции различных предметов в соответствии с текущими педагогическими задачами.

Французские архитекторы Ж. Борис и Ж. Гиршлер[14]пытались выяснить характер связи между детьми и их реальным и воображаемым окружением, предоставив им возможность свободно строить свое жизненное пространство. В результате эксперимента были выявлены требования, которые ребенок сам предъявляет к созданной им самим среде. При организации «своего» пространства ребенок пользуется не функциональными и эстетическими критериями, а подходит к этому процессу с точки зрения своего жизненного пространства, жизненного времени и жизненной формы, содержание которых определяется «открытостью» ребенка по отношению к окружающему миру.

«Открытая» среда — предоставляющая возможности для полноценного психического развития человека и соответствующая его представлениям об удобной и комфортной среде.

Основные показатели «открытости» отличаются бессознательным характером действий человека (дистанция, ориентация, персональное пространство) и используются человеком сознательно и целенаправленно (персонализация пространства и территориальность). В зарубежной психологии среды под территориальностью обычно подразумевается явление, когда человек фиксирует какое-то пространство, определяет нормы поведения в нем,

осуществляет контроль над ним. I. Altman[14] определяет территориальность как механизм регуляции границ между собой и другими, включающим персонализацию и обозначение определенного места или объекта и уведомление о «владении» им отдельным индивидом или группой. Персонализация и владение имеют целью регулировать социальное взаимодействие и удовлетворять различные социальные и физические потребности. E. Hall[14] разделяет различные территории в любой среде по степени фиксированности на три типа: фиксированное пространство (в нем поведение человека максимально определено); полуфиксированное пространство (имеется определенная свобода выбора) и неформальное (нефиксированное) пространство, где человек имеет максимальную свободу выбора. С территориальностью тесно связан феномен персонализации среды. Если при территориальности среда выступает как объект, чем управляют и контролируют, то при персонализации на первый план выходит «материализация» человеком своей индивидуальности, показ себя с помощью среды. Персонализация среды позволяет человеку отличаться от других, оно является основой чувства уникальности.

Отсутствие возможности персонализировать среду влечет за собой отчуждение человека от среды и как следствие — пренебрежительное отношение к среде, «деперсонализацию» человека, чувство незащищенности, неуверенности, чувство «чужой» среды. Персонализация среды рассматривается исследователями в контексте проблем открытости-замкнутости человека и является основной, «исходящей от человека» формой структурирования среды.

Г.А. Ковалев [20] под «открытой» средой понимает такую пространственную среду, которая с большей вероятностью будет формировать «открытый» социально-психологический склад человека, будет необходима и достаточна для его здорового полноценного физического и психического

развития и по форме своей пространственной организации является универсальной и исходящей от самого человека.

Развитие креативности как универсальной познавательной творческой способности (Дж. Гилфорд), позволяющей продуцировать новые оригинальные идеи, возможно лишь в специально организованной среде. Чтобы креативность развивалась как глубинное (личностное), а не только поведенческое (ситуативное) свойство, развитие должно происходить под влиянием условий среды при постоянной активности личности, на основе её саморазвития.

По мнению Н.Г. Серовой, системообразующим фактором проектирования креативной образовательной среды является гуманизация [12, с. 147-153].

Развитию креативности способствуют:

- ✓ уважение к личности ребенка, её уникальности, индивидуальности;
- ✓ опора на ценность творчества, создание атмосферы творчества, развитие воображения и фантазии;
- ✓ использование мотивов творческой деятельности; поддержка мотивации стремления к успеху и нейтрализация мотивации избегания неудач;
- ✓ строго дозированное и осторожное использование критических замечаний;
- ✓ равноправие и конструктивные отношения в коллективе;
- ✓ опора на положительные эмоции (удивления, радости, симпатии, переживания успеха), инициативу и самостоятельность;
- ✓ развитие мышления; поиск нестандартных приемов решения задач.

Ярким примером создания креативной воспитательно-образовательной среды может быть почти двадцатилетний работы опыт Лицея для одаренных детей «СУЗУКИ» (г. Барнаул) [12, с. 761-765].

В основе его педагогической концепции лежит идея раннего интеллектуального и общехудожественного развития японского педагога-скрипача Шиничи Сузуки. В дальнейшей жизни только малая часть

воспитанников выбирает музыку профессией, но все остальные становятся талантливыми людьми, воспринимающими мир как творчество, что приводит к ситуации успешности на любом поприще.

Концепция Сузуки является одной из самых популярных и перспективных по отдаленным результатам методик раннего интеллектуального развития, которая получила распространение во всех странах Европы, США и Канады. После выхода в свет книги на русском языке Масару Ибука «После трех уже поздно» в 1991 году в России впервые заговорили о потрясающих результатах этой системы воспитания. Эффективность раннего обучения малышей двух-трех лет проявляется в развитии интеллектуальных способностей, высокой степени концентрированности внимания, логической памяти, формировании качеств лидера. Одаренность ребенка часто определяется как дар свыше, совокупность врожденных наследственных задатков («талант от природы», «Божий дар»). Окружающая среда и жизненные обстоятельства могут развить дар либо погасить «божественную искру».

В книге «Взращенные с любовью» классический подход к воспитанию талантов (английское издание в 1983 г., русский перевод – 2005 г.) Сузуки пишет: «Талант – это не случайность, данная при рождении, уровень интеллекта детей впервые оценивается в 5-6 лет, и никто не интересуется, что же было до этого. Какое образование получил ребенок в самом раннем возрасте... Все дети, если их как следует учить, могут достигнуть высокого образовательного уровня...»

Методика Ш. Сузуки, включающая раннее (с 2 лет) обучение музыке, иностранным языкам, живописи, развитие памяти, музыкального слуха, ритма, направлена на раскрытие способностей каждого ребенка посредством игры на скрипке. «Цель методики воспитания талантов состоит не в том, чтобы сделать

из них профессиональных музыкантов, а в том, чтобы развить их чувства, которые они могли бы проявить в любой сфере деятельности».

Одним из необходимых компонентов успеха в обучении малышей является вопрос об участии родителей во время уроков, создание особых форм мотивации, организации музыкальной среды дома. На всех уроках (ансамбль скрипачей, вокал, ритмика, живопись, основы речи, иностранные языки) звучала музыка, которую исполняли профессиональные музыканты, талантливые дети, скрипачи и виолончелисты, маленькие лицеисты и их родители. Обучение только за первый учебный год показало, что почти все малыши начали читать, выполнять простейшие арифметические действия, моментально заучивать наизусть стихи. Дети обожают петь, танцевать, организовывать игры и музыкальные представления, играть на скрипке и импровизированных музыкальных инструментах. Малыши рисуют углем, пером и тушью, гуашью и акварелью прекрасные картины, с удовольствием дарят их всем гостям лица.

Создавая особую среду для поддержки и развития креативности, взаимодействуя с детьми, педагогам, психологам и родителям важно не совершать распространенных ошибок:

- насильственное принуждение к занятиям творчеством (у тебя талант – ты *должен* его развивать);

- чрезмерная перегруженность ребенка («растаскивание» одного и того же ребенка по разным конкурсам, олимпиадам и т.п. – тебе это *должно* быть интересно);

- эксплуатация его одаренности (привлечение к занятиям во многих кружках, к участию в конкурсах не в интересах ребенка, а в интересах только педагога, родителя и образовательного учреждения).

Поддержка ребенка заключается в создании атмосферы сотворчества, партнерских отношений между ребенком, родителем и педагогом. Чрезвычайно

важно, чтобы эти отношения были искренними, доверительными. Любая фальшь чувствуется ребенком мгновенно, и это может зачеркнуть результаты всей работы.

Проектируя индивидуальный образовательный маршрут, воспитателю следует обращать внимание на следующие аспекты [12, с 437-442].

1. *Проблемно ориентированная характеристика* ребенка нужна воспитателю, чтобы построить его «индивидуальный портрет» с учетом вида одаренности, комплекса свойств личности. Для ее составления педагогу необходимо провести педагогическую диагностику, а в процессе наблюдения на протяжении некоторого периода времени, отслеживать достижения деятельности ребенка, помня о том, что «...не в том дело, что способности проявляются в деятельности, а в том, что они создаются в этой деятельности». Здесь могут фиксироваться желания, интересы, потребности конкретного малыша, что является отправной точкой в составлении характеристики, а, следовательно, затем в наполнении, обогащении содержания образовательного маршрута. Имеющаяся информация дополняется родителями, педагогом-психологом и специалистами (музыкальным руководителем, тренером по спортивной гимнастике и др.) для глубинного понимания, принятия одаренного дошкольника.

2. *Цель и стратегическая линия развития ребенка.* Цель определяется с учетом вида одаренности, зоны ближайшего развития ребенка, его предпочтений. Стратегической линией становится: индивидуализация для полноценного проявления и развития специфических личностных функций ребенка; исследовательское обучение, характеризующееся исследовательским и творческим характером, которое формирует у дошкольника инициативность в организации своей познавательной деятельности; проблематизация, ориентированная на постановку перед детьми познавательно и поисково-исследовательских проблем и способов их решения.

3. *Основное содержание образовательного маршрута*: индивидуальные, подгрупповые, дифференцированные по виду одаренности специально организованные занятия; совместная и индивидуальная деятельность ребенка вне занятий с учетом познавательного интереса и мотивации. Образовательный маршрут представлен специально-организованными занятиями и совместной, индивидуальной деятельностью ребенка вне занятий. Отмечается вид, тема занятия, задачи в течение недели (месяца). При отборе тем занятий педагог учитывает:

- интересы ребенка для определения темы;
- направленность темы на исследовательскую, познавательно-практическую деятельность;
- оригинальность темы с элементами неожиданности, необычности, а также оригинальность в определении темы как способность нестандартного видения традиционных тем занятий по рассматриванию предметов и явлений;
- наличие необходимых средств и материалов (исследовательской базы).
- Планируя совместную и индивидуальную продуктивную деятельность ребенка вне занятий, необходимо выделить этапы в использовании творческих заданий (по Н.А. Ветлугиной).
- задания знакомые детям, но требующие от них первичной ориентировки в выполнении творческой деятельности: сочинить, добавить, убрать, изменить, найти и т.д;
- задания, направленные на расширение действий ребенка в процессе «сотворчества» с взрослым: поиск, создание нового продукта творческой деятельности или расширение, улучшение ранее сделанного;
- задания, рассчитанные на самостоятельные действия детей. Демонстрация другим детям продуктов своего труда (выставка,

концерт, театральная постановка и др.). Включение полученных результатов в совместную с другими детьми новую игру.

Совместная деятельность может быть представлена разнообразными специфическими видами детской деятельности: игровой, речевой, продуктивной, познавательно-практической и т.д.

4. *Взаимодействие с родителями.* У творчески одаренных детей должны быть творческие родители, способные создать атмосферу, где таланту каждого из детей нашлось бы достойное место и каждый был бы рад достойному вкладу другого. Продумывая маршрут «сотрудничество с семьей», педагог опирается на методы активизации и обогащения опыта родителей: информирование о дополнительных образовательных услугах; обсуждение дискуссионных вопросов с разных точек зрения на проблему; решение проблемных задач семейного воспитания и актуализация перспектив развития, обмен мнениями между родителями по поводу детских высказываний, результатов творческих работ и других достижений; целевое наблюдение за ребенком в деятельности с эпизодическим включением родителей в процесс сотворчества, самотестирование родителями собственного опыта семейного воспитания, игровое моделирование и ролевое проигрывание способов родительского поведения, и многое другое. Наиболее актуальными формами в педагогической поддержке родителей являются: КВН, семейно-педагогические клубы, деловые игры, тренинги, пресс-конференции, презентации книг и видеоматериалов. Все это поможет родителям стать успешными во взаимодействии и понимании своего ребенка, получать опыт осознанного родительского поведения.

5. *Успешность ребенка и его достижения.* Раскрывая успешность ребенка, его достижения следует отразить. Достигнутые результаты при прохождении маршрута, которые помогут педагогу обозначить дальнейшие прогнозы в раскрытии и продвижении одаренной детской личности.

В ходе реализации маршрута развития создается благоприятное взаимодействие в триаде «педагог–ребенок–родитель», где сотрудничество взрослых является необходимым условием успешности в раскрытии детской одаренности.

А. И. Савенков и О. В. Цаплина в экспериментальной работе, посвященной проблеме влияния предметно-пространственной среды на развитие творческой активности ребенка старшего дошкольного возраста, применили «класс-лабораторию» в качестве основной формы организации познавательной деятельности [18]. Такая форма организации познавательной деятельности предъявляет особые требования к предметно-пространственной среде. Помещение было поделено на предметные мини-центры по видам деятельности и областям знаний, где сосредоточены самые разнообразные средства и материалы для самостоятельной работы детей. В этих мини-центрах, символически отгороженных друг от друга шкафами, школьными досками и другими подручными средствами, дети имели возможность заниматься математикой, изобразительной деятельностью, изучать природу, конструированием, логическими играми и другими учебными делами. Все материалы и оборудование находились в полном распоряжении детей. При этом было предусмотрено, чтобы часть материалов имела универсальный характер, т.е. они могли быть использованы в других целях. Кроме того, каждый ребенок имел свой рабочий ящик, где мог хранить свои личные книги, результаты собственных исследований и другие ценные для него вещи. Было также продумано наличие нескольких укромных уголков, где ребенок мог бы уединиться, подумать, посмотреть книги, чем-то заняться и т.д.

Важным элементом этой системы является особое использование учебного времени. Свободный выбор ребенком предмета занятий возможен только в отсутствие строгого расписания. Ребенок сам решает, как долго ему заниматься выбранной деятельностью, это зависит от его потребностей

и желаний. На занятие в избранном ребенком мини-центре может уйти несколько часов, целый день или даже неделя. Главное, что тщательно контролировалось организаторами этой экспериментальной программы, чтобы ребенок заканчивал то, что начал, доводил дело до логического завершения, не бросал начатое на полпути.

Воспитатель, свободно передвигаясь по помещению, внимательно наблюдал за детьми, помогал им советами, наводящими вопросами, иногда показывал образцы действий, направлял деятельность. В его задачи входило научить детей рационально и продуктивно использовать учебное время, уважать собственный и чужой труд. По окончании занятий дети подробно рассказывали педагогу о результатах своей работы.

Стимулирование и саморегуляция познавательной деятельности в этих условиях осуществлялась за счет любознательности детей, постоянного деликатного участия со стороны педагога и предметно-пространственного окружения ребенка. Важным фактором является также деловое общение, взаимодействие детей друг с другом. Дети могли произвольно группироваться и перегруппировываться в соответствии с общими целями и интересами. Взаимный обмен информацией между детьми не только не исключается, а становится необходимым. Тесный контакт друг с другом, обмен идеями и способами их воплощения позволяют включать и активно использовать взаимообучение. Это не только повышает продуктивность учебно-исследовательской деятельности, но и делает ее важным средством развития интеллекта и креативности ребенка.

Исследования французских психологов и педагогов, разрабатывавших проблему эффективности данной формы организации в «материнских школах» (детских садах) Франции, указывают на то, что чаще всего маленькие дети посещают уголки «творческих» видов деятельности, старшие дошкольники любят заниматься письмом и выполнять математические задания.

В описываемом опыте А.И. Савенкова и О.В. Цаплиной эта закономерность в целом подтвердилась, но ярко проявилось и другое – форма организации познавательной и творческой деятельности «класс-лаборатория» эффективна для одаренных дошкольников, и мало продуктивна для остальных детей.

Было показано, что одаренные дети в силу большей любознательности заинтересованно и упорно работают в самых разных предметных мини-центрах при минимуме стимулирующих влияний со стороны взрослых. Совсем иначе в этих же условиях ведут себя дети «без признаков одаренности». Довольно быстро изучив, что в каком мини-центре содержится, они чаще всего утрачивали к уголкам интерес и сосредотачивались на каком-нибудь относительно свободном пространстве, находя для себя простые игры (двигательные взаимодействия друг с другом, процессуальные действия с игрушками, редко – доступные настольные игры).

Таким образом, явление интеллектуальной инициативы – признак только одаренных детей. Для детей, нуждающихся в познавательном и творческом развитии, крайне важна доступная образовательная среда, стимулирующая и направляющая деятельность активного педагога, целенаправленная и структурированная система занятий в детском дошкольном учреждении.

Обсуждая подготовку педагогов к работе с выявлением, поддержкой и сопровождением талантливых и одаренных детей, Д.Б. Богоявленская с соавторами[17] выделяет помимо базовой профессиональной квалификации (общая профессиональная педагогическая подготовка – предметная, психолого-педагогическая и методическая компетентность; основные профессионально-значимые личностные качества педагога), специфические компоненты готовности педагогов:

—*психолого-педагогическая компетентность*, являющаяся результатом активного усвоения психологии и педагогики одаренности. Это знания об

одаренности (видах, критериях и принципах выявления); представления о психологических особенностях одаренных детей, их возрастном и индивидуальном развитии; знания об особенностях профессиональной квалификации специалистов для работы с одаренными детьми; знания о направлениях и формах работы, принципах и стратегиях разработки программ и технологий обучения и развития одаренных детей; умения и навыки в области разработки и реализации методов выявления одаренных детей; владение дидактикой и методикой обучения одаренных детей с учетом видов, особенностей, контингента и конкретных условий воспитания и образования; умения и навыки психолого-педагогического консультирования одаренных детей (семьи одаренного ребенка);

- *профессионально-личностная позиция* педагога, позволяющая успешно активизировать и развивать детскую одаренность, выстраивать образовательный процесс с предоставлением одаренным детям (их семьям) возможности выбора индивидуального маршрута;

- *профессионально-значимые личностные качества* педагога. Высокий уровень развития познавательной и внутренней профессиональной мотивации, эмпатии; внутренний локус контроля; высокая и адекватная самооценка; стремление к личностному росту.

А.И. Савенков считает[18], что педагогу, работающему с детской одаренностью, необходимы не только специфически педагогические умения, но и исследовательские:

- обладая высокой чувствительностью к проблемам, уметь находить и ставить перед детьми реальные исследовательские задачи в доступной и понятной для них форме;

- уметь увлечь детей дидактически ценной проблемой, делая ее проблемой самих детей;

- быть способным к выполнению функций координатора и партнера в исследовательском поиске, избегая при этом директивных указаний и давления;
- уметь быть толерантным к ошибкам детей, допускаемым ими в попытках найти собственное решение. Предлагать свою помощь или адресовать к нужным источникам информации только тогда, когда ребенок начинает чувствовать безнадежность собственного поиска;
- организовывать мероприятия для проведения детьми наблюдений, экспериментов, исследований;
- создавать условия для свободного обмена мнениями и открытого обсуждения детьми исследуемых проблем;
- уметь стимулировать идеи, отслеживать динамику детского интереса к изучаемой проблеме, своевременно переводить детскую деятельность в новое русло до появления у детей признаков потери интереса к проблеме. При этом важно проявлять достаточную гибкость – давать возможность ребенку с сохранением высокой мотивации продолжать деятельность, в то время как другие дети заинтересовались иной проблемой или деятельностью.

Вопросы для самоконтроля

1. Каковы взаимоотношения человека и образовательной среды?
2. Какие принципы организации пространственно-предметной структуры образовательной среды вы знаете?
В чем специфика организации предметно-пространственной среды с целью стимулирования творческой активности ребенка-дошкольника?
3. Какими личностными и профессиональными качествами должен обладать педагог, работающий с талантливыми и одаренными детьми?

Приложения

Анкета для заинтересованных взрослых (педагогов и родителей)[23]

Инструкция к анкете: Дайте на каждый вопрос один из трех ответов; «да», «нет», «не знаю».

1. Нельзя слишком рано учить ребенка читать, даже если он сам к этому стремится.
2. Память – это самое главное для развития способностей.
3. Пока ребенок мал, никаких жестких требований к нему нельзя предъявлять.
4. Нельзя одаренного ребенка учить точно так же, как и обычного.
5. Одаренные дети иногда с трудом усваивают знания и навыки, не соответствующие их способностям.
6. Ребенку с ранних лет необходимо предоставить выбор везде, где это только можно: в еде, одежде, прогулках и даже в выборе друзей.
7. Чувство долга нельзя воспитывать слишком рано, нельзя предъявлять слишком маленькому ребенку слишком строгие требования – от этого страдает личность.
8. Любой урок в школе должен быть интересен ребенку – без этого не будут развиваться способности.
9. Одаренный ребенок часто имеет трудности в общении.
10. Математику до 12–13 лет должны достаточно полно изучать все дети, вне различий в способностях.
11. Нужно, чтобы с первых дней обучения в школе ребенок был ориентирован только на отличные отметки.
12. Нельзя к ребенку, пусть даже маленькому, постоянно проявлять свою любовь – можно избаловать.
13. Детей до 11 лет нельзя обучать в профилированных классах – математических, гуманитарных и т.д.

14. Нельзя наказывать ребенка за сломанную игрушку.
15. Ребенка нельзя заставлять читать, особенно художественную литературу.
16. Ребенка с малых лет необходимо приучать к обязанностям по дому.
17. У каждого ребенка должна быть уверенность в своих силах.
18. Нужно постоянно проявлять свою любовь, когда ребенок мал, любовью избаловать невозможно.
19. Нельзя наказывать ребенка за плохое выполнение интеллектуальной деятельности – плохо прочитал, неправильно сосчитал и т.п.
20. Если ребенок обыкновенный, нельзя чтобы он считал себя способным, это будет мешать ему в жизни.
21. Одаренность только от Бога.
22. Одаренного ребенка можно сразу определить – он поражает всех своими знаниями и суждениями.
23. Маленького ребенка нельзя постоянно брать на руки – этим его можно избаловать.
24. Хороший учитель – тот, на уроке которого детям всегда интересно и они не замечают, как идет время.
25. Нужно, чтобы с самого раннего детства ребенку поменьше запрещали, тогда он вырастет настоящей личностью.
26. Маленького ребенка нельзя наказывать, это ведет к подавлению личности.
27. От оценок в школе желательно совершенно избавляться.
28. Когда взрослые читают ребенку, очень важно, чтобы он сидел тихо
29. и прислушивался к каждому слову.
30. Одаренным детям ни в коем случае нельзя говорить, что они – одаренные, они могут зазнаться.

31. Для того чтобы ребенок вырос способным, с ним обязательно надо заниматься еще до школы чтением, счетом, иностранным языком.
32. Для развития способностей от ребенка необходимо требовать, чтобы он ежедневно читал хотя бы две-три страницы.

Подсчитайте количество правильных ответов по ключу.

Ответы на вопросы анкеты: верно (+), неверно (-)

- | | |
|---------|---------|
| 1. (-) | 16. (+) |
| 2. (-) | 17. (+) |
| 3. (-) | 18. (+) |
| 4. (-) | 19. (+) |
| 5. (+) | 20. (-) |
| 6. (+) | 21. (-) |
| 7. (-) | 22. (-) |
| 8. (-) | 23. (-) |
| 9. (+) | 24. (-) |
| 10. (+) | 25. (-) |
| 11. (-) | 26. (-) |
| 12. (-) | 27. (-) |
| 13. (-) | 28. (-) |
| 14. (+) | 29. (-) |
| 15. (+) | 30. (-) |
| | 31. (-) |

Если у вас более половины ответов неправильных, то вам необходимо заняться своим самообразованием. Работать с одаренными детьми вам пока рановато.

Если неправильных ответов всего 5–7 – очень неплохо, в целом вы чувствуете, что называется, истину, остается только реализовать ее на практике.

Если неправильных ответов всего 2–3 – это просто замечательно, вы настоящий гений педагогической интуиции – вам необходимо срочно найти себе дело, соответствующее вашим недюжинным педагогическим способностям.

Анкета «Как распознать одаренность» Л.Г. Кузнецова, Л.П. Сверч

Источник: <http://www.vashpsixolog.ru/psychodiagnostic-school-psychologist/86-diagnosis-giftedness/285-questionnaire-how-to-recognize-giftedness-lg-kuznetso>

Цель анкеты «Как распознать одаренность»: выявить область одаренности ребенка, степень выраженности у ребенка тех или иных способностей.

Ход работы: данная анкета заполняется отдельно учителем(воспитателем), работающим с учеником, родителем ученика и самим учеником (начиная со средней ступени обучения). За каждое совпадение с утверждением ставится один балл. После этого по каждой шкале способностей высчитывается коэффициент выраженности способности и выстраивается график выраженности способностей на ребенка, из которого можно увидеть, в какой области ребенок наиболее одарен.

Спортивный талант

Если...

он энергичен и все время хочет двигаться;

он почти всегда берет верх в потасовках или выигрывает в какой-нибудь спортивной игре;

не известно, когда он успел научиться ловко управляться с коньками и лыжами, мячами и клюшками;

лучше многих других сверстников физически развит и координирован в движениях, двигается легко, пластично, грациозно;

предпочитает книгам и спокойным развлечениям игры, соревнования, беготню;

кажется, что он всерьез никогда не устает;

неважно, интересуется ли он всеми видами спорта или каким-нибудь одним, но у него есть свой герой-спортсмен, которому он подражает.

Технические способности,

Если...

ребенок интересуется самыми разнообразными механизмами и машинами;

любит конструировать модели, приборы, радиоаппаратуру;

сам «докапывается» до причин неисправностей и капризов механизмов или аппаратуры, любит загадочные поломки;

может починить испорченные приборы и механизмы, использовать старые детали для создания новых игрушек;

любит и умеет рисовать ("видит") чертежи и эскизы механизмов;

интересуется специальной технической литературой.

Литературное дарование,

Если...

рассказывая о чем-либо, умеет придерживаться выбранного сюжета, не теряет основную мысль;

любит фантазировать на тему действительного события, причем придает событию что-то новое и необычное;

выбирает в своих устных или письменных рассказах такие слова, которые хорошо передают эмоциональные состояния и чувства героев сюжета;

изображает персонажи своих фантазий живыми и интересными;

любит, уединившись, писать рассказы, стихи, не боится начать писать роман о собственной жизни.

Музыкальный талант,

Если...

ребенок любит музыку и музыкальные записи, всегда стремится туда, где можно послушать музыку;

очень быстро и легко отзывается на ритм и мелодию, внимательно вслушивается в них, легко их запоминает;
если поет или играет на музыкальном инструменте, вкладывает в исполнение много чувства и энергии, а также свое настроение;
сочиняет свои собственные мелодии;
научился или учиться играть на каком-либо музыкальном инструменте.

Художественные способности вашего ребенка могут проявиться,

Если ребенок...

не находя слов или захлебываясь ими, прибегает к рисунку или лепке для того, чтобы выразить свои чувства или настроение;
в своих рисунках и картинах отражает все разнообразие предметов, людей, животных, ситуации;
серьезно относиться к произведениям искусства;
когда имеет свободное время, охотно лепит, рисует, чертит, комбинирует материалы и краски;
стремиться создать какое-либо произведение, имеющее очевидное прикладное значение-украшение для дома, одежды;
не робеет высказывая собственное мнение даже о классических произведениях

Способности к научной работе,

Если ребенок...

обладает явно выраженной способностью к пониманию абстрактных понятий, к обобщениям;
умеет четко выразить словами чужую и собственную мысль или наблюдение;
любит читать научно-популярные издания, взрослые статьи и книги;
часто пытается найти собственное объяснение причин и смысла самых разнообразных событий;

с удовольствием проводит время за созданием собственных проектов, схем, конструкции

не унывает и ненадолго остывает к работе, если его изобретение или проект не поддержаны или осмеяны.

Артистический талант,

Если ребенок...

часто, когда ему не хватает слов, выражает свои чувства мимикой, жестами и движениями;

стремится вызвать эмоциональные реакции у других,

меняет тональность и выражение голоса, непроизвольно подражая человеку, о котором рассказывает;

с большим желанием выступает перед аудиторией;

с удивляющей вас легкостью «передразнивает» чьи-то привычки, позы, выражения;

пластичен и открыт всему;

любит и понимает значение красивой и характерной одежды.

Незаурядный интеллект,

Если ребенок...

хорошо рассуждает, ясно мыслит и понимает недосказанное, улавливает причины поступков людей;

обладает хорошей памятью;

легко и быстро схватывает новый школьный материал;

задает очень много продуманных вопросов;

любит читать книги, причем по своей собственной программе;

обгоняет сверстников по учебе,

гораздо лучше и шире информирован, чем сверстников;

обладает чувством собственного достоинства и здравого смысла;

очень восприимчив и наблюдателен.

Обработка результатов:

За каждое совпадение с предложенными утверждениями поставьте один балл

и высчитайте коэффициент выраженности способностей (Кс) по формуле:

$$(Кс) = (Б:У) * 100\%,$$

где Б – балл, полученный по каждой шкале способностей отдельно;

У – общее количество утверждений по каждой шкале отдельно.

Постройте график выраженности тех или иных способностей.

А.А. Колымаго, В.В. Баранов, «Несколько слов об одаренности.

/Научно-теоретическая конференция «Проблемы одарённости учащихся».

Практические аспекты воспитания и обучения одаренных детей

<http://www.vashpsixolog.ru/lectures-on-the-psychology/119-conferences-and-reports-on-psychology/671-scientific-theoretical-conference-problems-of-gifted-students/>

В учебной деятельности одаренные дети отличаются тем, что:

Хотят добиваться успехов в учебе и приобретать знания, не воспринимая это как насилие над собой.

Способны к самостоятельным действиям благодаря приобретенным ранее умственным навыкам.

Умеют критически оценивать окружающую действительность и проникать в суть вещей и явлений.

Погружены в философские проблемы, касающиеся вопросов жизни и смерти, религии и сущности мироздания.

Не довольствуются поверхностными объяснениями, даже если они кажутся достаточными для их сверстников.

Постоянно стремятся к самосовершенствованию и стараются все делать хорошо (перфекционизм). Отсюда - постановка завышенных целей и тяжелые переживания в случае невозможности их достижения.

Могут полностью концентрировать внимание и погружаться в проблему, подавляя любые «помехи».

Способны фиксировать свой опыт и оперативно применять его в экстремальной ситуации.

Урок для них особенно интересен, когда имеет место поисковая и исследовательская ситуация, импровизация и парадоксы.

Умеют выделять главное в проблеме и в жизни, необходимое в данный момент для самореализации.

Лучше других своих сверстников способны раскрывать отношения между явлениями и сущностью, использовать логические операции, систематизировать и классифицировать материал.

Остро переживают несправедливость в случае нарушения морально-нравственных норм и отношений.

Но, как и у всякого объекта изучения, у одаренных детей также имеются свои минусы.

Негативными сторонами одаренных детей являются следующие качества личности: Эгоцентризм и неспособность вставать на точку зрения другого человека, особенно если он интеллектуально слабее.

Неприязнь к школе (дошкольному образовательному учреждению), если учебная программа скучна и неинтересна.

Отставание в физическом развитии по сравнению со сверстниками, так как одаренный ребенок предпочитает интеллектуальные занятия. Отсюда неумение принимать участие в коллективных спортивных играх.

Отсутствие культуры диалога и желание заканчивать мысль собеседника, так как уже с первых слов схватывает суть проблемы.

Стремление прерывать и поправлять собеседника во время разговора, если тот делает логические ошибки или неправильно ставит ударение в словах.

Стремление всегда быть правым в споре из-за отсутствия конформизма и способности идти на компромисс.

Стремление командовать сверстниками - иначе ему становится скучно с ними.

Все эти не очень симпатичные черты характера одаренного ребенка, которые являются продолжением его достоинств, могут вызывать неприязнь у сверстников и отталкивать их от себя: не секрет, что, находясь в обычной школе (дошкольном образовательном учреждении), одаренный ребенок часто раздражает воспитателей (учителей) тем, что он или все уже знает, или задает столько вопросов, что перетягивает внимание учителя только на себя.

В результате этого происходит изоляция одаренного ребенка от остального класса (группы в ДОУ). Перевод в более старший класс (группу) на основании знания программы ведет к разрыву дружеских связей и трудностям установления таких связей в новой группе (классе). В результате многие одаренные дети в ДОУ (школе) чувствуют себя изгоями. Позже классно-урочная система обучения, являясь хорошим стимулом для средних учащихся, становится тормозом и бичом для одаренных. Поэтому с одаренным ребенком надо работать либо по индивидуальной программе, либо направлять его в специальную школу, где учатся такие же, как и он сам, одаренные дети (правда, здесь есть и свои риски, о которых предупреждал К.Г. Юнг).

Из рекомендаций по развитию одаренного ребенка можно предложить следующее:

Работа по индивидуальному плану с расширенными объемами образовательных заданий.

Предоставление большей самостоятельности.

Предложение выполнения обычного задания в нескольких альтернативных вариантах.

Уделение большего внимания физическому и нравственному развитию.

Творческое развитие вашего ребенка. Советы Дэвида Льюиса

<http://psixolog.sch463.edusite.ru/p31aa1.html>

Отвечайте на вопросы ребенка терпеливо и честно. Воспринимайте вопросы и высказывания ребенка всерьез. Предоставьте ребенку комнату или уголок исключительно для его дел. Сделайте стенд, где ребенок может показывать свои работы.

Не ругайте ребенка за беспорядок на столе, если это связано с его творческим процессом. Покажите ребенку, что его любят и принимают безусловно, т.е. таким, какой он есть, а не за успехи и достижения.

Поручайте своему ребенку посильные дела и заботы. Помогайте ему строить свои собственные планы и принимать решения. Помогайте ему улучшать результаты его работы.

Берите вашего ребенка в поездки по интересным местам. Помогайте ребенку общаться с детьми из разных культурных слоев, Не сравнивайте своего ребенка с другими, указывая при этом на его недостатки. Не унижайте своего ребенка, не давайте ему почувствовать, что он чем-то хуже вас. Приучайте вашего ребенка мыслить самостоятельно.

Снабжайте ребенка книгами, играми и другими нужными ему вещами для его любимых занятий. Побуждайте ребенка придумывать истории и фантазировать. Делайте это вместе с ним. Приучайте его к регулярному чтению с малых лет.

С вниманием относитесь к его потребностям.

Каждый день находите время, чтобы побыть с ребенком наедине. Включайте ребенка в совместное обсуждение общих семейных дел. Не упрекайте ребенка за ошибки. Хвалите за любые успехи.

Учите его общаться со взрослыми любого возраста. Разрабатывайте практические эксперименты, помогающие ребенку больше узнавать.

Не запрещайте ребенку играть со всяким хламом - это стимулирует его воображение.

Побуждайте ребенка находить проблемы и затем решать их. Хвалите ребенка только за конкретные успехи и поступки и делайте это искренне.

Будьте честными в оценке своих чувств к ребенку. Не ограничивайте круг тем, обсуждаемых с ребенком. Давайте ребенку возможность самостоятельно принимать решения и ответственность за них. Помогайте ребенку стать личностью.

Помогайте ребенку находить заслуживающие внимания телепрограммы и радиопередачи. Развивайте в ребенке позитивное восприятие его способностей. Поощряйте в ребенке максимальную независимость от взрослых.

Верьте в здравый смысл вашего ребенка и доверяйте ему. Никогда не отмахивайтесь от неудач ребенка, говоря ему «этого тоже не умеешь». Предпочитайте, чтобы основную часть работы, за которую взялся ваш ребенок, он выполнял самостоятельно, даже если вы не уверены в позитивном конечном результате. Ведите дневник наблюдений за развитием вашего ребенка и анализируйте процесс развития.

Проблемы одаренных детей

1. Возможная неприязнь к дошкольному образовательному учреждению (школе). Такое отношение часто появляется из-за того, что образовательное мероприятие в ДОУ (учебная программа в школе) скучна и неинтересна для одаренных детей. Нарушения в поведении могут появляться потому, что учебный план не соответствует их способностям.
2. Игровые интересы. Одаренным детям нравятся сложные игры и неинтересны те, которыми увлекаются их сверстники. Вследствие этого одаренный ребенок оказывается в изоляции, уходит в себя.

3. Нонконформизм. Одаренные дети, отвергая стандартные требования, не склонны к конформизму, особенно если эти стандарты идут вразрез с их интересами.
4. Погружение в философские проблемы. Для одаренных детей характерно задумываться над такими явлениями, как смерть, загробная жизнь, религиозные верования и философские проблемы.
5. Несоответствие между физическим, интеллектуальным и социальным развитием. Одаренные дети часто предпочитают общаться с детьми старшего возраста. Из-за этого им порой трудно становиться лидерами.
6. Стремление к совершенству. Для одаренных детей характерна внутренняя потребность совершенства. Отсюда ощущение неудовлетворенности, собственной неадекватности и низкая самооценка.
7. Потребность во внимании взрослых. В силу стремления к познанию одаренные дети нередко монополизируют внимание учителей, родителей и других взрослых. Это вызывает трения в отношениях с другими детьми. Нередко одаренные дети нетерпимо относятся к детям, стоящим ниже их в интеллектуальном развитии. Они могут отталкивать окружающих замечаниями, выражающими презрение или нетерпение.
8. Исследователи показывают более высокую чувствительность одаренных детей к новым ситуациям, что приводит к особым трудностям. Поэтому учитель, работающий с одаренными детьми, должен быть подготовлен к такой работе.

*Качества, необходимые воспитателю и педагогу для работы с
одаренными детьми*

Воспитатель (педагог) должен: быть доброжелательным и чутким; разбираться в особенностях психологии одаренных детей, чувствовать их потребности и

интересы; иметь высокий уровень интеллектуального развития; иметь широкий круг интересов и умений; иметь помимо педагогического еще какое-либо образование; быть готовым к выполнению самых различных обязанностей, связанных с обучением одаренных детей; иметь живой и активный характер; обладать чувством юмора (но без склонности к сарказму); проявлять гибкость, быть готовым к пересмотру своих взглядов и постоянному самосовершенствованию; иметь творческое, возможно, нетрадиционное личное мировоззрение; обладать хорошим здоровьем и жизнестойкостью; иметь специальную послевузовскую подготовку по работе с одаренными детьми и быть готовым к дальнейшему приобретению специальных знаний.

Родители создадут прекрасные условия для развития одаренности, если своим собственным поведением продемонстрируют, что:

они ценят то, что хотят привить ребенку в моральном, социальном или интеллектуальном плане; они точно рассчитывают момент и степень реакции на потребности ребенка. Если ребенок задает сложный вопрос, родители дают ответ, предлагая лишь чуть больше информации, чем определено вопросом. Они опираются на собственные силы и позволяют ребенку самому искать выход из сложившейся ситуации, решать каждую задачу, которая ему под силу; даже если сами могут сделать все быстрее и лучше. Они практически не оказывают давления на ребенка в его школьных делах, но всегда готовы прийти на помощь в случае необходимости или предоставить дополнительную информацию в сфере, к которой ребенок проявляет интерес.

Родители!

Дайте ребенку время для размышления и рефлексии. Старайтесь регулярно общаться со специалистами по одаренности и родителями одаренных детей, чтобы быть в курсе современной информации. Старайтесь развивать

способности ребенка во всех сферах. Например, для интеллектуально одаренного ребенка были бы очень полезны занятия, направленные на развитие творческих, коммуникативных, физических и художественных способностей. Избегайте сравнивать детей друг с другом. Дайте ребенку возможность находить решения без боязни ошибиться. Помогите ему ценить, прежде всего, собственные оригинальные мысли и учиться на своих ошибках. Поощряйте хорошую организацию работы и правильное распределение времени. Поощряйте инициативу. Пусть ваш ребенок делает собственные игрушки, игры и модели из любых имеющихся материалов. Способствуйте задаванию вопросов. Помогайте ребенку находить книги или другие источники информации для получения ответов на свои вопросы. Дайте ребенку возможность получить максимум жизненного опыта. Поощряйте увлечения и интересы в самых разнообразных областях. Не ждите, что ребенок будет проявлять свою одаренность всегда и во всем. Будьте осторожны, поправляя ребенка. Излишняя критика может заглушить творческую энергию и чувство собственной значимости. Находите время для общения всей семьей. Помогайте ребенку в его самовыражении.

Источник: Научно-теоретическая конференция «Проблемы одарённости учащихся»: материалы итогового контроля знаний слушателей базовых курсов учителей истории. – Витебск: УО «ВОГ ИПК и ПРР и СО», 2008.

Методики выявления и оценки способностей ребенка

Стандартизированные методы измерения интеллекта

(http://ielf.ucoz.ru/publ/kursy_povyshenija_kvalifikacii/rabochaja_koncepcija_odarennosti/metodiki_vyjavlenija_i_ocenki_sposobnostej_rebenka/11-1-0-50)

В настоящее время стандартизированные методы измерения интеллекта составляют наиболее широко применяемые способы выявления одаренных детей. Тесты могут быть направлены на определение как вербальных, так и невербальных способностей. Следует отметить, что наибольшим предпочтением пользуются методы, которые позволяют определить уровень когнитивного и речевого развития ребенка. В данном случае по сумме контрольных или квалификационных баллов выделяется 7% наиболее способных дошкольников из среды их сверстников.

Шкала интеллекта Станфорд-Бине.

Шкала Станфорд-Бине является индивидуальным тестом, направленным на измерение умственных способностей как у детей, начиная с 2-летнего возраста, так и у взрослых. В принципе, в заданиях теста делается упор на вербальную сферу, однако вместе с тем многие задания для младшего возраста требуют точных двигательных реакций. Этот тест позволяет определить умственный возраст испытуемого (MA) и IQ (среднее значение IQ равно 100, MA-mentalage, в переводе “умственный возраст”). Измерительная система шкалы Станфорд-Бине предполагает, что для того, чтобы квалифицировать ребенка как одаренного, его IQ должен составить 124 балла или выше. Следует добавить, что существуют методики, позволяющие проанализировать оценки мыслительных способностей детей, полученные по системе Станфорд-Бине, исходя из модели структуры интеллекта, разработанной Гилфордом.

*Векслеровская шкала интеллекта для дошкольников и младших школьников
(WPPSI).*

Тест “WPPSI” так же является индивидуальным и применяется для измерения общих умственных способностей. Шкала Векслера состоит из двух частей вербальной шкалы, содержащей 6 субтестов. Субтесты вербальной шкалы включают задания на осведомленность, понимание, арифметические задания, нахождение сходства, словарный запас, оперативная память на цифры. Шкалу действия образуют субтесты на недостающие детали, последовательные картинки, кубики Коса, складывание фигур, шифровка, лабиринты.

Тест Слоссона измерения интеллекта детей и взрослых (“SIT”)

Тест Слоссона разработан для индивидуального измерения вербального интеллекта как у взрослых, так и у детей. Характерно, что, как правило, все задания теста предполагают устные ответы. Исключение составляют несколько заданий для маленьких детей, которые требуют двигательной реакции (с использованием бумаги и карандаша). Этот тест позволяет определить умственный возраст и IQ испытуемых. Квалифицированным результатом в данном случае является цифра 120 и выше.

Рисуночный тест на интеллект

Тест предназначен для измерения общих умственных способностей детей от 3 до 8 лет, в том числе имеющих сенсорные или физические недостатки. Этот тест состоит из заданий 6 видов на определение объема словарного запаса, понимание, установление сходства, знаний величин и чисел, память. По условиям теста в качестве ответа от ребенка требуется лишь указать на тот или иной из имеющихся вариантов. Полученные таким образом предварительные результаты преобразуются в показатели умственного возраста, который в свою

очередь переводится в показатель отклонения. Показателем общего умственного развития служит индекс общего познания.

Стандартизированные тесты достижений для дошкольников

Стандартизированные тесты достижений предназначены для выявления детей, имеющих исключительные способности в таких основных учебных дисциплинах, как чтение, математика и естествознание. Несмотря на то, что анализ достижения в учебных предметах у детей дошкольного возраста может показаться несколько преждевременным, он абсолютно необходим, если ставится задача раннего выявления детей, имеющих уникальные для своего возраста способности.

Непосредственно для выявления творческой одаренности Дж. Гилфордом в университете штата Калифорния были разработаны тесты выявляющие такие особенности дивергентного мышления как легкость гибкость и точность. К задачам образования адаптировал южнокалифорнийские тесты Э. Торренс.

Тесты творческого мышления Торренса

12 тестов творческого мышления Торренса сгруппированы в вербальную, изобразительную и звуковую батареи. Первая батарея обозначается как словесное творческое мышление, вторая – изобразительное творческое мышление, третья – словесно-звуковое творческое мышление. Чтобы избежать беспокойства испытуемых и создать благоприятную психологическую атмосферу, тесты называются занятиями. Тесты предназначены для использования в детском саду и во всех классах школы, хотя до IV класса их нужно предъявлять индивидуально и устно.

Методики диагностики универсальных способностей для детей 4-5 лет

(авторы: В. Синельников, В. Кудрявцев)

1. Методика «Солнце в комнате». Основание - Реализация воображения.

Цель. Выявление способностей ребенка к преобразованию «нереального» в «реальное» в контексте заданной ситуации путем устранения несоответствия.

Материал. Картинка с изображением комнаты, в которой находится человечек и солнце; карандаш.

Инструкция к проведению.

Психолог, показывая ребенку картинку: «Я даю тебе эту картинку. Посмотри внимательно и скажи, что на ней нарисовано». По перечислении деталей изображения (стол, стул, человечек, лампа, солнышко и т. д.) психолог дает следующее задание: «Правильно. Однако, как видишь, здесь солнышко нарисовано в комнате. Скажи, пожалуйста, так может быть или художник здесь что-то напутал? Попробуй исправить картинку так, чтобы она была правильной». Пользоваться карандашом ребенку не обязательно, он может просто объяснить, что нужно сделать для «исправления» картинки.

В ходе обследования психолог оценивает попытки ребенка исправить рисунок. Обработка данных осуществляется по пятибалльной системе: Отсутствие ответа, непринятие задания («Не знаю, как исправить», «Картинку исправлять не нужно») – 1 балл. Формальное устранение несоответствия (стереть, закрасить солнышко) – 2 балла. Содержательное устранение несоответствия:

а) простой ответ (Нарисовать в другом месте - «Солнышко на улице») – 3 балла;
б) сложный ответ (переделать рисунок – «Сделать из солнышка лампу») – 4 балла.

Конструктивный ответ (отделить несоответствующий элемент от других, сохранив его в контексте заданной ситуации («Картинку сделать», «Нарисовать окно», «Посадить солнышко в рамку» и т.д.) – 5 баллов.

2. Методика «Складная картинка»

Основание – Умение видеть целое раньше частей.

Цель. Определение умения сохранить целостный контекст изображения в ситуации его разрушения.

Материал. Складывающаяся картонная картинка с изображением утки, имеющая четыре сгиба (размер 10 * 15 см)

Инструкция к проведению.

Психолог, предъявляя ребенку картинку: «Сейчас я тебе дам эту картинку.

Посмотри, пожалуйста, внимательно и скажи, что на ней нарисовано?»

Выслушав ответ, психолог складывает картинку и спрашивает: «Что станет с уткой, если мы сложим картинку вот так?» После ответа ребенка картинка расправляется, снова складывается, а ребенку задается вновь тот же вопрос. Всего применяется пять вариантов складывания – «угол», «мостик», «домик», «труба», «гармошка».

В ходе обследования ребенка психолог фиксирует общий смысл ответов при выполнении задания. Обработка данных осуществляется по трехбалльной системе. Каждому заданию соответствует одна позиция при сгибании рисунка. Максимальная оценка за каждое задание – 3 балла. Всего – 15 баллов. Выделяются следующие уровни ответов: отсутствие ответа, непринятие задания ("Не знаю», « Ничего не станет», «Так не бывает") – 1 балл. Ответ описательного типа, перечисление деталей рисунка, находящихся в поле зрения или вне его, т.е. утеря контекста изображения ("У утки нет головы», «Утка сломалась», «Утка разделилась на части» и т. д.) – 2 балла. Ответы комбинирующего типа: сохранение целостности изображения при сгибании рисунка, включение нарисованного персонажа в новую ситуацию ("Утка нырнула», «Утка заплыла за лодку"), построение новых композиций ("Как будто сделали трубу и на ней нарисовали утку") и т. д. – 3 балла.

Некоторые дети дают ответы, в которых сохранение целостного контекста изображения «привязано» не к какой-либо ситуации, а к конкретной форме, которую принимает картинка при складывании ("Утка стала домиком», «Стала похожа на мостик» и т. д.). Подобные ответы относятся к комбинирующему типу и также оцениваются в 3 балла.

3. Методика «Как спасти зайку»

Основание –Надситуативно-преобразовательный характер неординарных решений.

Цель. Оценка способности и превращение задачи на выбор в задачу на преобразование в условиях переноса свойств знакомого предмета в новую ситуацию.

Материал. Фигурка зайчика, блюдце, ведро, деревянная палочка, сдутый воздушный шарик, лист бумаги.

Инструкция к проведению.

Перед ребенком на столе располагают фигурку зайчика, блюдце, ведро, палочку, сдутый шарик и лист бумаги. Психолог, беря в руки зайчика: «Познакомься с этим зайчиком. Однажды с ним приключилась такая история. Решил зайчик поплавать на кораблике по морю и уплыл далеко-далеко от берега. А тут начался шторм, появились огромные волны, и стал зайка тонуть. Помочь зайке можем только мы с тобой. У нас для этого есть несколько предметов (психолог обращает внимание ребенка на предметы, разложенные на столе). Что бы ты выбрал, чтобы спасти зайчика?»

В ходе обследования фиксируются характер ответов ребенка и их обоснование. Данные оцениваются по трехбалльной системе.

Первый уровень. Ребенок выбирает блюдце или ведро, а также палочку, при помощи которой можно зайку поднять со дна, не выходя за рамки простого выбора; ребенок пытается использовать предметы в готовом виде, механически перенести их свойства в новую ситуацию. Оценка – 1 балл.

Второй уровень. Решение с элементом простейшего символизма, когда ребенок предлагает использовать палочку в качестве бревна, на котором зайка сможет доплыть до берега. В этом случае ребенок вновь не выходит за пределы ситуации выбора. Оценка – 2 балла.

Третий уровень. Для спасения зайки предлагается использовать сдутый воздушный шарик или лист бумаги. Для этой цели нужно надуть шарик ("Зайка на шарике может улететь") или сделать из листа кораблик. У детей находящихся на этом уровне, имеет место установка на преобразование наличного предметного материала. Исходная задача на выбор самостоятельно превращается ими в задачу на преобразование, что свидетельствует о надситуативном подходе к ней ребенка. Оценка – 3 балла.

4. Методика «Дощечка»

Основание – Детское экспериментирование.

Цель. Оценка способности к экспериментированию с преобразующимися объектами.

Материал. Деревянная дощечка, представляющая собой соединение на петлях четырех более мелких квадратных звеньев (размер каждого звена 15*15 см)

Инструкция к проведению.

Дощечка в развернутом виде лежит перед ребенком на столе. Психолог: «Давай теперь поиграем вот с такой доской. Это не простая доска, а волшебная: ее можно сгибать и раскладывать, тогда она становится на что-нибудь похожа. Попробуй это сделать».

Как только ребенок сложил доску в первый раз, психолог останавливает его и спрашивает: «Что у тебя получилось? На что теперь похожа эта доска?»

Услышав ответ ребенка, психолог вновь обращается к нему: «Как еще можно сложить? На что она стала похожа? Попробуй еще раз». И так до тех пор, пока ребенок не остановится сам.

При обработке данных оценивается количество неповторяющихся ответов ребенка (называние формы получившегося предмета в результате складывания доски («гараж», «лодочка» и т.д.), по одному баллу за каждое название. Максимальное количество баллов изначально не ограничивается.

Результаты диагностики универсальных способностей дошкольников (в баллах)

Реализм воображения (Min 1 балл - Max 5 баллов)

Способность видеть целое раньше частей (Min 5 баллов - Max 15 баллов)

Надситуативно-преобразовательный характер решений (Min 1 балл - Max 3 балла).

Список литературы

1. Анастаси А. Психологическое тестирование. Кн. 2. М., Педагогика, 1982
2. Анохин П.К. Избранные труды: Философские аспекты теории функциональной системы. – М.: Наука, 1978
3. Бернштейн Н.А. Физиология движений и активность. Научное издание под ред. О.Г. Газенко. – М.: Наука, 1990
4. Богоявленская Д.Б. О предмете и методе исследования творческих способностей // Психологический журнал. 1995. №5
5. Богоявленская М.Е., Горячева Т.Г. Причины школьной неуспешности у детей с признаками одаренности. Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов. СПб, изд-во СПбГУ, 2003
6. Бурлакова И.А. Особенности структуры умственной одаренности старших дошкольников» дис. канд. психол. наук.- М., 1995
7. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк.: Книга для учителя – 3-е издание. / Выготский Л.С. – М.: Просвещение, 1991
8. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. – СПб.: Союз, 1997
9. Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов. СПб, изд-во СПбГУ, 2003
10. Дружинин В.Н. Психология общих способностей СПб, 2000
11. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. – М.: Академия, 2002
12. Материалы Северо-Западной региональной научно-практической конференции «Одаренные дети: проблемы, перспективы, развитие». СПб, 2011
13. Моница Г.Б., Рузина М.С. Ох уж эти одаренные дети! Талант и синдром дефицита внимания: двойная исключительность. СПб, Речь; Сфера, 2010
14. Нартова-Бочавер С.К. «Физическая среда как предиктор здоровья и благополучия субъектов образовательного процесса (обзор зарубежных исследований) / Клиническая и специальная психология № 1, 2012

15. Научно-теоретическая конференция «Проблемы одарённости учащихся»: материалы итогового контроля знаний слушателей базовых курсов учителей истории. – Витебск: УО «ВОГ ИПК и ПРР и СО», 2008
16. Петровский В. А. К психологии активности личности // Вопросы Психологии, 1975., №3
17. Рабочая концепция одаренности. 2-е изд., расширенное и переработанное / под ред. Д.Б. Богоявленской, В.Д. Шадрикова М., 2003
18. Савенков А.И. «Психология детской одарённости» М.: Генезис, 2010
19. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школ. Вып. 7. Инноватор Bennetcollege. М., 1997.
20. Теоретические и практические подходы к псевдологии в образовательной среде: Коллективная монография / О.В. Шатрова, Г.А. Корчагин, Л.П. Макаров и др. / под общ. ред. В.П. Соломина, Л.А. Михайлова. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005
21. Теплов Б.М. Избранные труды. В 2-х т. М., 1985
22. Юнг К.Г. «Феномен одаренности» на съезде работников средней школы Швейцарии в Базеле 4 декабря 1942 г. Доклад, прочитанный Напечатан в SchweiferErziehungsRundschau XVI/1 (Zurich, April 1943, p. 3-8). Позже в PsychologieundErziehung вместе с разделами I и IV этого тома, Rascher, 1946. Новое издание (в мягкой обложке) 1970
23. Юркевич В.С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность: кн. для учителей и родителей. М. Просвещение, 1996
24. Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Зб. наук. праць / За ред. В.О. Моляко. – Т.12. – Вип. 4. – Житомир, 2008
25. <http://www.kgau.ru/img/konferenc/2009/122.doc>

Оглавление

1. Талант и одаренность: понятие, признаки, виды, методы выявления	3
2. Особенности психического развития детей с признаками таланта и одаренности	12
3. Выявление познавательной активности дошкольников	18
4. Развитие творческих способностей детей	25
<i>Литературно-художественное направление в творческом развитии дошкольника</i>	<i>26</i>
<i>Музыкально-игровые технологии в развитии творческих способностей детей</i>	<i>36</i>
<i>Игра как развивающее и диагностическое средство творческих способностей и креативности</i>	<i>40</i>
<i>Физическая активность и двигательно-пластическая выразительность как фактор проявления одаренности и средство детского развития</i>	<i>48</i>
5. Креативное воспитательно-образовательное пространство	57
Приложения	77
Список литературы	100

Учебное издание

Кокоренко Виктория Леонидовна, Эрлих Олег Валерьевич

**ВЫЯВЛЕНИЕ И ПОДДЕРЖКА ТАЛАНТЛИВЫХ ДЕТЕЙ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ
ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

Учебно-методическое пособие

Публикуется в авторской редакции

Отпечатано с готового оригинал-макета

Подписано в печать 01.04.13 Формат бумаги 60х84/16. Бумага офсетная
Объем 6,5 п. л. Тираж 160 экз. Заказ № 17

191002, Санкт-Петербург, ул. Ломоносова, д. 11
Типография Санкт-Петербургской академии постдипломного
педагогического образования