

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел 1. Создание условий для развития одаренности ребенка в детском саду.....

Раздел 2. Развитие одаренности и специальных способностей детей дошкольного возраста в разных видах деятельности.....

2.1. Проявление одаренности в практической деятельности: мотивация двигательной активности.....

2.2. Проявление одаренности в художественно-эстетической деятельности: музыкальная одаренность.....

2.3. Проявление одаренности в коммуникативной деятельности: лидерская одаренность.....

2.4. Проявление одаренности в духовно-ценностной деятельности.

Сотрудничество семьи и детского сада как условие духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста.....

РАЗДЕЛ 1. СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ РЕБЕНКА В ДЕТСКОМ САДУ

Одаренный ребенок — это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности.

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.

Детский возраст — период становления способностей и личности. Это время глубоких интегративных процессов в психике ребенка на фоне ее дифференциации. Уровень и широта интеграции определяют особенности формирования и зрелость самого явления — одаренности. Поступательность этого процесса, его задержка или регресс определяют динамику развития одаренности.

Одним из наиболее дискуссионных вопросов, касающихся проблемы одаренных детей, является вопрос о частоте проявления детской одаренности в дошкольном возрасте. Существуют две крайние точки зрения: «все дети являются одаренными» — «одаренные дети встречаются крайне редко». Сторонники одной из них полагают, что до уровня одаренного можно развить практически любого здорового ребенка при условии создания благоприятных условий. Для других одаренность — уникальное явление, в этом случае основное внимание уделяется поиску одаренных детей. Указанная альтернатива снимается в рамках следующей позиции: потенциальные предпосылки к достижениям в разных видах деятельности присущи многим детям, тогда как реальные незаурядные результаты демонстрирует значительно меньшая часть детей.

Одаренность в детском возрасте можно рассматривать в качестве потенциала психического развития по отношению к последующим этапам жизненного пути личности.

Однако при этом следует учитывать специфику одаренности в детском возрасте (в отличие от одаренности взрослого человека):

Детская одаренность часто выступает как проявление закономерностей возрастного развития. Каждый детский возраст имеет свои предпосылки развития способностей. Например, дошкольники характеризуются особой предрасположенностью к усвоению языков, высоким уровнем любознательности, чрезвычайной яркостью фантазии; для старшего подросткового возраста характерными являются различные формы поэтического и литературного творчества и т.п. Высокий относительный вес возрастного фактора в признаках одаренности иногда создает видимость одаренности (т.е. «маску» одаренности, под которой — обычный ребенок) в виде ускоренного развития определенных психических функций, специализации интересов и т.п.

Под влиянием смены возраста, образования, освоения норм культурного

поведения, типа семейного воспитания и т.д. может происходить «угасание» признаков детской одаренности. Вследствие этого крайне сложно оценить меру устойчивости одаренности, проявляемой данным ребенком на определенном отрезке времени. Кроме того, возникают трудности относительно прогноза превращения одаренного ребенка в одаренного взрослого.

Своеобразие динамики формирования детской, одаренности нередко проявляется в виде неравномерности (рассогласованности) психического развития. Так, наряду с высоким уровнем развития тех или иных способностей наблюдается отставание в развитии письменной и устной речи; высокий уровень специальных способностей может сочетаться с недостаточным развитием общего интеллекта и т.д. В итоге по одним признакам ребенок может идентифицироваться как одаренный, по другим — как отстающий в психическом развитии.

Проявления детской одаренности зачастую трудно отличить от обученности (или шире — степени социализации), являющейся результатом более благоприятных условий жизни данного ребенка. Ясно, что при равных способностях ребенок из семьи с высоким социально-экономическим статусом (в тех случаях, когда семья прилагает усилия по его развитию) будет показывать более высокие достижения в определенных видах деятельности по сравнению с ребенком, для которого не были созданы аналогичные условия.

Оценка конкретного ребенка как одаренного в значительной мере условна. Самые замечательные способности ребенка не являются прямым и достаточным показателем его достижений в будущем. Нельзя закрывать глаза на то, что признаки одаренности, проявляемые в детские годы, даже при самых, казалось бы, благоприятных условиях могут либо постепенно, либо весьма быстро исчезнуть. Учет этого обстоятельства особенно важен при организации практической работы с одаренными детьми. Не стоит использовать словосочетание «одаренный ребенок» в плане констатации (жесткой фиксации) статуса определенного ребенка, ибо очевиден психологический драматизм ситуации, когда ребенок, привыкший к тому, что он «одаренный», на следующих этапах развития вдруг объективно теряет признаки своей исключительности. Может возникнуть болезненный вопрос о том, что дальше делать с ребенком, который начал обучение в специализированном образовательном учреждении, но потом перестал считаться одаренным.

Исходя из этого, в практической работе с детьми вместо понятия «одаренный ребенок» следует использовать понятие «признаки одаренности ребенка» (или «ребенок с признаками одаренности»).

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

Такой теоретический подход имеет важное практическое следствие: говоря о развитии одаренности, нельзя ограничивать свою работу лишь составлением программ обучения (ускорения, усложнения и т.д.). Необходимо создавать условия для формирования внутренней мотивации деятельности, направленности и системы ценностей, которые создают основу становления духовности личности. История науки и особенно искусства дает массу примеров того, что отсутствие или потеря духовности оборачивались потерей таланта.

Реализация национального плана действий в интересах одаренных детей потребовала значительных изменений в педагогической практике работы с одаренными детьми, профессиональной подготовке специалистов по психологии и педагогике детской одаренности. Современное государство может процветать преимущественно благодаря активности одаренных личностей. «Мировой запас» одаренных личностей третьего тысячелетия ходит сейчас в ясли, детские сады и школы. Научные исследования свидетельствуют о том, что в современной России одаренных детей в каждом возрасте от 8 до 10 % ,и это самый высокий показатель на планете, исходя из того, что среднемировой показатель — от 3 до 5 % .

В современных условиях, когда очень мало образовательных программ для одаренных детей и практически отсутствует базовая теоретическая подготовка специалистов по психологии и педагогике детской одаренности, необходимо нарабатывать новые методики и технологии работы с такими детьми. Новые образовательные технологии должны не только развивать одаренность, но и развивать всего одаренного ребенка.

Современные дети — это компьютеризированные дети, а это значит, что в своих поступках они руководствуются больше головой, чем сердцем. Эти дети приходят с неким набором правил ментальной визуализации. Это технологически ориентированные дети, что наталкивает на мысль, что развитие технологии в ближайшие десятилетия достигнет очень высокого уровня. В возрасте трех-четырех лет эти дети понимают компьютер так, как не могут понять иные взрослые в 60 лет. Таким образом, при разработке концепций, новых программ для одаренных детей, несомненно, нужен системный подход с глубокой проработкой самой природы детской ранней одаренности, с организацией психологического сопровождения.

Вступая в экспериментальную работу, возможно сознательно не проводить первичной диагностики с целью выявления детей с повышенным уровнем интеллекта. Из многолетней практики работы с дошкольниками педагоги системы дошкольного образования убеждены, что при создании определенных условий, предметно-развивающей среды, при систематической и правильной работе по формированию способностей у любого нормального ребенка можно добиться достаточно высоких показателей и сильно расширить его возможности. Чтобы понять, каковы механизмы успешного развития детей с более высоким потенциалом, необходимо длительное наблюдение за ними, за особенностями их психики.

Делая ставку на развитие интеллектуально-личностного и творческого потенциала в процессе проблемного обучения, следует исходить из того, что:

- психологическая структура одаренности совпадает с основными структурными элементами, характеризующими творческое развитие человека. Речь здесь идет именно о доминирующей роли познавательной мотивации, об исследовательской творческой активности — обнаружение нового, постановка и решение проблем, о возможности достижения оригинальных решений, прогнозирование и предвосхищение, способности к созданию идеальных эталонов, обеспечивающих высокие эстетические, нравственные и, конечно, интеллектуальные оценки;
- большое внимание уделяется развитию творческого воображения, так как именно воображение как центральное психическое новообразование дошкольного возраста является исходной «клеточкой», из которой развивается все богатство субъективного мира ребенка;
- при проблемном обучении деятельность педагога изменяется коренным образом: он не преподносит детям знания и истины в готовом виде, а учит их видеть и решать новые проблемы, открывать новые знания;
- при таком обучении деятельность ребенка приобретает поисково-исследовательский характер, предполагает сотрудничество педагога с ребенком в творческой деятельности по решению новых для него проблем. Поэтому развитие творческого потенциала наших воспитанников осуществляется только в творческой деятельности, которую специально организуют педагоги.

Задача видится в создании определенных условий для стимулирования творческого мышления, пробуждения потребности в решении проблемы. Компонентами проблемной ситуации являются следующие: неизвестные, новые знания; познавательная деятельность; творческие возможности; достигнутый уровень знаний.

При создании условия в ДОУ для раскрытия поисково-познавательной деятельности детей трех-семи лет как основы интеллектуально-личностного творческого развития, делается ставка на детское экспериментирование. Почему? Именно при экспериментировании дети добиваются таких результатов, какие им трудно получить в других формах деятельности. И потом, именно в процессе собственной активности перед детьми открываются новые горизонты развития.

Ведь по большому счету экспериментирование лежит в основе любого процесса детского творчества, оно пронизывает все сферы детской жизни, все виды деятельности. Большим подспорьем для исследовательской работы с детьми стал центр естественно-научных знаний. Большая часть исследований наших малышей носит подчеркнуто опытный характер и рассчитано на короткое время. Идет переход на фантастические и даже теоретические темы, наивные с точки зрения профессиональной физики, химии или зоологии. Для нас главный итог такой работы — педагогический. Ребенок провел «настоящее» исследование, почувствовал вкус самостоятельной экспериментальной работы, получил первые навыки ее проведения, научился ставить себе исследовательские задачи, успешно их решил. Педагоги учат детей нестандартно мыслить, смотреть на привычные вещи, уметь увидеть в обыденном и привычном что-то

особенное. Игра в исследование, как мы знаем, часто перерастает в реальное творчество. И вовсе не важно, открыл ли ребенок что-то принципиально новое или сделал то, что всем известно давно. У ученого, решающего проблемы на переднем крае науки, и у малыша, открывающего для себя малоизвестный ему мир, задействованы одни и те же механизмы творческого мышления.

Новое всегда интересно! К новому нужно быть готовыми и педагогам, и узким специалистам, и родителям наших воспитанников. Важно, чтобы все взрослые, окружающие ребенка, видели в нем прежде всего личность и относились к ребенку как к самому себе, только еще лучше. А дети должны быть свободными в общении, незакомплексованными, жизнерадостными, самостоятельными.

Обязательное введение карт развития, дневников наблюдения за уровнем развития детей требует от педагогов много времени, но эта документация позволяет проследить динамику развития интеллекта. С этим материалом обязательно знакомить родителей, приглашать их на занятия, помогать советом на заседаниях «Родительского клуба».

«Одаренные дети» требуют особого внимания с их хрупкой психической структурой. Тесное сотрудничество «психолог — педагог — родитель» помогает осуществлять комплексный подход в диагностике развития творческого и интеллектуального потенциала ребенка. Совместно могут быть обозначены направления в работе педагогического коллектива:

1. Знакомства педагогов и родителей с психическими особенностями одаренных детей.
2. Создание условий для максимального развития возможностей: педагогический консалтинг, семинары, практикумы, индивидуальные консультации.
3. Отслеживание и определение актуального и прогнозируемого уровня развития способностей детей.

Основная форма работы — использование комплексных диагностических методик:

- для психолога (матрицы Равенна, краткий тест творческого мышления К.П. Торренса);
- для педагогов (шкала умственного развития детей А.И. Савенкова);
- для родителей (Опросник для выявления приоритетных сфер интересов ребенка А.И. Савенкова).

В результате такой диагностики взрослые получают интеллектуально-творческий портрет каждого ребенка. Это помогает разрабатывать конкретные рекомендации по оптимизации учебно-воспитательной работы, выстраиванию системы индивидуальной работы с ребенком. Родителям эта информация помогает выбрать наиболее эффективный способ общения с собственными детьми.

Развивающее направление включает в себя:

- еженедельные занятия детей в лабораториях;
- развивающие занятия с применением мнемотехник, элементов ТРИЗ,

игр Воскобовича, игр с логическими блоками Дьенеша, цветными палочками Кюизенера, таблицами Кэрролла, диаграммами Венна, карточками Кайе и других инновационных технологий;

- проведение ФИМов с участием родителей и педагогов.

ФИМы для детей — это праздник, который дает возможность приобретения первого опыта интеллектуального соревнования, а для взрослых — возможность познакомиться с практическими методами и приемами развития умственных и творческих способностей.

Назрела необходимость обновления содержания методической работы в режиме эксперимента и запросов самих педагогов, системного подхода к работе с кадрами:

- повышение профессиональной компетентности педагогов по разделу «Детское экспериментирование»;
- разработка системы консалтинга для педагогов при разработке и внедрении комплексно-целевой программы «Детское экспериментирование как средство интеллектуального развития детей»;
- организация ЦЕНЗа;
- создание оптимальных условий для раскрытия творческого потенциала самих педагогов;
- гибкость режима воспитательно-образовательного процесса;
- сбалансированность разнообразных форм и методов работы с кадрами с целью максимального охвата проблем в работе.

В последнее время настораживает позиция родителей «загрузить ребенка» кружками, секциями для подготовки к поступлению детей в приличную школу. Поэтому современными исследователями разработаны принципиальные позиции, на которых базируется работа с одаренными детьми.

В области педагогики: одаренный ребенок — это, прежде всего, ребенок, а не предмет педагогической спекуляции; интенсификация обучения, увеличение объема информации и ранняя специализация — вот три могильщика одаренности; обучение подчиняется принципу системной дифференциации; обучение происходит в игре, движение через все сенсорные каналы; никаких ограничений для удовлетворения познавательной активности.

В области психологии: формирование позитивной «Я-концепции»; формирование социально-коммуникативных навыков; тесный эмоциональный контакт с родителями; на игру отводится столько времени, сколько возможно и еще чуть-чуть; эффективны только индивидуальные программы развития.

В области физиологии детства: повышенная кортикальная активность и высокий энергетический обмен, требующий полноценного питания; развитие двигательной активности, особенно тонкой моторики; развитие навыков самообслуживания; на игру — максимум времени и еще чуть-чуть.

РАЗДЕЛ 2. РАЗВИТИЕ ОДАРЕННОСТИ И СПЕЦИАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В РАЗНЫХ ВИДАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

2.1. Проявление одаренности в практической деятельности: мотивация двигательной активности

Из широкого спектра направлений работы с одаренными детьми остановимся на тех, которые специалисты относят к числу основных структурных компонентов одаренности. Большинство концепций рассматривают одаренность как многоаспектное явление. Комплексностью отличается и широко известная модель американского психолога Дж. Рензулли - «трехкольеваая концепция одаренности». Согласно ей, одаренность состоит из взаимодействия трех качеств: *интеллектуальных способностей*, превышающих средний уровень, *высокой мотивации* (увлеченность задачаей), *высокой креативности* (творческость). Демократичность этой модели позволяет относить к категории одаренных тех детей, кто проявил высокие показатели хотя бы по одному из параметров. Примечательно: выделенная Рензулли триада в несколько модифицированном виде присутствует в большинстве современных концепций одаренности.

В дошкольном возрасте в реализации потенциала одаренности большую роль играет развитие мотивации и креативности (творческости). *Мотивация* - это активное состояние, направленное на удовлетворение потребности путем организации определенного целенаправленного поведения. Мотивация - пусковой механизм формирования функциональной системы, который активизирует структуры, включающиеся в афферентный (восходящий) синтез. Речь идет об аппарате принятия решения, о выработке программы и о ее коррекции на основе результатов действия. Естественно-научные основы формирования мотивов поведения заложены в теории функциональных систем П.К. Анохина. Согласно этой теории, любой поведенческий акт (в том числе и двигательные действия) может выступать как система последовательных операций, диктуемых потребностями организма. Завершение цепи последовательных операций в поведенческом акте - получение полезного результата (удовлетворение потребности). Суть возрастного развития мотивации заключается в появлении психологических новообразований, т.е. качественно новых особенностей более высокого уровня. Мотивационная сфера 3-летнего ребенка характеризуется отсутствием устойчивой иерархии потребностей и ценностей, а следовательно, и мотивов. С 4 лет начинает проявляться смыслообразующая функция мотива – ребенок планирует смысл своей деятельности, возникают соподчиненность потребностей, желаний, доминирующие установки. Следствие психологических новообразований - индивидуальная мотивационная сфера малыша.

Чувство долга, потребность в уважении, во взаимопонимании с окружающими, в их сопереживании – это черты, которые появляются в старшем дошкольном возрасте. В игровой мотивации акцент смещается с процесса на результат (выигрыш), что свидетельствует о возникновении мотивов, формирующих-

ся на базе не только желаний, но и необходимости. Мотивы, оказывающие влияние на формирование поведения дошкольников, определяются многими факторами. Значимым выступает интерес к миру взрослых, стремление быть похожими на взрослого. Этот мотив руководит поведением ребенка. Вот почему педагог может использовать данный факт как средство, которое позволит ему добиться от воспитанника выполнения требований повседневного поведения.

Суть изменений в мотивах поведения - не только в том, что меняется их содержание, не только в появлении новых мотивов, но и в том, что между разными их видами складываются соподчинение и иерархия: одни приобретают для ребенка более важное значение, чем другие. Мотивы, выступающие в качестве главных, определяют и направленность поведения.

Дошкольный возраст – период формирования мотивов двигательной активности. Как показывает А.В. Запорожец, мотив двигательной деятельности ребенок связывает с разными компонентами – полного игнорирования частей деятельности до преувеличения роли отдельных частей движения. Это может сопровождаться неполным, частичным выполнением условий проведения деятельности. Важную роль здесь играют особенности двигательной задачи: то, что в одной задаче является целью, в других задачах может стать средством и этим изменить структурный состав деятельности.

С развитием мотивационной сферы дошкольника тесно связаны эмоции. Ученые, в частности А.В. Запорожец, рассматривают их в качестве психического процесса, активно включающегося в модуляцию функционального состояния мозга и организацию поведения, направленного на удовлетворение актуальных потребностей. Играя связующую роль между потребностью и поведением, эмоции побуждают ребенка к определенной деятельности, определяют этапы ее протекания. Эмоции играют существенную роль и при оценке результата. Но, чтобы мотив приобрел побудительную силу, необходим соответствующий эмоциональный опыт. В дошкольном возрасте эмоциональные переживания успешно формируются именно в игре. В ней особо значим момент перевоплощения в игровой образ. Это важнейшее условие перестройки и оптимизации эмоциональной сферы ребенка. Действуя в воображаемой ситуации за другого, малыш присваивает черты другого и испытывает его чувства. Собственные чувства, мешающие ему, при этом отодвигаются на второй план и до определенного времени не дают о себе знать (Д.Б. Эльконин). Двойное «самочувствие» в игре обогащает эмоциональную сферу ребенка, способствует пониманию скрытого смысла ситуации, приводит к формированию новых положительных качеств, новых побуждений и потребностей.

В современной педагогической науке принято говорить об игре как об игровом методе, который в этом случае квалифицируется как способ достижения цели, решения задачи. В физическом воспитании игровой метод используется в виде игровых упражнений, инсценировок, решения детьми проблемных ситуаций и задач. Игровые методы обеспечивают не простое копирование физических упражнений, показанных педагогом, а сотворяют в корковых проекциях

ребенка собственный способ решения двигательной задачи. В это новое решение он вкладывает предшествующий двигательный опыт.

Игровые упражнения педагог проводит, используя те или иные методические особенности игры. Выполнение упражнений полностью подчинено закономерностям техники данного двигательного действия. Вместе с тем в условиях их выполнения есть воображаемая, или так называемая мнимая, ситуация, для которой характерен перенос значений с одного предмета на другой и на действия, в обобщенной и сокращенной форме воссоздающие реальные действия в принятой ребенком на себя роли взрослого. Подчеркнем: содержание игровых действий должно быть понятно, интересно детям, должно затрагивать их чувства, а это возможно только тогда, когда учитывается и эмоционально-интеллектуальный опыт, и собственный поиск, и собственные размышления. Задача эта решается с помощью двигательных инсценировок – игродраматизаций по мотивам народных сказок и литературных произведений, построенных на простых жизненных ситуациях, где каждый персонаж наделен своим характером, где за каждым персонажем закреплены определенные поступки, указаны условия, в которых он действует. Передача характера героя возможна с помощью средств образной выразительности, требует соответствующей подготовки, выработки умений (мимика, жесты, поза, походка).

Своеобразный механизм действия роли – определенная мотивация двигательной деятельности. Роль, будучи эмоционально привлекательной для ребенка, стимулирует его на выполнение действий, а заложенный в ней образец двигательного действия становится эталоном, с которым он сравнивает свои действия. Двигательный замысел в инсценировках возникает двумя путями: в большинстве случаев – спонтанно, с понимания-догадки; в других – при сознательном анализе возможных путей достижения цели-замысла создать игровой образ с помощью характерных черт (неуклюжесть, медлительность, быстрота, ловкость и т.п.). Разнохарактерность персонажей не только устраняет возможность подражания, но и побуждает каждого ребенка искать собственные движения. И вот что примечательно: образы, созданные с помощью движений, вызывают у детей положительный настрой на двигательную деятельность, вовлекают в мыслительный процесс такие качества, как сообразительность, гибкость, способность переносить свойства выполняемого движения на новый игровой образ. Происходит своеобразная подмена мотивов: дети начинают действовать из желания играть, а результатом оказывается новый двигательный навык.

Проблемные ситуации стимулируют развитие творческого интеллекта детей и его важной составляющей – дивергентного мышления. Под ними следует понимать разнообразные по направленности, проблемные, творческие задания. Главная их особенность: задания предполагают разные варианты решения одной и той же проблемы. Многовариативность правильных действий для решения одной и той же проблемы создает наиболее благоприятные условия для развития творческого потенциала ребенка. В двигательной деятельности задачи дивергентного типа могут иметь следующее содержание:

- выполнение движений на предложенную тему («купаемся в реке», «заблудились в лесу», «веселимся на празднике»). Суть задачи: не

просто активизировать ассоциативное поле ребенка, а расширить его за счет осознанного управления процессом обобщения ассоциаций, который сопряжен с опытом и памятью ребенка;

- поиск и выполнение вариантов движения. В основе задачи: искусственное комбинирование элементов известного движения, которое нужно усовершенствовать различными элементами других случайных упражнений;
- поиск и выполнение противоположного движения. Основной признак — ассоциация по сходству: быстро-медленно, высоко-низко, далеко-близко и др.;
- поиск движения для необычной ситуации («волшебная страна», «морское царство», «новая планета»). В зависимости от выбора движений получаются образы с различной «степенью фантастичности», которая усиливается, например, при применении агглютинации (соединение в одном образе любых элементов движений, в результате чего получается причудливый образ);
- «типизация» движений, когда следует показать людей разных профессий, ползающих, прыгающих, лазающих животных, а затем рассказать о своем движении, о том, какие черты выделены.

Из этого содержания вытекает вывод: игровой способ решения двигательной задачи – это работа творческого воображения, культуры движения, в которую вносится доля собственного миропонимания.

Важное условие игрового метода – наличие у педагога игровой позиции. Под этим следует понимать сложное образование, включающее в себя несколько тесно взаимосвязанных компонентов, а именно: рефлексия как способность видеть реальную ситуацию со стороны и вычленять в ней игровые возможности; инфантилизацию как способность устанавливать доверительные отношения с окружающими; эмпатию как способность чувствовать игровые состояния других; креативность как способность находить нестандартные пути достижения цели. Игровая позиция основывается на общих принципах игры (прежде всего самооценности, внеутилитарности, добровольности, игровом равенстве и др.) и предполагает овладение внутриигровым языком, выраженным в слове, жесте, мимике.

Сформированная игровая позиция воспитателя (позиция «партнера», «режиссера», «соигрока») обеспечивает включение его в детскую игру, позволяет оказывать позитивное влияние на ее развитие, поддерживает интерес ребенка к движениям. И этот интерес, это желание ребенка выполнять, оценивать и обыгрывать разные виды физических упражнений усиливают развитие интеллекта, его высших психических функций: мышления, памяти, внимания, восприятия. Идею о системном строении сознания и межфункциональных связях развивал в свое время Л.С. Выготский. Согласно этой идее, на каждом возрастном этапе развивается преимущественно какая-то определенная функция, интегрируя все остальные функции и придавая им специфическую окраску.

Так, в раннем возрасте преимущественно развивается восприятие. В результате мышление носит наглядно-действенный характер, т.е. ребенок может

думать, опираясь на наглядно воспринимаемую ситуацию, усваивает лишь то, с чем активно действует, что привлекает его внимание как объект восприятия.

Постепенно накапливаются образы предметов и явлений, которые, становясь представлениями (образами ранее воспринятых предметов и явлений), составляют основу детской памяти. Мышление и память - важные компоненты целостной познавательной деятельности ребенка.

Развитие мышления на занятиях по физической культуре осуществляется в направлении познавательной мотивации, включения мыслительных операций, интеллектуальных действий во все виды двигательной активности. Операции анализа, синтеза, сравнения, нахождения сходства и различия в объектах, классификации, обобщения могут насыщать каждое занятие. Так, операция сравнения имеет место при выполнении упражнения взрослым и детьми разного уровня физической подготовленности: ребенок находит признаки сходства и различия, обобщает понятие «техника движения». Операции сериации способствуют «интеллектуальным играм»: ребенок набирает команду, выстраивает игроков по росту; выполняя задание в подвижной игре, сортирует предметы по размеру; подбирает спортивный инвентарь для спортивных игр; расставляет инвентарь в соответствии со схематическим изображением. Операция классификации и обобщения сопровождает анализ физического упражнения: вначале дети рассказывают о технике движения, изображенного на схеме, а затем называют ошибки в его выполнении. Понятие «техника движения» обобщается.

Среди методов развития памяти основным считается метод использования образа. Известно: ребенок запоминает образ предмета раньше, чем обозначающее его слово. Поэтому, знакомя детей с ходом игры или эстафеты, педагог прежде всего показывает, что и как нужно делать. Слово в сознании ребенка будет дополнением при создании образа разной степени сложности, основанного на ассоциациях и эмоциональных впечатлениях. Образы эти помогут впоследствии вспомнить информацию об объекте, который невозможно удержать в кратковременной памяти.

Работа, направленная на развитие внимания, обязательно должна вызывать у детей интерес. Внимание и интерес по сути своей неотделимы. Вот почему на занятиях педагог прибегает к таким упражнениям, которые вызывают у детей положительный эмоциональный настрой, рождают желание заниматься. Постепенно - но не на каждом занятии - вводятся упражнения, развивающие произвольное внимание, вводятся дополнения к знакомым движениям или варианты к игре, которые потребуют волевых усилий, сосредоточения на зрительных и слуховых впечатлениях, концентрации внимания на звуковых сигналах. Так, под удары, скажем, в бубен дети маршируют, под хлопки в ладоши - продвигаются прыжками на двух ногах. Одновременно с упражнениями на концентрацию внимания тренируется способность к его переключению (например, с ходьбы по скамейке внимание ребенка переключается на мяч, который следует перешагнуть). Упражнения такого содержания требуют постоянных вариаций, поэтому меняются и условия их исполнения. Развитию функций внимания способствуют также задания со сбивающим фактором, т.е. задания, когда вслед за педагогом ребенок выполняет его действия, и все наоборот (наклон влево -

наклон вправо, руки вверх - руки вниз и т.д.). Задания со сбивающим фактором требуют достаточно высокого уровня произвольного внимания. Вот почему так важно учитывать особенности ориентировки детей в пространстве.

Первоначальные представления о направлениях связаны с собственным телом. Тело для ребенка - точка отсчета, по отношению к которой и определяется направление. Постепенно ребенок начинает выделять отношения между предметами. В этом плане значимость приобретают подвижные и спортивные игры, так как они учат определенным образом располагаться на игровой площадке, помогают выделять и фиксировать тот или иной вид пространственных отношений.

Включение в образовательный процесс упражнений и игровых заданий, направленных на развитие познавательных процессов, перестраивает «саму моторику». Тем самым обеспечивается быстрое, осмысленное запоминание и воспроизведение двигательных действий, умение самостоятельно принимать решение и действовать в условиях меняющейся окружающей среды.

Процесс формирования познавательных мотивов поведения дошкольника тесно связан с развитием его самосознания и самооценки. Самооценка складывается на основе опыта, который ребенок приобретает в результате функционирования своего тела, оценок социального окружения, эталонов поведения (М.И. Лисина). Немаловажную роль в формировании самооценки играет деятельность ребенка, в которой наличествует определенная иерархия задач различной степени трудности. Заметим: на занятиях физической культурой результаты (успехи и неудачи) легко определяют сами дети, когда им предлагают, например, создать первоначальный образ двигательного действия или рассказать о том, как следует выполнять упражнение, выделить элементы двигательного действия или найти различия и сходство в выполнении упражнения двумя детьми, сравнить свои действия с прежними собственными результатами.

Стимулирует развитие самооценки не только деятельность ребенка на занятиях физической культурой, но и необходимость учета физической подготовленности. Важно повысить его представления о собственной значимости, например, включением в игры эмоционально яркого содержания, положительной оценкой даже самых скромных достижений. Дети с низким уровнем физической подготовленности нуждаются в замедленном показе упражнения, в указании, на какой элемент техники необходимо обратить особое внимание. Наиболее сложные упражнения следует демонстрировать в различных плоскостях, многократно повторяя показ в процессе занятия. Эффективен и прием специального обучения, т.е. умение применять знания в действии: предварительно обдумывать их, контролировать, своевременно устранять ошибки. Результат такого обучения: у ребенка меняется характер проявляемой активности – исчезает скованность, появляется вера в свои силы, способности.

Подытоживая все вышесказанное, еще раз отметим: формирование мотивов двигательной активности в дошкольном возрасте определяется комплексом педагогических условий, обеспечивающих эффективные пути самовыражения ребенка в деятельности.

2.2. Проявление одаренности в художественно-эстетической деятельности: музыкальная одаренность

Музыка существует столько же, сколько существует человек. Множество ее функций, по-разному иерархически выстраиваясь в разные эпохи и в разных жанрах, всегда оставляют на первом плане главное ее предназначение: музыка — это, прежде всего, удовольствие и радость в жизни человека, это крайне эмоционально наполненные ее минуты. С этой точки зрения сущность музыкальной одаренности человека как раз и состоит в способности и возможности каждого эту радость пережить. Оказывается, что у человечества столь множественен и разнообразен музыкальный опыт, столь разнообразны способы общения с музыкой, что каждый человек может отыскать свою индивидуальную, неповторимую форму музыкального бытия. Здесь в одном ряду оказываются колыбельная на двух звуках и симфония Бетховена, трудовая песня и романс Рахманинова, шаманский гонг и вальс Шопена, игра по одной пластинке металлофона и исполнение концерта Чайковского, простейшее танцевальное перестроение и профессиональное исполнение латино-американского танца...

Какими же должны быть начальные условия для пробуждения неповторимой музыкальности в каждом? Каков должен быть «заряд» в детстве, от которого на всю жизнь распространится заинтересованное, активное, деятельное отношение к музыке? Какая музыка нужна ребенку? Музыка должна стать активной деятельностью для ребенка сразу, с первых шагов, когда по нашим, взрослым, представлениям он еще в ней ничего не умеет. Деятельностью, в которой функции творца, исполнителя и слушателя, еще не выделившись, свободно перетекают одна в другую. Здесь — музыкальный материал для создания собственных вариантов, обновления, отыскивания лучших. Здесь музицирование неотделимо от движения и речи. Здесь место звукоподражаниям, шумам и звучаниям самодельных инструментов. Так начинало музицировать человечество, что сохранил и сберег до сих пор фольклор всех народов мира. Так начинает музицировать ребенок.

Синкретизм движения, речи и музыки является главной педагогической идеей концепции Карла Орфа, воплотившейся в целостную и законченную систему музыкального воспитания. Именно он почувствовал, что корни детской музыкальности и корни музыкальности человечества имеют одно происхождение. Именно он понял, что ребенок должен пройти в деятельности путь развития музыкального мышления человечества, отливающийся в следующие закономерности:

- от ритмичного движения в пространстве и ритма в слове к музыкальному ритму;
- от многообразной и выразительной речевой интонации к пению;
- от музицирования на шумовых, в том числе самодельных инструментах к профессиональным звуковысотным инструментам;
- от спонтанной импровизации к фиксированной партии;

- от графического моделирования всех параметров музыкального языка к традиционной нотации;
- от музицирования и пения в 2/3 звучных звукорядах к тональной системе;
- от кластера к унисону;
- от слушания музыки в движении к слушанию музыки как самостоятельному феномену.

Раскрытие, раскрепощение музыкальной одаренности каждого человека, обретение им собственной формы общения с музыкой возможно тогда, когда ребенок последовательно проходит, осваивая в практической деятельности, данный путь развития музыкального мышления человека. Ребенок свободнее и успешнее в среде, которая сообразна ему. В конечном счете он откликается на то, что с наибольшей степени содействует его росту и его пользе. На материале многожанрового поэтического и музыкального детского фольклора народов мира, на материале моделей, созданных по данным образцам, открытых для вариативности и комбинаторики, для самостоятельных привнесений и изменений, происходит тот самый поиск и опробование собственных музыкальных сил, нащупывание ребенком своих особенностей музыкальной одаренности

Среди множества форм художественного воспитания подрастающего поколения хореография занимает особое место. Она, как никакое другое искусство, обладает огромными возможностями для полноценного эстетического совершенствования ребенка, для его гармоничного и физического развития. Это в свою очередь подтверждает, что у ребенка будут гармонично развиваться творческие способности, совершенствуя детское творчество. Танец являясь источником эстетических впечатлений ребенка, формирует его художественное «я» как составную часть орудия «общества, посредством которого оно вовлекает в круг социальной жизни самые интимные и самые личные стороны нашего существа».

Синкретичность танцевального искусства подразумевает развитие чувства ритма, умения слышать и понимать музыку, согласовывать с ней свои движения, одновременно развивать и тренировать мышечную силу корпуса ног, пластику рук, грацию, выразительность и изобразительность. Занятия танцем формируют не только правильную осанку, но и прививают основы этикета и грамотной манеры поведения в обществе, дают представление об актерском мастерстве. Последнее же подразумевает необходимое развитие творчества, так как настоящий актер только тот, кто работает творчески и с душой.

Таким образом, процесс обучения хореографии «напрямую» способствует развитию творческих способностей детей. Но все-таки, как было уже сказано выше, он является и сложным процессом строящим обучение в несколько этапов.

Все педагоги-хореографы в один голос утверждают, что первый этап обучения хореографии должен протекать в дошкольном возрасте. Обосновывают они это тем, что, во-первых, дети готовы уже физически к занятиям танцами, а во-вторых, данный возраст характеризуется основами развития психических процессов и, в-третьих, дошкольный возраст – это

период, в котором начинает развиваться творческое воображение. Последнее является важнейшим условием овладения основами актерского мастерства, которое, в свою очередь, является составляющей первого этапа обучения хореографии.

В основу первого этапа обучения необходимо положить игровое начало. Речь идет о том, чтобы сделать игру органичным компонентом занятия. Игра при обучении танцу не должна являться наградой или отдыхом после нелегкой или скучной работы, скорее труд возникает на почве игры, становится ее смыслом и продолжением.

2.3. Проявление одаренности в коммуникативной деятельности: лидерская одаренность

Одна из ведущих потребностей ребенка в дошкольном возрасте – потребность быть лидером.

Тема лидерства привлекала внимание представителей различных направлений на протяжении многих веков. В тайну этого явления пытались проникнуть Конфуций, Аристотель, Платон, Н. Макиавелли, Ш. Монтескье, Г. Лебон, Г. Тард, М. Вебер, Г. Лассуэлл, Г. Моска, В. Парето, З. Фрейд, Н. Михайловский и многие другие. В настоящее время проблемы лидерства находятся в поле зрения различных наук, изучаются как зарубежными, так и отечественными политологами, социологами, юристами педагогами, психологами.

Понятие «лидерство» рассматривается в психолого-педагогической литературе как социально-психологический феномен, относящийся к динамическим процессам в малой группе. *Лидер* определяется как высокоавторитетная личность, за которой группа признает право принимать ответственные решения в значимых для нее ситуациях; личность, реально изображающая центральную роль в организации совместной деятельности и в реализации взаимоотношений в группе. *Лидерство* рассматривается как отношения доминирования и подчинения, влияния и следования, воздействия, субординации, императивности в системе межличностных отношений в группе; как способность принимать ответственные решения, убеждать других людей стремиться к определенным целям, определять ценностное поле развития; как процесс мобилизации последователей на достижение результата в выбранном направлении и как приемы, позволяющие привести последователей к достижению результата.

При всем многообразии трактовок понятия «лидерство» оно упоминается в основном как способность к доминированию и подчинению себе других, как главенство в стимулировании, планировании и организации активности группы.

Лидерство проявляется как совпадение трех обстоятельств: появление конкретной социальной или профессиональной ситуации, требующей нестандартного, лидерского воздействия; наличие индивидов с адекватным

лидерским потенциалом; восприятие и поддержка участвующими в ситуации группами лиц соответствия лидера ролевым требованиям, отсутствие отторжения.

Анализ психолого-педагогических исследований Т.В. Антоновой, Л.В. Артемовой, Е.А. Аркина, М.А. Викуловой, Н.В. Давидович, А.С. Залужного, Я.Л. Коломинского, Е.М. Кульчицкой, Л.И. Лисиной, В.С. Мухиной, И.М. Поспехова, А.А. Рояк, Е.О. Смирновой и др., посвященных изучению взаимоотношений детей дошкольного возраста, позволяет выделить базисные характеристики детского лидерства, определить специфику лидерства в дошкольном детстве, а также сформулировать основные личностные черты лидера-дошкольника.

Все перечисленные выше авторы отмечают, что в детском коллективе, как и во взрослом, картина взаимоотношений достаточно сложна и неоднозначна. К одним сверстникам дошкольники относятся с симпатией и стремятся к ним, других — сторонятся. У одних детей ровесники ценят их умения, навыки, организаторские способности, у других этих качеств как бы не замечают вместе с их обладателями. Одним детям прощаются их вспыльчивость, напористость и даже авторитарность, другим — не позволено даже намек на них.

Наличие дифференцированного отношения детей друг к другу объясняется избирательностью человеческого общения. Индивидуальность каждой личности, которая характеризуется особенностями типа нервной системы, характером, личным опытом, уровнем развития интересов и потребностей и т.д., определяет своеобразие общения и взаимоотношений детей. Взаимоотношения детей формируются в ходе межличностного взаимодействия.

Динамическая сторона взаимодействия, то есть сам его процесс, выступает как общение, а результативная сторона взаимодействия - как отношение. Ввиду непрерывности общения имеют место непрерывные изменения взаимоотношений; при этом возможно и существование обратных связей, когда уже существующие отношения (например, доминирования и подчинения) определяют характер общения, тем самым образуя цикл межличностного взаимодействия. Таким образом, очевиден тот факт, что уже в объединениях детей дошкольного возраста существует дифференцированное отношение детей друг к другу, ввиду чего прослеживается статусная иерархия: лидеры, предпочитаемые, принятые, непринятые, пренебрегаемые. Чем выше межличностный статус ребенка, тем сильнее его психологическое влияние на членов группы. К детям, имеющим благоприятный и неблагоприятный статусы, наблюдается резко противоположное отношение со стороны сверстников.

В современном понимании, лидер-дошкольник — это прежде всего активная, инициативная личность, которая способна изменить внешнюю ситуацию и координировать деятельность других, организовать и повести их за собой.

У детей-лидеров развито стремление выполнять наиболее активные роли в играх, желание руководить деятельностью сверстников, давать указания. Между лидером и последователями-сверстниками наблюдаются отношения сотрудничества, зависимости, а иногда и соперничества. Сверстники стремятся

достичь дружеских, доброжелательных взаимоотношений с лидером, для чего вынуждены занимать подчиненное, зависимое от лидера положение, то есть склонны уступать, соглашаться с мнением лидера, учитывать его желания, снисходительно относиться к проявлению грубости, к ошибкам. Дети, как правило, завидуют лидерам. Происходит это по нескольким причинам: лидеров все любят, к их персонам проявляют интерес не только сверстники, но и взрослые, их инициативы часто поддерживаются, с ними стремятся сотрудничать. Именно лидерам сверстники подражают, так как завидуют им, и, следовательно, идеализируют объект подражания. Сами же дети-лидеры очень хорошо чувствуют свое привилегированное положение, превосходство над другими детьми, что придает им уверенность в своем доминировании над сверстниками.

Доминирование, как и подчинение, может носить положительный или отрицательный характер. Положительное доминирование характеризуется доброжелательным отношением к сверстникам, умением помочь, в выполнении совместного задания - похвалить, поддержать, объяснить, если у товарища что-то не получается; у детей этой группы достаточно ярко выражены организаторские способности. Дети, которым свойственно отрицательное доминирование, отличаются задиристостью, драчливостью, проявлением агрессивности, стремлением заставить выполнить свое требование во что бы то ни стало, подчинить себе других детей.

Дети, проявляющие положительное подчинение, уступчивы, отличаются готовностью соглашаться, доверительным отношением к сверстникам, сильно воодушевляются, если их успехи замечены и признаны. Отрицательное подчинение характеризуется негативным отношением к сверстникам, но без конфликтного разрешения спора, обидчивостью, уступчивостью, застенчивостью.

Результаты исследования Т.В. Сенько свидетельствуют о том, что дети с преобладанием в поведении отрицательных форм доминирования и подчинения будут иметь неблагоприятное положение в группе сверстников, низкую успешность в межличностном взаимодействии. Дети с преобладанием в поведении положительных и отрицательных форм подчинения будут иметь более высокий статус и более успешно взаимодействовать со сверстниками. Дети с преобладанием в поведении положительных форм подчинения вызывают большую симпатию у сверстников, нежели дети второй подгруппы, и чаще всего попадают в категорию «предпочитаемых». Наиболее высокая успешность в межличностном взаимодействии, и, соответственно, наиболее высокий статус – статус лидера – характерен для детей с преобладанием в поведении положительных форм доминирования.

Развитие лидерского потенциала личности с раннего детства обусловлено взаимодействием биологических (особенности темперамента и здоровья) и социальных факторов.

Здоровому ребенку легче играть роль лидера. Лидер выполняет функции инициатора, организатора, вдохновителя, следовательно, ему в первую очередь

необходимо иметь сильную нервную систему, быть выносливым, энергичным, физически сильным.

Каждый темперамент имеет свои положительные и отрицательные стороны, которые играют свою роль в развитии лидерских качеств. Благодаря пластичности нервной системы можно влиять на темперамент, но меры воздействия следует отбирать такие, которые бы развивали сильные стороны темперамента.

Многое зависит от чувства автономии, самостоятельности ребенка, которое начинает развиваться в два-три года и усиливается к четырем-пяти годам. При гиперопеке или отсутствии должной защиты самостоятельность замещается нерешительностью, неуверенностью в своей компетентности, частым обращением за помощью, что ведет к закреплению в будущем окружении подчиненного, зависимого положения.

Похвала стимулирует проявление лидерских качеств и закрепление за ребенком определенного авторитета. Чем чаще ребенок испытывает гордость за свои достижения и чем разнообразнее области приложения его способностей, тем более интенсивно идет процесс взаимодействия ребенка с социальным и предметным миром и формирование активного - лидерского - поведения. Чтобы получение одобрения не стало для детей самоцелью, задача родителей и педагогов заключается в создании установки (для себя и для детского коллектива), что каждый из детей самый лучший в чем-либо. Тогда, чтобы стать лидером, дети будут бороться не за "место под солнцем", а будут стараться проявлять свою фантазию, свои творческие и индивидуальные способности.

К пяти-шести годам у ребенка появляется детское самолюбие - мощнейший стимул к саморазвитию и самосовершенствованию. Стремление к лидерству есть не что иное, как реализация своего потенциала, стремление к превосходству над людьми в своей привычной среде.

Лидерство изначально предполагает конкуренцию, поэтому между детьми возможны конфликты. В данной ситуации взрослый может предвидеть возможность возникновения конфликта и вовремя нейтрализовать его или предоставить детям возможность самим разрешать свои конфликтные ситуации, рассчитывая на то, что таким образом дети-лидеры будут приобретать опыт решения проблем, взаимодействуя с равными себе противниками.

Какими бы природными задатками ни обладал от рождения тот или иной человек, сформировать на их основе определенные способности можно лишь в деятельности, вне которой психическое развитие невозможно.

Начальным этапом в развитии лидерских качеств могут быть спортивные или интеллектуальные (командные или индивидуальные) игры-соревнования, требующие от ребенка проявления ловкости, точности, скорости движений или точности и скорости запоминания и (или) воспроизведения информации. Так как лидерство связано с коллективными формами деятельности, то среди детей (среди друзей, детей-ровесников или в группе детского сада) можно

организовать «Конкурс талантов», в котором каждый ребенок получит медаль, например. «Лучший поэт», «Лучший художник», «Лучший танцор»...

Для развития лидерских качеств можно выбрать трудовую или игровую деятельность, можно организовать тренинги по копированию и тренировке лидерского поведения на основе повторения показанного образца, можно разнообразить и усложнить игры-соревнования, однако, наибольший развивающий эффект содержат проблемные ситуации. Возникшая проблема является источником самореализации ребенка, и необходимо позволить ему решать эти задачи самостоятельно. Таким образом, выявляется и развивается детская индивидуальность и креативность, ребенок обретает уверенность в том, что в некоторых случаях он сам что-то может сделать без помощи взрослого.

ВЗГЛЯД ПЕДАГОГОВ НА РАЗВИТИЕ ЛИДЕРСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ДОШКОЛЬНИКОВ

*Емельянова М.Н., канд. пед. наук, доцент кафедры
педагогики и психологии детства Института педагогики
и психологии детства УрГПУ, г. Екатеринбург*

В психолого-педагогической литературе лидер определяется как высокоавторитетная личность, за которой группа признает право принимать ответственные решения в значимых для нее ситуациях; личность, реально играющая центральную роль в организации совместной деятельности и в реализации взаимоотношений в группе.

Лидерство рассматривается как отношения доминирования и подчинения, влияния и следования, воздействия в системе межличностных отношений в группе; способность принимать ответственные решения, убеждать других стремиться к определенным целям; процесс мобилизации последователей на достижение результата в выбранном направлении; приемы, позволяющие привести последователей к его достижению. При всем многообразии трактовок понятия «лидерство» оно упоминается в основном как способность к доминированию и подчинению себе других, как главенство в стимулировании, планировании и организации активности группы.

Наблюдая за взаимодействием детей в любой группе детского сада, можно увидеть неоднозначность взаимоотношений: к одним сверстникам, изобретательным в играх, дошкольники относятся с симпатией и стремятся к ним, других — сторонятся, несмотря на наличие у них такого же особо ценного для детей данного возраста качества. У одних ровесники ценят их умения, навыки, организаторские способности, у других как бы не замечают этих качеств вместе с их обладателями. Одним детям прощаются вспыльчивость, напористость и даже авторитарность, другим — не позволено даже намек на них. При этом некоторым дошкольникам симпатичны ровесники, имеющие одни качества, а их товарищам — сверстники с противоположными качествами.

По проблеме детского лидерства имеются интересные исследования, посвященные поиску и обоснованию ключевых характеристик ребенка-лидера.

Например, В.Г. Маралов и В.А. Ситаров считают, что дети-лидеры обладают высокой социальной активностью, которая проявляется через социальную инициативу и исполнительность. Социально пассивные дети, как правило, имеют низкий статус, дети с преобладанием исполнительности и инициативности — средний статус.

Для большой группы исследователей (В.В. Абраменкова, Т.А. Репина, Т.В. Сенько, В.С. Мухина, А.А. Рояк, О.М. Гостюхи-на, Т.В. Антонова и др.) в качестве основного фактора формирования между детьми различных отношений, дружеских связей, лидерства выступает успешность их совместной деятельности.

М.И. Лисина и Р.К. Терещук доказывают, что в основе лидерства лежит способность адекватно удовлетворять коммуникативные потребности сверстников. Исследование О.О. Папир выявило, что дети-лидеры сами имеют обостренную, ярко выраженную потребность в общении и признании, которую стремятся удовлетворить. Они отличаются высокой инициативностью, богатством и разнообразием воздействий на партнера, общительностью.

И.М. Поспехов считает особо значимыми для высокого статуса миловидность, аккуратность, чистоплотность, правильные черты лица, приятный голос, отсутствие дефектов в физическом развитии, доброту, снисходительность, незлопамятность, послушание, уступчивость и другие «удобные» для непосредственного общения свойства.

Я.Л. Коломинский выявил интересный факт. Чтобы завоевать благоприятное положение среди сверстников и педагогов, ребенку необходимо обладать многими положительными чертами, а чтобы попасть в число изолированных детей, часто достаточно обладать одной-двумя отрицательными чертами при всем многообразии положительных.

Несмотря на широкий перечень характеристик лидера, среди ученых нет единого мнения относительно четкой целостной характеристики личности лидера-дошкольника. Трудность заключается в том, что чем выше по своему развитию группа, тем более сложный и обширный набор личностных характеристик требуется для описания ее лидера (Б.П. Парыгин).

Для выявления представлений педагогов о лидерских качествах детей опросили 103 педагогов из разных ДООУ г. Екатеринбурга и Свердловской области. Им предложили ответить на несколько вопросов, цель которых выявить:

- представление педагогов о личностных качествах, лежащих в основе детского лидерства;
- какие личностные качества педагоги целенаправленно развивают у воспитанников и много ли среди них лидерских качеств;
- значимость для педагогов проблемы развития лидерского потенциала детей;
- причины, тормозящие развитие лидерского потенциала детей.

Перечисленные педагогами качества, значимые для ребенка-лидера, классифицировали и выстроили их согласно рейтингу (табл. 1).

Качества, значимые для детского лидерства	Число вы-
<i>При взаимодействии с людьми</i>	
Общительность	102
Отзывчивость	66
Доброта	63
Требовательность	57
Справедливость	52
Дружелюбие	49
Уважение и доверие педагога	44
Эмпатия	37
Взаимопомощь	34
Честность	29
Уверенность в друзьях	14
Стремление поучать	11
Помощь воспитателю	7
Внимательность	6
Зависть к чужим достижениям	5
Помощь с целью подчеркнуть свое превосходство	5
Упрямство	4
<i>В деятельности</i>	
Организаторские способности	72
Ответственность	65
Интеллект, успешность в познавательной деятельности	64
Настойчивость	54
Целеустремленность	42
Инициативность	34
Умение договариваться	31
Умение самостоятельно принимать решения	27
Фантазия	25
Умение доказывать свое мнение	23
Изобретательность и смекалка	22
Умение распределять обязанности	17
Желание быть везде первым	14
Стремление и умение устанавливать правила игры	11
Стремление контролировать деятельность сверстников	8
Желание выделиться чем-нибудь	4
Регулирование поведения в зависимости от особенностей ситуации	2
Умение вдохновлять	1
<i>Характерологические черты</i>	
Самостоятельность	66
Любознательность	62
Активность, подвижность и энергичность	59
Сила воли	58
Уверенность	57
Привлекательная внешность	44

Чувство юмора	34
Культура поведения	33
Эмоциональность	30
Решительность и смелость	28
Эрудиция	24
Адекватная самооценка	23
Разносторонние интересы	21
Принципиальность	19
Способность признавать свои ошибки	11
Недовольство своими неудачами	7

Педагоги придают большое значение организаторским способностям (72), самостоятельности (66), ответственности (65), интеллекту, успешности в познавательной деятельности (64) и любознательности (62), активности, подвижности и энергичности (59), уверенности (57), требовательности (57), настойчивости (54) и силе воли (58), считая эти качества основой детского лидерства.

Несколько меньшее число раз отмечены качества, характеризующие эмоциональное отношение к сверстникам, которое проявляется в отзывчивости (66), доброте (63), дружелюбии (49), эмпатии (37), взаимопомощи (34), умении договариваться (31), эмоциональности (30). Многие исследователи (Л.В. Артёмова, Е.М. Кульчицкая, И.М. По-спехов, Т.А. Репина и др.) отмечают значимость перечисленных качеств для лидеров, называют их нравственными и рассматривают как дополнительные, сопутствующие игровым, познавательным и коммуникативным способностям ребенка-лидера. Видимо, педагоги придают им такое же значение, и поэтому отмечают меньшее число раз.

Большинство педагогов (102 из 103) считают общительность основным качеством ребенка-лидера. Следует отметить, что дошкольники не любят не только замкнутых детей, но и чрезмерно общительных и стремящихся к руководству.

Некоторые педагоги отмечают такие качества, как справедливость (52), принципиальность (19), уверенность в друзьях (14). Они предъявляют завышенные требования к ребенку-лидеру, так как дошкольникам эти качества не свойственны.

Такие качества, как умение вдохновлять (1), регулирование поведения в зависимости от особенностей ситуации (2), стремление контролировать деятельность сверстников (8), стремление и умение устанавливать правила игры (11), стремление поучать (11), умение распределять обязанности (17), разносторонние интересы (21), изобретательность и смекалка (22), умение доказывать свое мнение (23), эрудиция (24), фантазия (25), умение самостоятельно принимать решения (27), решительность и смелость (28), инициативность (34), чувство юмора (34), несомненно, имеют высокую значимость для лидера любого возраста. Лишь незначительная часть педагогов (около 19,4%) знает, что именно благодаря развитости этих качеств ребенок интересен для сверстников и имеет высокий межличностный статус.

Ученые, изучающие проблемы детского лидерства, отмечают, что в большинстве случаев как дети, так и педагоги одинаково относятся к лидерам и аутсайдерам: первых любят, последних нет. Поэтому 44 педагога отметили, что детям-лидерам свойственно пользоваться уважением и доверием педагога. Ребенок, которого не уважает педагог, вряд ли будет лидером, поскольку дети ориентируются на мнение значимого взрослого, т.е. педагогов и родителей.

Также 44 педагога отметили значимым для ребенка-лидера внешнее проявление физических черт, т.е. привлекательную внешность. Действительно, они правы, так как внешний облик человека в любых возрастных категориях существенно влияет на восприятие его другими людьми (А.А. Бодалёв).

Подводя итоги анкетирования, можно сказать, что педагоги точно определили большинство лидерских качеств, однако они характеризуют ребенка-лидера исключительно с положительной стороны, забывая, что ему в некоторой степени свойственны эгоизм, агрессивность, самоуверенность, упрямство, заносчивость, властность, стремление командовать детьми, распоряжаться игрушками, иногда проявляются жадность, зависть к чужим достижениям, помощь с целью показать свое превосходство, желание выделиться чем-нибудь. Лишь пять человек указали на эти отрицательные моменты в поведении детей-лидеров. Между тем многие педагоги, характеризуя «изолированных» детей, отмечали, что они обладают и положительными качествами, но сверстники этого не замечают.

Анализируя качество индивидуальных ответов, можно заключить, что лишь незначительная часть педагогов (28,2%) имеет более или менее точное представление о личностных качествах и особенностях поведения, лежащих в основе детского лидерства. Эти педагоги точно указали более 70% основных качеств, свойственных ребенку-лидеру.

Далее педагогам предложили перечислить качества, которые им нравятся и не нравятся в детях и отметить качества, которые они целенаправленно формируют или развивают у своих воспитанников.

В качестве наиболее предпочитаемых качеств детей педагоги отмечают доброту (74), трудолюбие (58), самостоятельность (56), любознательность (53), аккуратность (44), отзывчивость (43), общительность (42), исполнительность (42), дисциплинированность (39), целеустремленность (36), ответственность (33). Резко негативную оценку получили такие качества, как лень (43), безответственность (39), неряшливость (39), агрессивность (38), упрямство (35). Это хорошо перекликается с тем, что педагог хотел бы видеть своих воспитанников в первую очередь дисциплинированными и усидчивыми, а самостоятельность и целеустремленность должны проявляться в пределах, им установленных.

Интересен тот факт, что большинство наиболее предпочитаемых качеств педагоги не считают нужным целенаправленно формировать и развивать в детях. Можно предположить, что эти качества развиты в достаточной мере, за исключением дисциплинированности, ответственности, самостоятельности и целеустремленности.

Отрицательными качествами педагоги также считают дерзость (27), эгоизм (25), «себе на уме» (25), самоуверенность (13), изворотливость (11), хвастовство (10), приспособленчество (8), желание добиться цели любым путем (8), зависть (8), гордость (6), неуступчивость (5), сарказм (4). Понятно, что дети, обладающие этими качествами, менее удобны в работе педагога и с трудом поддаются перевоспитанию. Но ведь «себе на уме» означает, что человек знает, чего он хочет, а «дерзкий», по СИ. Ожегову — «исполненный дерзания, стремления к благородному, новому». Иначе говоря, перечисленные выше качества придают ребенку индивидуальность, делают его непохожим на других, но именно они отвергаются педагогами как неприемлемые.

Наиболее предпочитаемые качества в сочетании с культурой поведения (32), опрятным внешним видом, чистоплотностью (27), усидчивостью (26), эмоциональностью (24), внимательностью (23), честностью (22), старательностью (22), эмпатией (21), взаимовыручкой (19), вежливостью (16) делают детей пассивными и похожими друг на друга.

Некоторые ценные качества, попавшие в разряд одобряемых, имеют низкий рейтинг. Надо полагать, что они свойственны малому числу детей (являются дефицитными среди дошкольников) и педагоги не считают их наличие таким уж необходимым. К ним относятся: инициативность (9), творческая активность (9), находчивость (6), сила воли (6), умение отстаивать свою точку зрения (5), самокритичность (5), справедливость (5), неординарность (4), коллективизм (4), умение заинтересовать деятельностью сверстников (3), умение активизировать других (2), умение преодолевать трудности (3), заботливость (1), умение договариваться (1), желание быть полезным (1), эрудиция (1), смелость в высказываниях (1), умение вести себя в различных ситуациях (1), разносторонность интересов (1). Перечисленные качества считаются лидерскими. Дети, обладающие ими, всегда интересны сверстникам: с ними весело играть, интересно общаться, им многие подражают, хотят с ними дружить и др. Педагоги, отметившие эти качества как предпочитаемые, стараются их целенаправленно формировать у своих воспитанников, но число таких педагогов составляет лишь 2% (от числа опрошенных).

Таким образом, педагог стоит перед выбором: подчеркивать или подавлять индивидуальность ребенка. На сегодня разрыв между декларируемыми и реально действующими установками в педагогической практике сохраняется. Хотя педагоги и социологи обоснованно указывают на громадный потенциал, таящийся в детях, в то же время он не получает должной реализации в силу объективных и субъективных обстоятельств.

Полученные результаты позволяют сделать вывод, что педагоги недооценивают значимость развития лидерского потенциала детей. К этой проблеме наблюдается неординарное отношение: часть педагогов видит острую необходимость ее решения (6 человек), а другая часть педагогов равнодушна к ней (97 из 103). Лишь 6 педагогов (5,8%) целенаправленно развивают лидерский потенциал детей, используя для этого их нерегламентированную деятельность: сюжетно-ролевые, подвижные, театрализованные, дидактические игры, игры-соревнования на прогулках, коммуникативные тренинги, поручение ответст-

венных дел и т.п. Однако они не используют учебную деятельность, которую можно организовать так, что она будет способствовать развитию лидерского потенциала детей (работа микрогруппами, использование проблемных методов обучения, организация исследовательской деятельности, задания творческого характера на преодоление интеллектуальной инерции и стереотипности мышления и т.п.).

На дефицит времени сослались 18,5% педагогов и 29,1% считают, что развитие лидерского потенциала детей — задача семьи. Однако родители и родственники (особенно бабушки и дедушки) уже с ранних лет приучают ребенка быть скромным. Они внушают детям мысль, что некрасиво выпячивать себя, ярко заявлять о себе, т.е. есть реальная проблема преодоления сложившихся стереотипов, мешающих раскрытию индивидуальных качеств личности ребенка.

Большинство педагогов (38,2%) не отрицают своей роли в развитии лидерского потенциала детей, но для них тормозящим фактором является отсутствие методических разработок по данному направлению. В связи с этим воспитателям ДООУ можно предложить ряд педагогических рекомендаций, направленных на развитие лидерских качеств дошкольников.

- Поддерживайте каждый, даже самый маленький успех ребенка.
- Хвалите за конкретное дело, поступок, действие.
- Хвалите публично, а критикуйте без посторонних.
- Публичная похвала повышает авторитет ребенка в глазах сверстников.
- Помните, что отрицательная оценка — враг интереса и творчества.
- Усложняйте деятельность только тогда, когда успешно выполнены предыдущие задачи. При неудаче повторяйте задания, давая аналогичные.
- Создавайте ситуации успеха, но так, чтобы ребенок был уверен, успехом обязан самому себе, а не с подачи взрослого.
- Воспитывайте веру ребенка в свои силы, высказывая предвосхищающее успех мнение: «Ты все правильно делаешь!», «Я знаю, что у тебя все получится!», «Если ты захочешь, то ты с этим легко справишься!», «Молодец! Как у тебя хорошо получается, наверное, твоя работа будет лучше всех!» и т.п.
- Верьте в ребенка. Ребенок не должен видеть и ощущать страх и сомнения родителей, так как только оптимизм и вера в успех со стороны родителей и педагогов рождает в детях чувство защищенности, повышают самооценку, вселяют уверенность в своих способностях.
- Подбирайте разнообразные виды деятельности, в которых каждый ребенок мог бы реализовать свое притязание на признание.
- Проявляйте действительный интерес к любой активности ребенка, научитесь видеть за нескладными выражениями идей активную работу мысли.
- Воспитывайте настойчивость в выполнении заданий до конца.

- Повседневно развивайте у детей навыки общения.

2.4. Проявление одаренности в духовно-ценностной деятельности. Сотрудничество семьи и детского сада как условие духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста.

Проблемы повышения эффективности сотрудничества детского сада и семьи сегодня являются особенно актуальными. Это связано с усилением роли семьи в воспитании и обучении ребенка и изменении приоритетов воспитательно-образовательной работы ДООУ. Они смещаются в сторону создания оптимальных условий для формирования у детей дошкольного возраста ценностного отношения к жизни, обеспечивающего устойчивое и гармоничное развитие личности человека. Согласно С.А. Козловой, создание данных условий подразумевает удовлетворение и развитие идеальной потребности познания смысла жизни и социальной потребности жить для других, по мнению Л.А. Парамоновой – формирование интегральных характеристик личности и социальной компетенции. Однако педагоги и психологи часто упускают из вида, что чем более социально нестабильной оказывается современная ситуация развития, тем менее возможно в ней решение проблем социально-нравственного воспитания.

В этом случае речь должна идти о формировании таких нравственных представлений и чувств, которые способны придать высший смысл делам и мыслям человека, развитию способности не только, как сейчас говорят, толерантного отношения к окружающим людям, но и противостояния деструктивным воздействиям. Не только понимания своих и уважения чужих прав, но и умения нести ответственность за их нарушение или, наоборот, за их ненарушение в проблемной ситуации. Таким образом, речь идет о формировании системы духовно-нравственной оценки образа себя и окружающего мира, взаимоотношений с другими людьми, взрослыми и детьми. Естественно, что у ребенка дошкольного возраста в формировании данной системы, становлении духовно-нравственных установок и критериев оценок поведения, ценностных ориентаций и личностных смыслов огромную роль играют взрослые – воспитатели и родители.

Эффективность данного процесса зависит, в первую очередь, от степени сформированности их собственных духовно-нравственных устремлений и системы оценок поведения. Во вторую – от умения передать их своим детям. В этом отношении мало самому стремиться к высшим началам (абсолютной истине, добру, красоте), нужно уметь пробудить такое же стремление у ребенка.

Стремление может быть охарактеризовано как соотношение потребностей и мотивов к деятельности, аффективно заряженного потенциала «Я хочу», к тому, что человек может, к потенциалу «Я умею». При этом в процессе формирования у детей ориентировки на первое особое значение имеет эмоциональный смысл контакта ребенка со взрослым, на второе – способы

действия, как говорил Д.Б. Эльконин, ориентация на аффект и интеллект. Их единство в конкретной ситуации общения ребенка и взрослого способствует расширению зоны ближайшего развития обоих. Как можно это проверить?

Например, взрослым – родителям и педагогам - может быть предложено охарактеризовать свое отношение к следующим воспитательным ситуациям:

- воспитание уважения и любви к родителям;
- воспитание любви к другим людям, к «своему ближнему»;
- воспитание любви к своей родине;
- воспитание любви к Богу (если это позволяют сделать религиозные установки взрослых).

Оценка должна производиться в системе двойных координат: ориентации на эмоциональный смысл взаимодействия с ребенком и формирование у ребенка представлений о способах действия в конкретной ситуации: по подражанию, по памяти, образцу или по аналогии. Взрослые, вспоминая конкретные ситуации взаимодействия с ребенком, должны оценить их в системе от -3 до +3 баллов. Затем, соединяя получившиеся 4 точки, рисуется график педагогических потенциалов данного взаимодействия и анализируется с тех позиции, которые только что были описаны. Естественно, что у современных родителей «перетягивают» данный график «воспитание уважения и любви к родителям» и «воспитание любви к родине». В худшем положении оказываются «воспитание любви к своему ближнему» и, тем более, «к Богу». Между тем, именно эти позиции характеризуют высшие добродетели, которые формируются в процессе духовно-нравственного воспитания. В христианстве это две заповеди, на которых строится вся духовная жизнь человека.

Естественно, формирование основ духовной жизни детей дошкольного возраста должно происходить в семье. Светский характер современного образования, не считая опыта работы церковно-приходских школ и православных групп детского сада, не позволяет в полной мере развернуть данную работу в обычном детском саду. Между тем, никто не мешает здесь организовать семейную гостиную или семейный клуб, в котором будут проводиться тренинги детско-родительских отношений на основе методик, разработанных православными психологами, совместные занятия детей и родителей на основе приобщения к ценностям традиционной культуры и народным ремеслам, организовываться вечера православной детской книги и встречи со священниками.

Если речь идет не о факультативной, а о ежедневной работе с детьми, то знакомство с ценностями православной культуры в контексте духовно-нравственного образования дошкольников необходимо начинать с получения согласия родителей воспитанников. Лучше всего это делать, включая детей и родителей в цикл православных праздников: Рождества, Масленицы, Пасхи и др. Готовясь к ним, дети и родители получают первые представления о смысле праздника и его значении для верующих, его месте в ряду других. Естественно, что формированию эмоционального отношения к нему способствует включение детей в практическую, продуктивную деятельность: дети могут лепить из теста жаворонков ко Благовещению, вырезать из бумаги Ангелов к Рождеству, делать

«писанки» к Пасхе и т.д. При этом важно, чтобы сохранялось единство эмоционального и интеллектуального смысла всего происходящего, о котором мы говорили выше. Иначе все это останется только на уровне яркого эмоционального впечатления или бездумного освоения той или иной техники, способа росписи пасхальных яиц. Дети и взрослые должны знать, зачем они это делают, зачем участвуют в этом празднике. Пусть каждый для себя попробует ответить сам, однако задать эти вопросы – обязанность педагога. В связи с этим хочется привести один пример.