**3.Методические рекомендации по работе с одаренными детьми для дошкольных образовательных учреждений.**

**Вариант 1.**

**\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

**1. Рекомендации для дошкольных образовательных учреждений**

**1.1.Методические рекомендации по диагностике детской одаренности (как на этапе выявления, так и на этапах промежуточной и итоговой диагностики)**

Из работ Л.А.Венгера и его сотрудников следует, что для умственно одаренных дошкольников яв­ляется характерным не только высокий уровень развития способ­ностей, но и определенное соотношение способностей в области об­разного и логического мышления, воображения и познавательной активности, отличающее их от обычных детей старшего дошколь­ного возраста. Именно эти аспекты когнитивного развития следует учитывать в первую очередь при диагностике детской одаренности.

Для выявления особенностей основных компонентов детской одаренности используется набор из следующих методик. Этот набор используется для предварительной оценки детской одаренности, что имеет смысл при отборе детей в группу одаренных.

*Методика «Учебная деятельность»* направле­на на оценку способностей ребенка в области образного мышления. Предлагаемое дошкольнику задание выявляет понимание им значе­ния модели и умение использовать простейшую модель для воспро­изведения образа.

*Методика «Последовательность картинок»* традиционно применяется для оценки способностей ребенка в области логичес­кого мышления. Ре­бенку для решения предлагаются три задачи (первая – вводная), в которых требуется выложить последовательность из 5 картинок с соблюдением причинно-следственных связей эпизодов, изобра­женных на этих картинках.

*Методика «Дорисовывание фигур»* (модификация методики Е.Торренса, разработанная О.М.Дьяченко) направлена на оценку способностей дошкольника в области продуктивного воображения.

При проведении методики ребенку предлагается последова­тельно 10 карточек, на каждой из которых изображена фигура неопределенной формы. Ребенок должен дорисовать каждую фи­гурку так, чтобы получилась какая-нибудь картинка.

*Методика «Вопросы к картинкам»* (модифицированный вари­ант методики Е.Торренса) направлена на выявление познаватель­ной активности. Детям последовательно показывают сюжетные картинки и просят их придумать вопросы, которые можно задать о том, что нарисовано на этих картинках. Методика позволяет выявить творческую инициативу, которая отражается в содержании вопросов.

При оценке результатов выполнения детьми заданий по каждой методике дается количественная оценка результатов (по услов­ной пятибалльной шкале) и качественная оценка (по уровням ус­пешности). При качественной оценке дети распределяются по трем уровням, в основном по степени интериоризации способов решения задач.

После того как группа умственно одаренных детей сформирована, умственно одаренным дошкольникам предлагается несколько другой набор методик. Это связано с тем, что выполнение за­даний, предлагаемых обычным детям, является слишком легким для детей с высоким уровнем умственного развития, что не позволяет дифференцированно проанализировать уровни развития способнос­тей умственно одаренных дошкольников. При этом задания охваты­вают те же области познавательного развития, что и задания, пред­лагаемые обычным детям.

При оценке выполнения заданий используются те же количе­ственные и качественные показатели, как и при анализе результа­тов обычной группы детского сада.

*Методика «Учебная деятельность»,* направленная на определение уровня развития способностей в области образного мышления, проводи­тся так же, как с детьми обычной группы детского сада.

*Методика «Куб Линка»* направлена на выявление уровня раз­вития способностей в области образного мышления у дошкольни­ков, способности строить внутреннюю пространственную схему размещения элементов в трехмерной фигуре.

Ребенку даются кубики, стороны которых окрашены в три раз­ных цвета (красный, желтый, зеленый). Каждый кубик имеет три грани одного цвета, две грани – другого и одну – третьего цвета. Из этих кубиков ребенок должен построить четыре фигуры, вся ви­димая поверхность которых имеет одинаковый цвет. Общая форма и количество элементов каждой из таких фигур задаются ему в виде плоскостных образцов, вычерченных на листе бумаги.

*Методика «Самое непохожее»* (разработана Л.А.Венгером) направлена на выявление уровня развития способностей в области логического мышления и определяет способность ребенка выде­лять признаки объектов и сравнивать по этим признакам их между собой.

*Методика «Выбор стратегии поиска»* – упрощенный вари­ант методики, разработанной Дж.Брунером. Направлена на опреде­ление уровня развития способностей в области логического мыш­ления, выявляет способность ребенка решать логическую задачу наиболее целесообразным путем, используя понятийные обобщения как средства решения. Ребенку предлагается угадать с помощью во­просов одну из нескольких картинок, задуманную взрослым.

*Методика «Дорисовывание фигур»,* направленная на определе­ние уровня развития творческих способностей, проводится так же, как с детьми обычной группы детского сада.

*Методика «Сочинение сказки»* направлена на определение уровня развития творческих способностей (на словесном материа­ле).

Ребенку предлагается сочинить свою собственную сказку, «ка­кую раньше никто не читал и не слышал». Тема сказки задается взрослым (например, про зайчика).

*Методика «Вопросы к картинкам»,* направленная на выявле­ние познавательной активности, проводится так же, как с детьми обычной группы детского сада.

*Методика «Перцептивное моделирование»* направлена на оп­ределение степени овладения моделирующими перцептивными дей­ствиями. Для выполнения задания дети должны зрительно расчле­нить фигуру (круг или квадрат) на заданные элементы. Для этого необходимо объединить в плане представления эти элементы, изме­нив их пространственное положение, соотношение и ракурс.

*Методика «Схематизации»* направлена на определение сте­пени овладения действиями образного мышления. Задания этой ме­тодики выявляют умение детей ориентироваться в пространстве, используя разные формы схематического изображения пути (вклю­чающие ориентиры и направления движения).

*Методика «Систематизация»* выявляет уровень развития способностей в области логического мышления, уровень овладения сложными формами систематизации: классификацией, сериацией и их сочетанием. Для решения задач ребенок должен при размещении фигур в таблице учитывать принцип построения такой таблицы: со­четание классификации фигур по форме и сериации по величине.

*«Мультипликативная классификация»* – методика Ж.Пиаже, направленная на определение возможности проведения ребенком классификации материала с учетом одновременно двух оснований классификации.

Для обычных детей характерно наиболее высокое развитие способностей в области воображения и образного мышления при некотором «западании» уровней развития способностей в области логического мышления и познавательной активности.

Для одаренных детей характерно иное соотношение основных умственных способностей и познавательной активности. Это выра­жается в опережающем развитии способностей в области логичес­кого мышления и высокой познавательной активности на фоне до­статочно высокого уровня развития способностей в области образ­ного мышления и воображения.

При этом выявляются качественные различия в выполнении обычными и одаренными детьми заданий методики «Вопросы к картинкам». У одаренных детей, по сравнению с обычными, преоб­ладают вопросы, направленные на выявление отношений действи­тельности и позволяющие расширить собственные познавательные возможности.

У детей обычной группы детского сада благодаря определенной образовательной ра­боте происходит повышение общего уровня умственного развития. При этом соотношение основных компонентов умственного разви­тия, характерное для дошкольников, сохраняется на протяжении старшего дошкольного возраста: средний (или выше среднего) уро­вень развития воображения соотносится с уровнем выше среднего развития образного мышления при среднем (или ниже среднего) уровне развития элементов логического мышления. Это, соответст­венно, сочетается со средним (или ниже среднего) уровнем позна­вательной активности.

Умственно одаренные дети могут показать высокие результаты по всем методикам после специального обучения.

Изменения в соотношении основных видов умственных способ­ностей и познавательной активности ода­ренного ребенка носят индивидуальный характер.

Еще раз отметим, что соотношение основных компонентов по­знавательной сферы одаренных до­школьников характеризуется высоким уровнем умственного разви­тия, особенно логического мышления, и высокой познавательной активностью. Однако анализ этого соотношения у каждого ребенка и изменений в структуре одаренности в результате образовательной работы позволяет говорить об их индивидуальном характере и о разных формах умственной одаренности, что важно учитывать при построении образовательной работы с умственно одаренными до­школьниками.

У части детей можно обнаружить высокий уровень развития образного мышления. При этом увеличиваются показатели развития способностей в области логического мышления и творче­ской способности. Наблюдается тенденция выравнивания уровней в процессе обучения.

Возрастание уровня развития образного мышления в ряде случаев ведет к изменению соот­ношения видов умственных способностей и познавательной активности. Если, например, до обучения характерным в соотношении основных компо­нентов было преимущественное развитие логического мышле­ния и познавательной активности при относительно сниженном уровне образного мышления и воображения. То после образователь­ной работы различия в уровнях развития образного и логического мышления могут стать минимальными, а уровень развития воображения вырасти.

Если образовательная работа педагога строится правильно, то, скорее всего, будет наблюдаться выравнивание уровней развития за счет «подтягивания» более сла­бых звеньев.

Также при обследовании умственно одаренных детей может использоваться тест Векслера (WISC). Использование тестовых заданий Векслера распространено при оценке умственного развития детей, как в нашей стране, так и за рубежом. Однако в целом, опыт использования теста в работе с одаренными деть­ми дошкольного возраста не велик.

Одаренные дошкольники показывают достаточно высокий уровень развития общего интеллектуального фактора: средний показатель IQ равен 125 – 136 (притом, что при IQ, превышающем 120 баллов, дети считаются одаренными).

По результатам выполнения теста Векслера группа одаренных дошкольников не является однородной. В ней можно выделить две подгруппы детей, отличаю­щихся соотношением показателей по вербальной (ВШ) и невер­бальной (НШ) шкалам: часть детей показывает более высокие резуль­таты при выполнении невербальных субтестов, другие дети лучше справляются с вербальными субтестами. Есть и такие, кто показывает при­мерно одинаковые результаты по вербальной и невербальной шка­лам.

На особенно высоком уровне умственно одаренные дети справляются с заданиями ВШ, требующими проявлений высоких способностей в области логиче­ского мышления и высокой познавательной активности. Так, суб­тест «Осведомленность» выявляет направленность и широту позна­вательных интересов, а субтест «Понятливость» определяет умение строить умозаключения на основе жизненного опыта и с опорой на здравый смысл, в котором, по мнению Д.Векслера, взаимодейству­ют и интеллектуальный, и эмоциональный факторы. В «Понятли­вости» находит свое выражение актуальная готовность к умствен­ной деятельности, самостоятельность и социальная зрелость сужде­ний». Задания субтеста «Сходство» требуют от ребенка умения выделять существенные признаки понятий, проявления способности к классификации, срав­нению.

Высокие результаты одаренные дети показывают также при выпол­нении заданий субтеста «Кубики Косса», который характеризовал­ся Д.Векслером как «ядро невербального интеллекта».

В целом следует иметь в виду, что согласно отечественным разработкам в области обучения и воспитания дошкольников, образовательный процесс, направленный на овладение детьми определенными формами опосредствования, является «весьма эффективным и при­водит к широким и существенным сдвигам в умственном развитии детей» (Развитие познавательных способностей..., 1986). Специаль­ная образовательная работа с дошкольниками приводит к повыше­нию общего уровня умственного развития как одаренных, так и детей с типичным уровнем интеллектуального развития. Есть исследования, в которых показано, что дети с умственным развитием выше среднего уровня, но не одаренные, могут достичь уровня развития одаренных детей.

При проведении диагностического обследования умственно одаренных дошкольников нужно учитывать следующие моменты.

Общая умственная одаренность выявляется с достаточной степенью надежности с пяти лет, т.е. в старшей группе детского сада в силу того, что это структурное качество.

Структура умственной одаренности детей старшего дошкольного возраста определяется соотношением основных ком­понентов познавательной сферы ребенка и характеризуется сочета­нием высокого уровня развития продуктивной познавательной ак­тивности, способностей в области образного мышления и вообра­жения с опережающим развитием способностей в области логиче­ского мышления.

Умственно одаренных дошкольников отличает про­дуктивный характер познавательной активности, ярко выраженная направленность на выявление таких зависимостей и взаимосвязей, существующих в действительности, которые расширяют имеющий­ся у ребенка опыт.

Путем специально организованной образовательной работы, направленной на развитие познавательных и творческих способностей, возможно оптимизировать развитие основных ком­понентов структуры умственной одаренности старших дошкольни­ков. Этому способствует высокая познавательная активность, кото­рая представляет собой сплав эмоционального и когнитивного ком­понентов развития и является базисным компонентом структуры умственной одаренности в старшем дошкольном возрасте. Именно она позволяет вносить продуктивные изменения («подтягивание» менее сильных звеньев структуры) в соотношение основных ком­понентов структуры умственной одаренности старших дошколь­ников.

**1.2. Методические рекомендации по развитию одаренных детей в разных образовательных сферах**

В качестве наиболее адекватного метода развития одаренности выступает проектная деятельность. Проектная деятельность в дошкольном возрасте становится возможной, если прямое, натуральное действие оказывается невозможным. Другими словами, если ребенок захотел нарисовать рисунок, потом взял карандаш, лист бумаги и осуществил свой замысел, то это не будет являться проектной деятельностью – все действия ребенка выполнены в рамках традиционной продуктивной деятельности. Отличие проектной деятельности от продуктивной состоит в том, что первая предполагает движение ребенка в пространстве возможного. Это означает, что дошкольник исследует различные возможности, связанные с выполнением поставленной задачи, выбирает оптимальный способ решения по определенным им критериям. Под выбором возможностей подразумевается, что ребенок не просто ищет способ выполнения действия, но исследует несколько вариантов выполнения задачи. Это означает, что, прежде всего, дошкольник отчетливо определяет, что ему нужно сделать. Например, он хочет сделать подставку для карандашей или кисточек. При этом реализация этой задачи в случае проектной деятельности не осуществляется сразу. Сначала дошкольник пытается представить несколько вариантов того, как можно это сделать. Поскольку в дошкольном возрасте доминирует образное мышление, то предъявление различных вариантов выполнения поставленной задачи может быть представлено в форме рисунка. Создав несколько изображений, ребенок удерживает в своем сознании целый ряд вариантов. При наличии нескольких вариантов открывается возможность их анализа путем сопоставления друг с другом, выявления их достоинств и недостатков. Фактически каждый такой вариант позволяет дошкольнику лучше понять то, что он собирается делать и уяснить ту последовательность действий, которая необходима для создания продукта. Возвращаясь к примеру с подставкой, мы видим, что дети могут использовать различный материал для ее создания. Поэтому сопоставление рисунков может идти, в частности, с позиции возможностей использования материалов. Кроме того, сопоставление может идти по линии привлечения людей для совместного выполнения проекта. Здесь нужно учесть то обстоятельство, что сам замысел ребенка, как правило, намного опережает его технические возможности. В связи с этим важно оказывать помощь дошкольнику в реализации задуманного. В этом смысле трудно рассчитывать на помощь других детей. Для реализации проектной деятельности необходимо привлекать взрослых, в первую очередь, родителей. Именно совместное выполнение замысла дошкольника с родителями позволяет им лучше понять друг друга и установить поддерживающие отношения.

Важно заметить, что большинство педагогов дошкольных образовательных учреждений очень чутко относятся к детям и поддерживают их эмоционально. Однако эта эмоциональная поддержка не должна выливаться в готовность выполнить творческое действие за ребенка, будь то формулировка творческого замысла или выдвижение возможных способов решения проблемы. Сложность заключается в том, что педагог должен организовать проблемную ситуацию для детей, но не должен предлагать своих вариантов решения. То есть должен уйти от традиционного и привычного действия по заранее заданному образцу. Иначе ребенок окажется в объектной позиции.

В проектной деятельность под субъектностью подразумевается выражение инициативы и проявление самостоятельной активности, но субъектность ребенка может проявляться с различной степенью выраженности. Так ребенок может высказать оригинальную идею (то есть ранее не высказанную в группе), либо поддержать и немного видоизменить идею другого ребенка. В этом случае задача воспитателя заключается в акцентировании своеобразия его идеи. Приведем пример. При обсуждении подарков на 8 марта один мальчик предложил нарисовать маме открытку. Другой поддержал его идею, сказав, что можно нарисовать открытку маме, а еще можно нарисовать открытку сестре. С точки зрения взрослого, был озвучен одинаковый замысел: создание открытки. В этом случае взрослый может сказать: «Вася уже сказал про открытки. Попробуй придумать что-нибудь другое». Более продуктивным является другой путь: можно поддержать инициативу второго ребенка, подчеркнув, что про открытку сестре еще никто не думал. В этом случае вы получаете несколько преимуществ: во-первых, вы открываете новое пространство для творческой деятельности (можно задаться вопросом о том, чем различаются открытки для мамы и сестры, а ведь можно еще вспомнить о бабушках, воспитателях и т.д.), а во-вторых, вы поддерживаете инициативу ребенка, он получает позитивный опыт высказывания и в следующий раз, скорее всего, тоже предложит какой-то вариант замысла. Общая рекомендация заключается в том, что стоит поддерживать и позитивно отмечать сам факт высказывания, даже если оно буквально повторяет высказывание другого ребенка. Это особенно важно для пассивных детей, не имеющих положительного социального опыта проявления инициативы.

Итак, одна из основных черт проектной деятельности состоит в том, что она разворачивается в *проблемной ситуации, которая не решается прямым действием*. Если ребенок решил построить из кубиков гараж для машины, то очевидно, что перед ним проблемная ситуация – гараж должен быть устойчивым, машина должна свободно помещаться внутри гаража. Однако решение такой задачи в процессе игры не является проектной деятельностью, так как ребенок строит гараж, прикидывает размеры, увеличивает или уменьшает его. Но как такового исследования пространства возможностей не происходит.

Вторая особенность проектной деятельности заключается в том, что ее участники должны быть *замотивированы*. Но простого интереса недостаточно. Нужно, чтобы и педагог, и ребенок *реализовывали* в проектной деятельности не только свое понимание, но и свои *смыслы*. Приведем пример. Подготовка к празднику – это привычное мероприятие, технология организации и проведения которого подробно описана во многих программах. Ребенок может быть заинтересован в подготовке к празднику, но проектная деятельность начнется только в тот момент, когда педагог совместно с ребенком попытается открыть для себя смысл праздника. Ведь что такое праздник? Это особый день в жизни человека или страны, напоминающий о каком-то важном событии. Поэтому нужно понять, что этот день или это событие означает для каждого ребенка или для педагога. Как мы к нему относимся? Почему мы его празднуем? Какими способами мы выражаем свое отношение к празднику? И так далее. Очевидно, что такие вопросы заставляют задуматься о смысле, который несет праздник для каждого участника проектной деятельности. А как только определен смысл, можно искать способы его предъявления.

Третьей важной особенностью проектной деятельности является ее *адресный характер*. Поскольку в ходе проектной деятельности ребенок выражает свое отношение и личные смыслы, он всегда ищет адресата – человека, к которому обращено его высказывание, оформленное в виде продукта. Именно поэтому проектная деятельность имеет ярко выраженную социальную окраску, и в конечном итоге является одним из немногих социально значимых действий, доступных дошкольнику.

Несмотря на общие особенности структуры, можно выделить три основных вида проектной деятельности: исследовательская, творческая и нормативная – каждый из которых обладает своими особенностями, структурой и характерными этапами реализации. Обратимся к исследовательской проектной деятельности. Ее своеобразие определяется через цель: исследование предполагает получение ответа на вопрос о том, почему существует то или иное явление, и как оно объясняется с точки зрения современного знания. При этом необходимо сохранить все вышеуказанные характеристики проектной деятельности:

* настоящая исследовательская задача никогда не может быть решена прямым действием и предполагает анализ пространства возможного;
* ребенок должен осознать и сформулировать для себя и других причину, по которой он включается в исследование;
* необходимо сразу ориентировать ребенка на определение аудитории, которой будет предъявляться проект.

Как показывает практика, исследовательские проекты чаще всего носят *индивидуальный характер* и способствуют вовлечению ближайшего окружения ребенка (родителей, друзей, братьев и сестер) в сферу его интересов. Причем общение становится содержательным, и ребенок открывается по-новому.

Приведем пример. Миша К. не пользовался популярностью у детей: его редко принимали в игру, и «смирившись» с этой ситуацией мальчик и сам неохотно шел на контакт. Когда в группе была организована проектная деятельность, Миша заявил исследовательский проект, посвященный устройству автомобиля. В результате он разобрался в устройстве основных блоков автомобиля, научился различать марки и описывать их преимущества и недостатки. После презентации своего проекта, Миша стал своеобразным экспертом по автомобилям и приобрел небывалый авторитет у мальчиков, что не могло не повлиять на характер его общения со сверстниками.

Если описывать исследовательскую проектную деятельность через этапы ее реализации, то в большинстве своем они связаны с оформлением исследовательского проекта.

**Первый этап** предполагает создание ситуации, в ходе которой ребенок самостоятельно приходит к формулировке исследовательской задачи. Можно выделить несколько возможных стратегий поведения педагога. Первая стратегия заключается в том, что педагог задает одну и ту же проблемную ситуацию для всех детей, и в итоге формулируется общий исследовательский вопрос. Так вопрос о том, откуда берется электричество, может обсуждаться всей группой. Вторая стратегия предполагает внимательное наблюдение за деятельностью детей и выявление сферу интересов каждого ребенка, а затем создается особая ситуация, в которой ребенок задается исследовательским вопросом. Например, девочку, которая любит играть в куклы и одевать их, можно подвести к вопросу о том, как выглядели куклы раньше, во что их одевали и т.п. Третья стратегия связана с привлечением родителей, которые совместно с ребенком формулируют исследовательскую задачу для проекта. Со временем дети начинают самостоятельно формулировать исследовательскую задачу, исходя из попытки понимания реальных ситуаций, в которых они оказываются.

Таким образом, первый этап заканчивается формулировкой вопроса. На следующих этапах происходит последовательное оформление исследовательского проекта и его развитие.

**На втором этапе** ребенок оформляет проект. Заполнение страниц происходит с помощью родителей, но следует помнить о том, что организатором является ребенок, поэтому родители должны выполняют вспомогательную функцию, следуя его замыслу и наблюдая за тем, чтобы он полноценно реализовывал каждый этап оформления проекта.

Первая страница посвящена формулировке основного вопроса проекта и как правило представляет собой красочный заголовок, создаваемый общими усилиями: родители пишут надпись, ребенок помогает украсить страницу.

Вторая страница раскрывает важность поставленного вопроса с точки зрения ребенка, сверстников, родителей и знакомых. Ребенок должен самостоятельно провести опрос и нарисовать иллюстрации, изображающие содержание ответов, данных сверстниками, родителями, знакомыми и им самим. При этом в первых проектах не обязательно вовлекать в опрос весь круг общения, но важно, чтобы было представлено несколько разнообразных точек зрения (принадлежащая ребенку, и две-три других).

Третья страница посвящается различным вариантам ответов на поставленный вопрос. Источниками могут служить люди, книги, телепрограммы и т.п. Ребенок может использовать вырезки, фотографии, делать рисунки самостоятельно. Разумеется, взрослые должны оказать помощь в записи ответов, которые хочет предъявить ребенок.

Четвертая страница посвящена выбору наиболее правильного ответа с точки зрения ребенка. Ребенок должен не только выбрать и зафиксировать ответ, но и привести свое объяснение – почему был выбран именно он.

Пятая страница посвящена выражению собственной позиции ребенка по данному вопросу. Причем он может высказать оригинальное мнение или присоединиться к уже высказанному и оформленному в проекте.

Шестая страница посвящается возможным способам проверки предложенного ребенком ответа, которые изображаются в виде картинки. Важно, что в сознании ребенка оформляются различные стратегии получения ответа – обращение к взрослому (родителю, педагогу), обращение к сверстнику, книга, просмотр передачи и т.п., то есть оформляется новое пространство возможностей. В нижней части страницы ребенок должен нарисовать тот способ получения информации, которым он воспользовался, и обосновать преимущества выбранного способа (последнее обязательно обсуждается с ребенком, но не обязательно отображается в виде словесной записи – можно использовать рисуночные значки, которые помогут ребенку восстановить смысл аргументации).

На седьмой странице изображается результат проверки правильности ответа. Отображается, удалось ли произвести проверку, насколько трудным оказался выбранный способ.

Последняя страница отражает возможности применения проекта на практике, которые осознаются или придумываются ребенком: он может рассказать о проекте в группе, рассказать своим знакомым, организовать игру и т.п. (возможные сферы применения зависят от содержания проекта).

**Третий этап** – защита проекта. Ребенок вместе с родителями должен подать заявку на защиту проекта: то есть подойти к воспитателю и вписаться в график защит. Важно, чтобы родители подтвердили возможность своего присутствия на защите проекта и помогли ребенку подготовить рассказ о проделанной работе.

В день защиты проекта ребенок приносит свою папку с листами и перед началом своего выступления вывешивает их на стенде. Воспитатель помогает ему закрепить листы и расположить их в правильной последовательности. Затем ребенок рассказывает о проделанной работе, показывая указкой на соответствующие изображения, записи и т.п.

**Четвертый этап**. После завершения защит работа с проектами не заканчивается. Педагог организует выставку проектов и придумывает различные задания и интеллектуальные игры для закрепления и систематизации знаний, предъявленных в детских проектах. По окончанию выставки проекты включаются в библиотеку группы детского сада, сшиваются в книжку и находятся в свободном доступе.

Проекты не только обогащают дошкольников знаниями и стимулируют их познавательную активность, но и влияют на содержание сюжетно-ролевых игр. Так, например, на основе проекта «Космос – далекий и близкий» была развернута игра в космос. Часть группы была отведена под изученный космос, другая – под неизвестные планеты, один из углов комнаты превратился в научный центр, где размещались карты, макеты и рисунки звездного мира. Из подручных материалов дети самостоятельно изготовили различные атрибуты игры: накидки из ткани превратились в скафандры, скрученные листы бумаги стали телескопами, коробочки и баночки – оборудованием для полета в далекие галактики, и т.п.

Работа над исследовательскими проектами интересна тем, что диапазон знаний детей оказывается чрезвычайно широким, и он постоянно возрастает, так как малыши начинают добывать знания самостоятельно, привлекая все доступные средства.

Организация и проведение проектной деятельности сопряжены с рядом трудностей. Они возникают уже на начальных этапах реализации проекта. Одна из главных задач, которую призван решать педагог на втором этапе[[1]](#footnote-1) проектной деятельности связана с тем, чтобы создать проблемную ситуацию и максимально развернуть пространство возможностей ее преобразования. При этом возможности могут расширяться как за счет высказывания максимально большего числа детей, так и за счет многообразия вариантов, предложенных одним ребенком. Уже в связи с этим понятна стратегия поведения педагога: он должен отслеживать возникновение проблемной ситуации и возможности ее преобразования, которые предлагаются детьми. Также педагог должен удерживать детей в проблемном поле.

В качестве примера рассмотрим протокол второго и третьего этапа творческого проекта «Кормушка для птиц», реализованного в двух различных дошкольных учреждениях. Суть проекта заключается в том, чтобы сделать кормушку для птиц.[[2]](#footnote-2)

*Ребята, когда я шла в детский сад, то увидела птиц. Они сидели на деревьях нахохленные, почему?*

Дети одновременно:

- Им грустно.

- Им холодно.

- Никто их не кормит.

*Трудно им найти пищу? Мы с Вами ходим гулять, трудно найти им пищу в городе?.*

- Им холодно.

*Почему им холодно?*

- Надо им скворечник сделать, чтобы тепло было.

- У нас на площадке кормят птиц.

*Чем Вы их кормите?*

- Хлебом. Их бабушка кормит. А у нас собачка есть. Мы ее тоже кормим, ей мясо даем.

*Какая у Вас бабушка молодец.*

*Андрей, а вы подкармливаете птиц?*

- Да.

*А что они кушают?*

- Зернышки.

- А вот еще…

*Антон, подожди. А птицы кушают ягоды? На деревьях что-то сохраняется, что птицы кушают?*

- Я думаю, что остаются опавшие.

*А какие ягоды?*

- Рябину, смородину.

*А вот у нас яблоня растет. Нужна она? Каким птицам?*

- Воронам, воробушкам.

- Голубям, снегирям, синицам.

*Птицы довольны, когда они покушают. Им теплее так.*

- Нужно построить им домик, чтобы им было тепло.

*Да, нужен домик. Как он называется?*

- Скворечник.

*Нет, это большой домик. А где птицы едят?*

- В кормушках, в скворечниках.

*Зачем нам нужны кормушки?*

- Чтобы они там жили, им там теплее.

*Кормушки нужны, чтобы жить в них или кушать?*

- Чтобы кушали, там тепло.

*А где их можно разместить?*

- На деревьях, на веточках.

- На веревке.

- А моя кошка ловит мышей. И еще она залезает на подоконник и птиц ловит.

*Мы сейчас о птицах говорим. Чтобы кошка не поймала птицу, кормушка высоко весит.*

*Если мы будем все время в одно время класть еду в кормушку. Привыкнут птицы, будут ли они в одно место прилетать?*

- Да.

*Да, конечно. А с какого же времени нам надо подкармливать птиц? С какого времени года?*

- С осени.

*Конечно, уже с осени начинается недостаток пищи.*

- Когда моя кошка-Манька летом болеет, она садится на окно, пытается достать птицу, но через окно не может.

*Понятно, но мы будем оберегать птиц.*

- Листья нужны для воздуха.

*Ребята, а для чего нам птички в природе?*

- Они чирикают.

*Чтобы пели песенки, правильно.*

- Чтобы в природе было красиво.

- Чтобы вредных насекомых кушать.

*А теперь давайте отдохнем, встанем около стульчиков. Покажем, какие у нас высокие растут, как у нас глубоко корни в землю уходят, стволы крепкие. А теперь у нас ветер поднялся небольшой, раскачивает деревья. И он срывает листочки, и листья падают. Упали листочки. А на деревьях у нас кто сидит? Птички. Они расправили крылышки и полетели и сели.*

- А можно мне про котенка своего рассказать?

*Про котенка мы немного позднее поговорим.*

*Вот мы говорили, что птички нужны для пенья, для красоты, для уничтожения насекомых.*

- Они защищают нас.

- Чтобы деревья не портили.

- Чтобы картошку не ели.

*А теперь давайте представим, что нам надо сделать кормушку, что нам надо помочь птичкам. Из чего мы ее будем делать?*

- Из пластмассы.

- Из бутылки.

*Да, из бутылки можно.*

- Из пакета.

*Совершенно верно, из пакета.*

- Из дощечек.

*Конечно, из дощечек.*

- Из стекла.

- Из шляпы.

*Да, и из шляпы можно.*

- Из деревьев

*Из деревьев можно. Есть пенечки, как можно из него сделать, кто подскажет?*

- Я вообще не знаю.

*В пенечках есть отверстия?*

- Дырочки.

*И что в них должно находиться?*

- Еда.

*Корм для птицы. Тогда птичка может достать оттуда корм.*

*Ребятки, сейчас мы с вами будем садиться на свои места и сделаем зарисовки наших кормушек.*

Из описания хода занятия мы видим, что обсуждение дается педагогу нелегко: дети далеко не всегда удерживаются в теме обсуждения и говорят практически одновременно, что создает дополнительные трудности. Поэтому одна из задач педагога заключается в том, чтобы обеспечить поочередное выступление детей так, чтобы другие дети слышали высказывания своих сверстников. Этого можно достичь, если использовать какое-либо дополнительное средство. Например, давать в руки ребенку игрушечный микрофон (или предмет его обозначающий) и ввести правило – говорить может только тот ребенок, у которого есть в руках микрофон. Тогда дети будут организовывать свой диалог в соответствии с тем, у кого находится в руках микрофон. Нарушение порядка в этом случае устраняется просто – педагог напоминает, что если у ребенка нет микрофона, он может только слушать другого.

Теперь обратим внимание на логику высказываний педагога, в соответствии с которой разворачивается занятие. На втором этапе предполагается проработка смыслов, которые бы привели детей к мысли о том, что птицам необходимо помогать. Педагог начинает занятие с того, что задает детям вопрос о том, почему птицы нахохлились. Дети отвечают, что им холодно. По идее в этой ситуации педагог должен развернуть обсуждение по поводу того, как птицам можно согреться. И главный ответ на этот вопрос заключается в том, что птиц нужно накормить, тогда у них будет энергия и им станет тепло. В обсуждении же именно этот вопрос обходится стороной, тем самым для детей как бы закрывается смысл кормушки. Вместе с тем, педагог поднимает другой вопрос, о значении птиц в жизни человека. Однако и он обсуждается в конце, как бы вскользь. На самом же деле, именно эти смысловые вопросы являются основой возможной проблемной ситуации: птицы важные, прекрасные существа, помогающие человеку; зимой они замерзают, потому что им нечего есть; как же им помочь.

Здесь возникает первый круг возможностей, которые необходимо обсудить с детьми: птицу можно взять на зиму домой; птиц можно держать в зоопарке; построить для птицы домик; птиц можно накормить. Последний вариант может быть основанием для будущего проекта.

С этого момента начинается новый этап по выработке идей реализации выбранной возможности. Он связан с ответом на вопрос о том, как же можно накормить птиц. Как отмечали дети, птиц можно кормить на улице и в кормушке, хлебом и ягодами и т.д. При этом дети должны озвучить максимальное число идей, каждая из которых должна обсуждаться по отдельности (то есть ребенок говорит один, когда у него есть микрофон). В процессе обсуждения подчеркивается своеобразие каждой идеи, которое может заключаться в особенностях реализации возможности. После того, как все дети высказались, педагогу следует перечислить все идеи и предложить их зарисовать. Затем каждому ребенку предлагается показать свой рисунок и обосновать свое решение.

На следующем занятии педагог возвращается к рисункам детей, выявляя наиболее подходящую идею. Например, кормление птиц на земле или на пеньке подвергает их опасности со стороны кошек и собак; кормление их хлебом может привести к тому, что большие птицы отгонят маленьких и т.д. В ходе этого обсуждения должна быть выявлена возможность создания специальной кормушки, которая бы учитывала адресат (размер птицы), безопасность, особенности корма, погодных условий и др. Только после того, как дети высказали идею кормушки, педагог ставит вопрос о материале, из которого она изготавливается и о том, где она может быть размещена.

Таким образом, пространство возможностей создается три раза: при выявлении способов помощи птицам, вариантов их кормления и особенностей изготовления конкретной кормушки. Возвращаясь к занятию, мы видим, что фактически два из трех пространств возможностей были лишь намечены и не разворачивались. Тем самым это ограничивает, с одной стороны, контекст понимания ситуации (зачем нужна кормушка), а с другой – накладывает жесткие рамки на мышление ребенка (поскольку педагог не столько поддерживает детское размышление, сколько предлагает свое решение вопроса).

Посмотрим, как это же занятие провел другой педагог:

*Вчера мы с вами гуляли, и я хотела бы вас спросить, какое у нас сейчас время года?*

*Давайте договоримся, мы уже старшая группа, поэтому вы будете поднимать руки.*

*Ваня, какое у нас сейчас время года?*

- Зима

*Аня, какое у нас сейчас время года?*

- Зима

*Правильно, все мы знаем, что сейчас зима. Опустите руки.*

*Зима красивое время года?*

- Да.

*На земле что лежит?*

- Снег.

*А на деревьях?*

- Снег.

*Да, такая сказочная картина. На земле снег, на деревьях снег, морозец. Мы с Вами любим это время года? Почему?*

- Потому что катаемся на санках.

- Потому что катаемся на коньках.

- Снеговика лепим.

- Лопатками строим.

- В снежки играем.

*Конечно, все вы любите это время года. А давайте с вами подумаем о том, любят ли это время года животные в лесу. Как мы их называем?*

- Хищники.

*Нет. Как мы их называем?*

- Дикие.

*Конечно, они называется дикие, потому что живут не дома. Так как вы думаете, любят ли они зиму?*

- Да

- Нет

*Кто сказал нет, почему?*

- Потому что холодно, мороз.

*Еще почему?*

- Замерзают.

*Да, потому что холодно.*

- Есть нечего.

*А почему нечего есть?*

- Потому что негде найти пищу, все в снегу.

*Хорошо ребята, а что это за картинка?*

- Еж.

*Что он делает зимой?*

- Спит

*А если бы он не спал, чтобы он делал?*

- Он бы пищу искал.

*Нашел бы он ее?*

- Нет

*Правильно, не нашел бы и умер с голоду. Вот поэтому он спит. Так природа заботиться о животных. А это кто?*

- Зайчик.

*А что он делает зимой?*

- Спит.

- Прыгает.

*Правильно, он прыгает, чтобы согреться. Он прыгает от волка, который хочет его съесть.*

А это кто?

- Это лось

*А чем питается лось?*

- Травой

*И как вы считаете, ему достаточно травы зимой?*

- Нет, потому что трава покрыта снегом

*А вы знаете, что человек заботиться зимой о животных. Как они называются?*

- Спасители.

*Нет, не спасители, а егеря. Они еще с осени заготавливают сено, потому что лось ест сено. В лесу на полянке устраивается столовая, где выкладывается сено. Животные прекрасно знают это столовую, приходят туда и едят.*

*Как вы думаете, без человека смогли бы животные прожить?*

- Нет

*Тогда наверное им не очень нравится зима. А что им нравится?*

- Лето.

*Да, летом достаточно пищи. Итак, мы поговорили с вами о животных. Это животные, а теперь давайте поговорим о птицах пере. Давайте начнем с осени. Прошло лето теплое, было много пищи, наступила осень, похолодало. Что делают птицы осенью?*

- Улетают на юг.

*А почему?*

- Потому что холодно.

*А на юге что?*

- Тепло.

*А все птицы улетают?*

- Нет, остаются голуби.

- Вороны, воробей.

Дальше воспитатель показывает различные изображения птиц и рассказывает о них.

*Что это за птичка? Это клест. Повторите дети. Он достает шишки, расшелушивает их и достает семечки. Как вы думаете, тяжело птицам живется в городе зимой?*

- Некоторым да, а некоторым нет

*Кому нелегко живется?*

- Галкам, воробьям, вороне, сороке легко живется. Их люди кормят.

*Как мы можем помочь птицам в городе?*

- Мы их кормим.

*Кормим? Ставим стол, тарелки и говорим: «Садитесь, кушайте!». Так разве?*

- Семечки сыпем.

*А куда?*

- В кормушку.

*А на снежок можно?*

- Нет.

*Почему, можно. А кормушка это что такое?*

- Это дом

*Как наш детский сад? Птичка приходит, раздеваются. Так что это такое?*

- Это маленький домик.

*А из чего он может быть сделан?*

- Из дерева.

*Так, Павел говорит, что из дерева. А еще из чего?*

- Из пакета из-под молока.

- Из бутылки большой.

*Из стеклянной?*

- Из пластмассовой.

*А почему не из стеклянной?*

- Разобьется.

*Итак, кормушку можно сделать из пакета молока или кефира, из пластмассовой бутыли, из дерева. Чтобы из дерева сделать, что нам нужно?*

- Пилу

*Еще что?*

- Топор

- Молоток

*Ребята, мы с вами хоть и большие, но не настолько. Я пилой не умею работать.*

- Я умею

- И я

*А молоток с гвоздями это ведь по пальцу можно, больно ведь. Давайте мы остановимся на том, что деревянный домик мы сделать не сможем. Он еще немножко сложный для нас. Так из чего мы можем?*

- Из пластмассовой бутылки.

- Из бумаги.

*Склеить из бумаги? А если пойдет снег или дождь – все расклеиться. Давайте вспоминать, что вы еще назвали. Помните, вы говорили что-то из-под кефира, молока?*

*Сейчас я приготовлю столы, а вы нарисуете, какие вы хотите домики сделать.*

Обратимся к логике проведения этого занятия. Занятие начинается с выяснения того, как дети относятся к зиме. Педагог подводит детей к мысли, что зима – веселое время года. Затем педагог открывает тему диких и домашних животных. При этом подчеркивается, что дикие животные – это те, которые находятся в лесу и которые претерпевают различные лишения в связи с холодом и отсутствием корма. После этого педагог поднимает тему птиц и обсуждает с ними вопрос о том, зачем и куда они улетают. Однако часть птиц остается на зиму, и педагог беседует с детьми на тему того, как можно кормить птиц и из чего можно сделать кормушки. Если проанализировать логику построения занятия, то можно увидеть, что проблемных ситуаций практически не создается. Педагог хотя и рассказывает о том, что животным трудно зимой, одновременно с этим он же и поясняет, как животные приспосабливаются к этим условиям: кто-то спит, кто-то улетает на юг, кто-то бегает, кто-то приходит к человеку за кормом. В этом смысле с точки зрения развития творческого мышления правильнее было бы показать проблемность той ситуации, в которой оказываются животные зимой. Педагог очень хорошо показал, что детям нравится зима (им комфортно в ней) и за счет этого можно было бы усилить проблемность, противопоставляя ситуацию диких животных домашним (о которых заботиться человек). Эта первая ситуация заставляла бы детей искать возможности ее разрешения.

В связи с поиском возможностей помощи птиц вновь следует обсуждать потребность питания (пища является источником тепла, энергии, которая расходуется организмом на согревание). Поэтому когда животные улетают в теплые края или наступает лето, расход энергии уменьшается. При разговоре о кормлении закономерно возникает вопрос о кормушке: некоторым птицам она не нужна, а для других просто необходима. Отсюда возникает вопрос о том, для каких птиц и какие кормушки нужно делать. Здесь также разворачивается пространство возможностей (для больших птиц кормушки должны быть более прочными, для маленьких – меньшие по размеру и т.д.). Задача педагога заключается в том, чтобы максимально развернуть, проявить идею проекта, а не ограничить пространство возможностей. На примере данного занятия отчетливо видно как педагог фактически ограничивает детей с точки зрения высказывания и формулировки идей. Идея – это не просто способ решения проблемы (сделать кормушку, чтобы накормить птиц), но в нем должен быть представлен адресат (каким птицам предназначена кормушка) и тот, кто ее делает (сам ребенок, его родители). Так, если дети предлагают сделать кормушку из дерева, то нужно попросить ребенка представить, как она будет выглядеть. Понятно, что выполнение ее технически сложно, но при помощи родителей это вполне осуществимо. Важно, чтобы с помощью кормушки ребенок передал свое отношение к этой ситуации. Дошкольник делает не кормушку вообще, а свою кормушку, которая в этом смысле уникальна. Нет более грустной картины, когда все дети в группе делают одинаковые кормушки из пакетов молока. Еще раз подчеркнем, что вначале ребенок должен иметь возможность сформулировать идею, и уже отталкиваясь от нее обратиться к поиску материала.

Анализ приведенных выше занятий показывает, что детям нужно дать возможность почувствовать, прожить проблемность ситуаций; создать условия для расширения поиска возможностей по выходу из этой ситуации и сформулировать несколько вариантов решения проблемы. Главное в проектной деятельности – не быстрое принятие решения, что делать и как; а обсуждение различных вариантов, продумывание детьми наиболее удачных идей.

**1.3. Методические рекомендации для организации образовательного процесса, построения индивидуальных образовательных траекторий в образовательных учреждениях общего и дополнительного образования**

Одним из основных вопросов, возникающих в связи с проблемой обучения одаренных детей, является вопрос организации обра­зовательной работы с одаренными дошкольниками. В настоящее время существует ряд форм такой работы. Это могут быть занятия по специальной программе в группах для одаренных детей, посеще­ние детьми особых дополнительных занятий, обеспечение детей за­даниями повышенной сложности на обычных общегрупповых заня­тиях в детском саду.

Программы образовательной работы с одаренными дошколь­никами, как правило, опираются на определенную концептуальную модель одаренности.

Так, предложенная Дж.Галлахер модель обу­чения условно названа «Свободный класс». Основным принципом работы по этой модели является система свободных занятий с ак­центом на индивидуальной исследовательской деятельности. Про­цесс обучения регулируется педагогом вместе с его воспитанником. Детям начиная с 5 лет предоставляется возможность определять интенсивность и продолжительность занятий, планировать свое время, выбирать предметы изучения в соответствии со своими ин­тересами. Каждый конкретный «свободный класс» имеет свои осо­бенности, отражающие интересы, уровень знаний, ценностные ориентации, личностные особенности детей, их родителей и учи­теля.

В «свободном классе» нестандартно используется время для занятий, помещение, учебная программа и персонал школы. Заня­тия в «свободном классе» не ограничиваются строгим расписанием. Ребенок может заниматься какой-либо выбранной деятельностью в течение целого учебного дня, нескольких дней, недель. Главное – выполнить работу и сделать это наилучшим образом. Учебный про­цесс представляет собой комбинацию свободной деятельности ребенка и занятий чтением, математикой, естествознанием, музыкой и т. п.

Еще одна возможность создания развивающих программ для одаренных детей содержится в концепции структуры интеллекта (SOI), разработанной Дж.Гилфордом. Образова­тельные программы, созданные на основе модели SOI, предполага­ют развитие творческого и репродуктивного мышления учащихся. Примером такой работы может быть программа М.Карне, разрабо­танная в Иллинойском университете для детей 4 – 5 лет. Развитие детей по этой программе осуще­ствляется благодаря занятиям, проводимым в соответствии с инди­видуально поставленной для каждого ребенка целью. Педагог при этом опирается на заранее подготовленную программу и материа­лы. В преподавании основ математики, языка, чтения активно применяется игровая форма. Ежедневно проводятся занятия по ис­кусству и развитию музыкальных навыков. Специально использу­ются такие виды деятельности, как, например, постановка куколь­ных спектаклей, которые позволяют детям дать выход чувствам и овладеть соответствующими формами социального поведения.

Модель Блума «Таксономия целей обучения» также нашла отра­жение в конкретных программах для работы с одаренными до­школьниками. Для развития высших форм мышления предлагается так называемая «блоковая структура программы». «Блоки» состо­ят из различных тем, в которые могут быть введены различные предметы изучения. Занятия могут включать наблюдения, беседы, рассказывание, придумывание, продуцирование идей по типу «моз­гового штурма», практические действия. На занятиях используется материал из окружающей ребенка действительности, иногда вво­дятся воображаемые персонажи, типа лесоруба-великана, облегча­ющие принятие детьми задания и, таким образом, успешную реали­зацию поставленных целей обучения.

Большое значение форме обучения придается в подходе, осно­ванном на самообучении и иногда называемом методом открытий. Основной зада­чей обучения ставится развитие у детей навыков систематического мышления, умения оценивать, исследовать, открывать новое, про­дуцировать идеи и самостоятельно добывать знания. Обучая ода­ренных дошкольников, предлагается ставить детей в ситуации воз­можного выбора; создавать вместе с детьми такие ситуации, напри­мер, при исследовании интересующих детей проблем; обеспечивать условия, при которых дети проверяют свой выбор, т. е. всячески способствовать развитию творчества. Одним из основных условий развития творческого мышления, по мнению Треффингера, являет­ся создание атмосферы, которая бы благоприятствовала появле­нию новых идей и мнений. Дж.Фелдхузен и Д.Треффингер отмеча­ют, что в работе с дошкольниками методы развития творческой ак­тивности должны обязательно включать стратегию по развитию восприимчивости у детей. «Для того чтобы удержать внимание сво­их маленьких учеников, педагог должен подбирать интересный ил­люстративный материал, обеспечивать наглядность и использовать игровые ситуации, стимулируя интерес детей собственным энтузи­азмом».

В отечественной науке также имеется ряд теоретических под­ходов к развитию и обучению одаренных детей дошкольного возра­ста. Это, прежде всего, подход А.М.Матюшкина, предполагающий развитие одного из основных компонентов одаренности – творчества; концепция В.А.Петровского «Эколо­гия творчества», в основе ко­торой лежит изучение природного и социокультурного пространст­ва, открывающего возможности для осуществления творчества, для созидания личностью себя самой.

Основой одного из подходов к организации образовательной работы с умственно одаренными дошкольниками является концеп­ция развития способностей, разработанная Л.А.Венгером и его со­трудниками. Данный подход был реализован в программе «Одарен­ный ребенок» (Программа «Одаренный ребенок»..., 1995).

Образовательная работа по программе «Одаренный ребенок» предполагает использование специальных методов с точки зрения форм работы, способов преподнесения тех или иных содержаний.

Прежде всего, специального внимания требует анализ взаимо­связи развития интеллектуальных и эмоционально-личностных особенностей умственно одаренных детей. Если в интеллектуаль­ной сфере одаренные дети значительно опережают свой возраст, то в сфере эмоционально-личностной они очень часто остаются на уровне развития, присущем возрасту. При этом окружающие взрослые, ориентируясь на видимые интеллектуальные достижения ребенка, нередко начинают предъявлять ему явно завышенные тре­бования. Ребенку читают или позволяют читать книги, содержание которых он не может эмоционально пережить и прочувствовать. Взрослые не поощряют детские игры, считая, что ребенок уже пе­рерос возраст игры и должен посвящать свою жизнь занятиям и на­укам. В такой ситуации ребенок не имеет возможности для обыг­рывания, проживания содержаний, усвоенных им интеллектуально.

Это может приводить, с одной стороны, к формальному усвоению знаний, с другой – недоразвитию эмоциональной сферы как тако­вой. Ребенок перестает быть субъектом своей деятельности. По­этому одной из основных задач организации образовательной рабо­ты с умственно одаренными дошкольниками является создание си­туаций, имеющих для ребенка личностный смысл, предполагающих определенное единство эмоционально-личностной и познаватель­ной сфер.

Создание осмысленных для ребенка ситуаций деятельности мо­жет определяться формой проведения развивающих занятий, а так­же условиями самой окружающей среды.

Как для обычных детей, основной формой проведения развива­ющих занятий с одаренными дошкольниками является сюжетно-ролевая игра. Она продолжает оставаться ведущей деятельностью де­тей, неизменно вызывая их интерес и эмоциональный отклик.

К старшему дошкольному возрасту детям для игры не требует­ся внешних развернутых действий (которые, однако, еще нужны для решения познавательных задач), достаточно лишь обозначения ролей, игровые же действия совершаются «как будто». Поэтому при проведении развивающих занятий становится достаточным вве­дение игровых персонажей, когда не разыгрывается сюжетно-ролевая игра, а создается лишь игровая мотивация решения познава­тельной задачи. Так, можно использовать не просто различные иг­рушки: Буратино, Красную Шапочку, Чебурашку, а подобрать спе­циальных кукол, которые будут выполнять задания вместе с детьми или за них (руками детей), выслушивать ответы детей, давать им задания. Например, на занятиях по ознакомлению с пространствен­ными отношениями это может быть кукла в одежде туриста со спе­циальным снаряжением, путешествующая вместе с детьми.

Введение игровых персонажей создает игровую мотивацию ре­шения задач: действия хотя и выполняются реально, но приобрета­ют игровой смыл. Игровое обозначение ситуации становится в дан­ном случае знаком, средством, вводимым в ситуацию для овладения поведением детей, чужим, с точки зрения взрослого, или собствен­ным, с точки зрения ребенка (Н.И.Гуткина). Эмоция, возника­ющая по поводу игровой роли и выполняющая функцию побудите­ля действия, начинает распространяться на всю ситуацию, а, следо­вательно, и на задачу. Возникновение же эмоции, связанной с ситуа­цией, позволяет ее осмыслить, делает ребенка субъектом своей де­ятельности.

Примером проведения таких игр может служить также литера­турно-игровая деятельность, используемая на занятиях по ознакомлению с художественной литературой и развитию речи. В занятия вводятся сказочные персонажи: Баба Яга и Василиса Прекрасная, которые помогают детям проигрывать, «проживать» ситуацию сказки, выполнять при этом разного рода развивающие задания, со­здавая от занятия к занятию вместе с детьми целостную сказку. Ис­пользование такого типа занятий следует гибко варьировать, чтобы они не надоедали детям, но поддерживали их интерес и включен­ность в литературно-художественную деятельность.

Второй возможной формой эмоционального проживания ситу­аций решения познавательных задач является их символическое обозначение. В качестве таких символических средств могут вы­ступить «волшебные стеклышки», через которые можно посмот­реть на предметы на занятиях по изобразительной деятельности: воспитатель, одетый в костюм «осени», дающий задания на заняти­ях по ознакомлению с природой; «математический лес в царстве Математики», требующий сравнения чисел и расположения цифр по определенному правилу, и т. п. Символы, обладая значительной эмоциональной насыщенностью, дают возможность полного вклю­чения в ситуацию, выражения своего отношения к ней, что также является формой ее осмысления.

Использование подобных форм занятий позволяет объединить эмоциональный и когнитивный опыты ребенка, снять формализм, присутствующий в заданиях, предлагаемых в чисто учебной форме. Способы осмысленно выполняемых действий «присваиваются» де­тьми и включаются ими в дальнейшем в собственную деятель­ность.

В предложенных способах эмоциональное отношение к ситуа­ции связано с познавательной задачей не непосредственно, а через воображаемую ситуацию, возникающую в результате игрового или символического обозначения. Одаренные дети, однако, очень рано начинают выделять собственно ситуации познавательных задач. Игровым ситуациям обучения они начинают предпочитать про­блемные ситуации, задачи-загадки, находя для себя смысл в позна­нии, в решении проблем. Очутившись в ситуации, требующей для решения задачи применения нового способа, дети начинают испы­тывать эмоции неудовлетворения от возникшего противоречия, на­правлять себя на поиск решения. Нахождение способа, его приме­нения и, наконец, решение задачи приводят к возникновению поло­жительного переживания, положительной эмоции. Дальнейшее развитие познавательной активности становится следствием опыта таких переживаний, возникающих в результате достижения реше­ния задачи (Л.И.Божович,1995). Многие умственно одаренные дети предпочитают именно эту форму проведения занятий. Познава­тельные задачи в форме загадок, проблемных ситуаций, необычных задач наиболее привлекательная для них форма проведения разви­вающих занятий. Задача взрослых – найти наиболее подходящую для конкретных детей и конкретного занятия форму. Но при любой форме проведения развивающих занятий с одаренными дошкольни­ками особенно важно выделить момент нахождения решения, поло­жительно отметить преодоление трудностей в процессе решения.

Конкретная форма организации занятий с одаренными детьми может быть также различной. По усмотрению воспитателя занятия могут проводиться со всей группой детей, по подгруппам, а при трудностях, возникающих у того или иного ребенка, – индивиду­ально.

Во многих видах занятий может быть организована совместная деятельность детей – выполнение задания двумя-тремя детьми (а иногда и большим их количеством) с распределением обязаннос­тей между ними. Так, например, один ребенок («архитектор») мо­жет создавать чертеж конструкции, другой («строитель») – реализовывать его, а третий («приемщик работ») – выступать в роли арбитра, сопоставляя чертеж с готовой конструкцией. Такое же распределение обязанностей возможно при сочинении сказки, дорисовывании картины, поиске предмета в пространстве и во многих других случаях.

Возможность познавательного развития содержит также окру­жающая ребенка предметная среда. С одной стороны, в силу высо­кой познавательной активности одаренных детей она выступает для них как источник саморазвития и самообразования, с другой сторо­ны – это возможность реализации приобретаемых на занятиях способов деятельности, эмоционального проживания различных знакомых содержаний.

В зарубеж­ных программах для одаренных детей существенное место отводится окружающей среде. Как правило, в них не ис­пользуется понятие окружающей предметной среды, а описывают­ся определенные условия внешнего окружения, которые могут иметь значение для развития ребенка.

Например, учебное помещение в модели обучения «Свободный класс», организуется так, чтобы оно отвечало интересам как детей, так и воспитателя. Его можно разбить на отдельные участки по об­ластям деятельности и знаний. В каждом должны быть необходи­мые материалы и оборудование, которые в то же время могут применяться и в других местах всего помещения. Все материалы и обо­рудование предоставлены детям в полное распоряжение и могут ис­пользоваться в любое удобное для них время. Помещение группо­вой комнаты используется разнообразно и гибко, подчиняясь зада­че возникновения творческих решений в процессе образовательно­го процесса.

В модели «SOI» использование помещения зависит от проводи­мых в этот момент занятий: если это организованные занятия, дети разбиваются на подгруппы по 3 – 5 человек с одним взрослым и располагаются в разных частях комнаты, для свободных игр дети рассредотачиваются по всему помещению, для еды и занятий музы­кой дети и педагоги собираются все вместе.

Как бы обобщая представления о помещениях для развиваю­щих занятий с одаренными дошкольниками, М.Карне, С.Линнемайер отмечают, что оно должно, прежде все­го, отвечать программным целям. В качестве важного элемента ор­ганизации среды ими выделяются размеры помещений и возмож­ность их легкой перепланировки.

В нашей стране роль окружающей среды в развитии ребенка стала предметом внимания в последнее десятилетие, когда в обра­зовании произошла переориентация с учебно-дисциплинарной на личностно-ориентированную модель взаимодействия между людь­ми. Окружающая среда стала рассматриваться как возможность наибольшего развития индивидуальности ребенка, учета его склон­ностей, интересов, уровня активности.

Окружающая среда создается с целью решения следующих за­дач:

* обеспечение условий для развития познавательных и творчес­ких способностей детей;
* поддержание познавательной активности, обеспечение ее даль­нейшего роста;
* создание условий для реализации усвоенных на занятиях спосо­бов деятельности, приобретенных знаний;
* создание условий для эмоционального проживания различных ситуаций с целью осмысления воспринятых содержаний.

Предметная среда, предназначенная для обеспечения возмож­ностей овладения детьми новыми способами деятельности, выпол­нения новых действий, развития познавательных способностей, должна постоянно содержать в себе признак новизны и проблемности. Она должна быть насыщенной, разнообразной, меняющейся, эмоционально привлекательной.

Для развития познавательных способностей и познавательной активности детей можно предложить различные настольные игры сложного содержания: шашки, шахматы, игры типа «Танграм», «Пентамино», «Морской бой», различные головоломки.

Следует приносить в группу книги познавательного характера, ориентирующие на изучение окружающего мира, дающие возмож­ность приобретения новых знаний. Желательно, чтобы книги име­ли яркие красочные иллюстрации и не очень большое количество довольно крупного текста, чтобы дети могли «изучать» их самосто­ятельно. Художественные произведения также должны быть с кра­сочными иллюстрациями и текстом, доступным для самостоятель­ного чтения.

Желательно создать в группе условия для экспериментирова­ния детей с различными материалами и предметами: водой, глиной, различными рычагами, весами и т. п. Можно организовать, напри­мер, уголок, назвав его «Что получится?», в который помещать различные предметы, время от времени меняя их.

Реализация усвоенных на занятиях способов деятельности и приобретенных знаний может происходить в различных деятельностях детей: игре, конструировании, лепке, рисовании и пр. Для игр детей, а также конструирования из крупного строительного мате­риала следует выделить помещение такой площади, которая обес­печит свободное перемещение, размещение материала. Это позво­лит создавать постройки, прятаться, искать друг друга, отыскивать «клады» в соответствии с картой-схемой, организовывать «путеше­ствия», соревнования, разыгрывать постановки.

Следует иметь для игр определенную атрибутику в соответст­вии с возрастными особенностями детей. Хорошо, если в группе будут различные наборы конструкторов: деревянный различных размеров, пластмассовый (типа «Лего»), метал­лический. Желательна различная атрибутика для обыгрывания по­строек.

Для свободного доступа детей следует иметь бумагу, цветные карандаши, фломастеры, доску для рисования, цветные мелки, ос­татки обоев, краски, а также пластилин, различный бросовый ма­териал (шишки, спичечные коробки, ленты, куски веревки, дерева, остатки цветной бумаги). Это может натолкнуть ребенка на то, чтобы смастерить какую-то поделку, изготовить костюм для того или иного персонажа игры и др.

Эмоциональное проживание различных состояний будет проис­ходить в процессе разыгрывания сцен из литературных произведе­ний, которое может явиться продолжением литературно-игровой деятельности, используемой на занятиях. Для этого можно приго­товить различные костюмы, маски, детали одежды, куски ткани, предметы, характерные для образа различных персонажей: перо для шляпы, большой сапог, корзину, «шпагу», метлу, ступу и т. п. Можно менять в игровом уголке эти детали, изготавливать вместе с детьми новые.

Немаловажное значение имеет наличие в группе оборудования и материалов, позволяющих детям строить изолированные поме­щения типа замков, пещер, сказочных домов, поездов, дающие воз­можность укрыться от взрослых и других детей. Для этого также подойдут ткань, покрывала, куски картона, диванные подушки, крупный строительный материал, различные подвижные игровые модули.

Таким образом, окружающая предметная среда для одаренных детей должна быть представлена рядом специфических особеннос­тей: усложненность и большое разнообразие игр; наличие книг для чтения, в том числе познавательного характера; обеспечение мате­риалами для экспериментирования, дающего возможность практи­ческого применения знаний и их самостоятельного приобретения; создание условий для реализации приобретенных знаний, способов деятельности, проживания эмоциональных состояний в играх и дет­ских деятельностях. Это обеспечит дальнейшее развитие способно­стей детей, создаст условия для сбалансированного когнитивного и эмоционально-личностного развития.

Одним из условий влияния окружающей среды на развитие ре­бенка является участие находящегося рядом взрослого. Он может стимулировать познавательную деятельность детей, поддерживая имеющийся у них интерес, обеспечивая их материалами для экспе­риментирования, играми, игрушками, отвечая на многочисленные вопросы или предлагая новые сферы деятельности.

Важным фактором развития одаренных детей становится дея­тельность педагога на занятиях. С одной стороны, она задается конкретной программой, в рамках которой происходит образова­тельный процесс, с другой стороны – определяется особенностя­ми самих одаренных детей.

Основным требованием к профессиональной деятельности пе­дагога становится высокий профессионализм, т. е. высокий уро­вень общей психологической и педагогической подготовки, пред­ставление о возрастных закономерностях развития детей, специфи­ческих особенностях, свойственных одаренным детям, особеннос­тях концепции, в рамках которой проводится обучение, а также де­тальное знание самой развивающей программы, владение конкрет­ными методиками работы.

Каждая программа выдвигает свои требования к той или иной стороне деятельности педагога. Так, в программе S0I, разработан­ной на основе концептуальной модели одаренности Дж. Гилфорда, педагог должен владеть конкретным содержанием программы, со­ставляя детальные планы занятий, последовательно предлагать определенный набор заданий, в то же время уметь направлять сво­бодные игры, творческую деятельность детей. Определенное зна­чение придается совместной деятельности педагога с детьми, за­ключающейся в постановке педагогом вопросов, направляющих мыслительные процессы детей.

Другую форму взаимодействия педагога с детьми предполагает программа «Свободный класс». Реализация ос­новного принципа – системы свободных занятий с акцентом на индивидуальной исследовательской деятельности – требует от педагога большой гибкости как в работе с конкретным материалом, так и в организации контактов с детьми. Учебный процесс в «сво­бодном классе» представляет собой сочетание свободной деятель­ности ребенка и занятий чтением, математикой, естествознанием, музыкой и т. д. Педагог имеет возможность и строит свою деятель­ность так, чтобы обеспечить индивидуальное развитие каждому ре­бенку. Он предоставляет детям возможность выбирать предметы изучения в соответствии с их интересами; определять интенсив­ность и продолжительность занятий, планировать свое время; поощряет инициативу, независимость, изобретательность, творче­ский подход к ситуации, т. е. проявления тех качеств, которые способствуют возникновению оригинальных творческих решений. Важным для педагога становится умение развернуть совместный диалог, давая образцы коммуникативных навыков; готовность отве­чать, разъяснять, задавать определенные вопросы, стимулируя кри­тическое мышление детей. В «свободном классе» отсутствует дух педантичности, так как излишняя требовательность тормозит, ог­раничивает и сдерживает активность детей. Процесс обучения направляется и осуществляется педагогом сов­местно с детьми, поэтому каждый «свободный класс» имеет свои особенности, отражающие интересы, уровень знаний, систему цен­ностей, а также характерные личностные особенности как детей, так и учителя.

Модель обучения путем обогащения учебных программ (J.Renzulli) задает педагогу необходимость ориентироваться в учебном процессе на результаты диагностики имеющихся у детей достижений. Выяснение возможностей детей позволяет уплотнить учебный процесс и заниматься тем, к чему у детей больше склонно­стей. Обогащение содержания и ускорение процесса обучения про­исходят одновременно. Привлекая такие приемы, как «мозговой штурм» какой-либо проблемы всей группой, исследование и реше­ние задач индивидуально и в малых группах, педагог стимулирует детей на поиск все новых и новых форм деятельности, занимая при этом позицию руководителя и советчика.

Хотя каждый из описанных подходов ориентирует педагога на овладение конкретной технологией работы, в требованиях к педа­гогу явно выделяются общие качества, необходимые для работы с одаренными детьми по любой программе. Необходимость таких ка­честв задается особенностями, присущими самим одаренным детям, без учета которых невозможно обеспечение их развития.

Одно из первых таких качеств – достаточно высокий интел­лект педагогов, дающий возможность взаимодействовать самому взрослому с ребенком на равных, не уступая ему в возможностях ориентироваться в ситуации, владении способами решения задач, применении творческих способностей.

Высокий уровень интеллектуального и творческого развития самих педагогов позволил им также усваивать специальные образо­вательные программы, модифицировать их в соответствии с осо­бенностями детей и задачами программы.

Немаловажными качествами педагога, способствующими под­держанию и дальнейшему развитию у одаренных детей творчества, как считает Е.Торренс, должно быть умение воз­держиваться от вмешательства в процесс творческой деятельности, создание условий для конкретного воплощения творческих идей, в том числе раскрепощенной обстановки, исключающей какое-либо давление; поощрение результатов деятельности в области, предло­женной самими детьми; подчеркивание детям положительного зна­чения индивидуальных различий и разнообразия решений; уваже­ние потенциальных возможностей, еще не проявившихся у детей; поощрение максимальной вовлеченности в совместную деятель­ность для создания ситуации обмена мнениями, передачи способов деятельности детьми друг другу, овладения способами общения; желание педагога выступить в роли единомышленника, а не про­тивника какой-либо деятельности.

Важным для деятельности педагога будет стремление и умение наладить контакт с родителями детей. Как подчеркивает М.Карне, у педагогов нередко наблюдается некоторая неловкость в общении с родителями, особенно с родителями одаренных детей, которые часто и сами оказываются неординарными. Здесь от педагогов по­требуются такие качества, как контактность и уверенность в себе, которые помогут им вовлекать родителей в процесс обучения их детей, оказывать им помощь в осознании особенностей детей и воз­никающих в связи с этим особенностей развития. В задачи педаго­гов в этой связи входит также умение квалифицированно сообщать родителям о продвижении их детей в учебе, изменениях в их разви­тии, помощь в правильном оценивании успехов детей.

Влияние педагога сказывается не только на развитии интел­лектуальных и творческих способностей ребенка, овладении им оп­ределенными знаниями, но и становлении его личностных качеств. В результате довольно длительного и частого взаимодействия во время пребывания в детском учреждении педагог становится ис­точником развития представлений ребенка о самом себе, своих воз­можностях, способствует возникновению определенного отноше­ния к себе, определенной самооценки. Влияние педагога на ребенка в этом взаимодействии может проявиться через отношение к ре­бенку, систему ожиданий, связанных со способностями и личност­ными качествами ребенка. Система ожида­ний может проявляться в поведении педагога дружелюбием, под­держкой, положительным оцениванием, стремлением к общению или игнорированием и отчуждением.

Первый вариант, конечно, более благоприятен для развития ребенка, так как создает у него, как правило, положительное отно­шение к окружающему и самому себе. Однако и в этом случае вли­яние системы ожиданий и связанных с нею установок педагога мо­жет отрицательно сказаться, например, на самооценке ребенка, сделав ее слишком завышенной. Поэтому, положительно оценивая и поддерживая достижения одаренного ребенка, особенно находя­щегося в группе неодаренных сверстников, педагогу следует срав­нивать его успехи не с успехами других детей, а с его собственными прошлыми достижениями. Только тогда оценка будет реально соот­ветствовать изменениям, происходящим в его развитии.

Негативное отношение к ребенку имеет для него обычно более весомые последствия. Ситуация, когда взрослый недооценивает способности одаренного ребенка, ожидая от него несоответствия, или расценивает выдающиеся способности как мешающие жизне­деятельности группы детей, не принимая, таким образом, самого ребенка, приводит к снижению его самооценки и, следовательно, к неблагоприятному дальнейшему развитию.

Отношение отвержения нередко наблюдается у педагогов в от­ношении одаренных детей, которые своей постоянной активно­стью, любознательностью, стремлением к лидерству создают в ра­боте педагога определенные трудности. На занятиях дети могут уводить от поставленной задачи, задавая вопросы, предлагая необычные решения, видя ситуацию творчески и расширяя ее до постановки новых проблем. Педагоги часто оказываются не гото­выми к такому взаимодействию и начинают проявлять себя нега­тивно по отношению к детям. Такое отношение педагога может проявляться в виде замечаний или саркастической оценки, равнодушного и отталкивающего взгляда, определенной позы, например со скрещенными на груди руками, демонстративном игнорировании активности ребенка на занятии. В более резкой форме оно может выразиться словами о том, что ребенок надоел, что он выскочка, предложениями замол­чать, отталкивающими ребенка. Как вербальные, так и невербаль­ные реакции «прочитываются» детьми и могут способствовать развитию у ребенка отрицательного отношения к себе, низкой само­оценки.

Как избежать негативного влияния эффекта ожиданий, устано­вок педагога?

Такие проявления педагогов по отношению к детям, как прави­ло, бессознательны, и, для того чтобы ослабить эффект возможно­го негативного влияния на развитие ребенка, педагогу следует в первую очередь пополнить профессиональные знания сведениями, касающимися одаренных детей, осознать свои некоторые негатив­ные профессиональные установки и попытаться преодолеть их, действовать вопреки им. Р.Бернс предлагает для этого придерживаться следующих правил:

1. Уделять внимание всем детям, независимо от уровня разви­тия ребенка, отношения, сложившегося к нему у педагога, отноше­ния ребенка к педагогу.

2. Находить возможности для личного контакта с каждым ре­бенком. Такой контакт может длиться всего несколько секунд, од­нако создает у ребенка уверенность в себе и значителен для фор­мирования представлений ребенка о себе. Особенно это важно в отношении тихих, застенчивых детей.

3. Хвалить детей справедливо. Такой подход даст детям воз­можность реально оценить свои достижения, будет стимулировать выполнение заданий. Ложная похвала распознается детьми и не придает ребенку уверенности в себе. Только искренность, но в то же время принятие и поддержка будут способствовать формирова­нию положительного представления о себе.

4. Учитывать индивидуальные особенности детей. Реализация этого принципа ставится, как задача ориентироваться в обучении скорее не на индивидуально-личностные особенности каждого ре­бенка, а на особенности его познавательной сферы: уровень раз­вития способностей, развитие способов и навыков, интерес к вы­полнению деятельности. Поэтому педагогу следует обеспечить образовательный процесс ситуациями задач, проблем, овладения новыми способами для каждого ребенка. Как считает Р. Берне, обучающая ситуация должна быть оптимальной, не слишком лег­кой и не слишком трудной, иными словами, развивающей для каждого ребенка. (То есть педагог должен уметь создать ситуации работы с каждым ребенком в «зоне его ближайшего развития».) Необходимым при этом становится достижение результата, явля­ющегося положительным подкреплением для всех детей, без ис­ключения. Опыт усилия в ситуациях, которые представляют для ребенка определенную сложность, но могут быть успешно преодолены, будет способствовать развитию не только познаватель­ной сферы, но и личностных качеств, в том числе положительной Я-концепции ребенка.

Влияние педагога на развитие ребенка может проявляться че­рез систему ценностей и личностных установок педагога. Решающими при этом, по мнению В.А.Петровского, являются отношение к разви­тию и готовность принятия на себя ответственности за ребенка или уклонение от нее. Различия в степени принятия ответственности педагогом и понимании им развития ребенка приводят к возникно­вению различных стилей воспитания, различным формам проявле­ния воспитательской позиции.

Разрабатывая концепцию развития ребенка с позиций личностно-ориентированного подхода, В.А.Петровский предлагает и соот­ветствующую модель взаимоотношений взрослого с ребенком, мо­дель общения. Целью такого общения становится обеспечение ре­бенку психологического здоровья, заключающегося в доверии к миру, радости существования, сопровождающегося чувством пси­хологической защищенности; развитие начал личности как базиса личностной культуры, а также индивидуальности ребенка.

Развитие личностных качеств ребенка предлагается рассматри­вать с позиций не «программирования», а прогнозирования и отно­шения к их развитию как к «динамическому проектированию», а не реализации заранее спланированного замысла.

Вводится также такое понятие, как тактика общения, наиболее целесообразными при этом признаются сотрудничество, создание и использование ситуаций, требующих от детей проявления интел­лектуальной и личностной активности, динамика стилей общения.

В качестве способов общения предлагается понимание, призна­ние и принятие личности ребенка, основанное на способности взрослого к децентрации, умении становиться на позицию другого человека, учитывать чувства и эмоции ребенка.

Влияние педагога на образовательный процесс, на развитие личности ребенка, таким образом, не вызывает сомнений. Однако такое влияние находится в прямой зависимости от личностных осо­бенностей самого педагога.

Неадекватные проявления в отношении детей чаще всего воз­никают у педагогов, имеющих собственные личностные проблемы.

Негативная Я-концепция педагога, проявляющаяся в неуверен­ности в себе, повышенной тревожности, ранимости, склонности к самоуничижению, трудностях в общении, различных социальных и эмоциональных проблемах, может служить препятствием для установления взаимоотношений между педагогом и детьми. Как отме­чает А.Комбс, педагоги, испытывающие чувст­во личностной или профессиональной неадекватности, непроиз­вольно создают атмосферу неадекватности ситуации и на самих за­нятиях. Нередко в их поведении наблюдается агрессивность, кото­рой они стремятся защититься от детей, или пассивность и безраз­личие к происходящему. Все это не способствует ни адекватному протеканию занятий, ни налаживанию свободного общения педаго­га с детьми, так как, безусловно, не создает у детей положительно­го эмоционального отношения, так необходимого для проведения образовательной работы с дошкольниками.

В то же время позитивная Я-концепция взрослого прямо связа­на с доброжелательным отношением к детям, оказывая непосредственное воздействие на их самовосприятие.

«Хорошими» считаются учителя, обладаю­щие эмоциональной стабильностью, личностной зрелостью и соци­альной ответственностью, способностью проявлять тепло и заин­тересованность в общении, адекватностью восприятия. На ранних этапах обучения продуктивное поведение учащихся, т. е. их внимательность на занятии, готовность к ответу, уверен­ность в себе, теснейшим образом зависит от эмоционально заинте­ресованного отношения педагога.

Для работы с одаренными детьми желательно привлекать пе­дагогов, обладающих этими качествами, а также стремящихся к са­мосовершенствованию, личностному развитию, чему может спо­собствовать участие в группах психологического тренинга, меж­личностного общения. Большинство качеств, выделяемых многими авторами как необходимые для профессиональной деятельности педагога, связаны с осознанием себя, своих профессиональных дей­ствий, результатов педагогического воздействия на детей. Поэтому одним из способов профессиональной подготовки педагогов могут стать тренинги, организующие осознание стиля, способа, целей, ре­зультатов взаимодействия с одаренными детьми в процессе их раз­вивающего обучения.

Практика работы с умственно одаренными дошкольниками показывает, что на первый план выдвигаются следующие требования к деятельности педагога:

1. Высокий уровень профессиональной подготовки для работы по программе, который предполагает ознакомление с особенностя­ми одаренных детей, расширение представлений о закономерностях развития дошкольников, знакомство с концепциями умственной одаренности, ознакомление с разделами программы, осознание пе­дагогами способов своей профессиональной деятельности и неко­торых личностных особенностей, требующихся для работы с ода­ренными детьми.

2. Склонность педагога к творческой деятельности, умение бы­стро и гибко перестраивать намеченный план работы в зависимос­ти от возможностей детей, в соответствии с предлагаемыми ими решениями, появляющимися вопросами и проблемами.

3. Умение ориентироваться на индивидуальные особенности каждого ребенка, обеспечение оптимальных условий развития всем детям группы, различающимся по уровню развития умственных и творческих способностей, склонностей, интересов, уровню знаний. Педагогу при этом требуется, ориентируясь на потребности каждо­го ребенка, учитывать поставленную задачу, придерживаться на­правления, выбранного для работы всей группы.

4. Наличие в общении педагога с ребенком тактики сотрудни­чества, стремления помочь ребенку, поддержки его интересов, по­иска сфер деятельности для реализации его способностей и воз­можностей.

5. Личностная готовность к работе с одаренными детьми в силу определенных психологических качеств: психологической зрелос­ти, реализации себя в жизни и принятия за счет этого других людей, принятия нового; эмоциональной стабильности и устойчивости, позволяющих выдерживать психологическую нагрузку, возникаю­щую в результате общения с группой одаренных детей.

6. Наличие у педагога специальных способностей или навыков, позволяющих ему заинтересовывать детей процессом выполняемой им самим деятельности.

Таким образом, образовательная работа с одаренными до­школьниками предполагает проведение специальных развивающих занятий, соответствующих возможностям и потребностям детей, отвечающих их особенностям; создание условий для дальнейшего развития способностей и реализации достигнутого в свободной дея­тельности; привлечение к работе с детьми заинтересованных, вы­сококвалифицированных педагогов.

**2.Рекомендации для центров развития ребенка**

**2.1. Методические рекомендации по диагностике детской одаренности (как на этапе выявления, так и на этапах промежуточной и итоговой диагностики)**

Центр развития ребенка предполагает более глубокое проведение индивидуальной психологической диагностики. Можно выделить два подхода к построению диагностики: первый основан на количественном определении наиболее типичных ответов детей на эмпирически подобранные задания (например, диагностика школьной зрелости А.Керна и Я.Йирасика), а второй – на понимании закономерностей процесса развития в детском возрасте. Условно эти подходы можно обозначить как тестовый и клинический.

Тестовый подход характеризуется наличием специальных методик, которые позволяют сравнить результаты их выполнений конкретным индивидом с результатами, полученными индивидами того же возраста, что и испытуемый. Таким образом, полученные баллы позволяют сравнить испытуемого с нормативными показателями. При этом тестовые задания предполагают соблюдение четких правил проведения методики, поскольку для того, чтобы сравнивать результаты, полученные по той или иной диагностической процедуре, необходимо, что для всех испытуемых она была представлена одинаково. Фактически тестовое обследование направлено на то, чтобы сделать диагностику максимально объективной, то есть исключить влияние посторонних факторов, способных воздействовать на результаты выполнения методик. Именно поэтому при проведении индивидуальных детских тестов не допустимо каким-либо образом искажать инструкцию методики, обычно порядок предъявления заданий также четко обозначен, а иногда и строго ограничен по времени. Рекомендуется также избегать присутствия взрослых (поскольку они могут отвлечь ребенка, исказить результаты обследования), строго запрещается усиленно хвалить ребенка за правильные ответы или выражать какие-либо иные эмоции (поскольку в этом случае ребенок начнет ориентироваться в большей степени на реакцию взрослого, а не на реальное выполнение задания). Тестовый подход, характерный, в первую очередь, для зарубежной психологии, представляет собой высоко технологичный механизм, который доступен практически любому диагносту, освоившему стандартную, четко обозначенную процедуру проведения той или иной методики и алгоритм ее интерпретации. В то же время очевидно, что в случае, когда испытуемые одного возраста получают одинаковые баллы при выполнении какого-либо теста это не всегда означает, что уровень их развития одинаков, ведь при применении тестового метода диагноста, в первую очередь, интересует количество баллов (правильно решенных заданий), а не характер ошибок, за которыми подчас скрывает своеобразия развития того или иного ребенка.

Подобная ограниченность тестового подхода натолкнула Ж.Пиаже на разработку иного взгляда на проведение диагностики развития ребенка. Ж.Пиаже ввел в практику психологического обследования, так называемую клиническую беседу, которая легла в основу клинического подхода. В качестве примера можно обратиться к тем феноменам детского мышления, которые были открыты в ходе ее использования Ж.Пиаже. Так, детям 4-7 лет предлагалось два одинаковых шарика из глины. Затем один шарик на глазах у ребенка раскатывался в плоскую фигуру, а другой – в объемный цилиндр. После этого экспериментатор спрашивал дошкольника о том, изменилось ли количество глины. Оказалось, что младшие дети в большинстве случаев утверждают, что глины в разных объектах неодинаково – одни обращают внимание на их площадь (и предполагают, что в плоской фигуре, поскольку она занимает больше места, глины больше), другие – на высоту объекта (и тогда говорят о том, что глины больше в цилиндрической фигуре). В то же время практически все старшие дети дают правильные ответы – они способны одновременно учитывать изменение длины, высоты и ширины. Кроме того, они понимают, что каждую фигуру можно вновь скатать в исходные шарики, которые были одинаковы. Именно этими двумя полярными типами ответов и ограничился бы тестовый подход. Однако в клинической практике диагност имеет возможность активного взаимодействия с ребенком. Например, на правильный ответ ребенка о том, что «глины в колбаске и лепешке одинаково» диагност может сказать: «Как же одинаково, посмотри, какая длинная у нас с тобой колбаска!» или «А мальчик до тебя сказал, что лепешка больше, ты уверен, что одинаково?» и т.д. В результате было показано, что существует третья группа детей, которая занимает как бы промежуточную позицию между двумя предыдущими – они дают правильный ответ, но не могут устоять перед контрвнушением экспериментатора. Из приведенного примера видно, что клинический подход позволяет качественно оценить развитие ребенка во многом за счет ошибок, которые воспринимаются не как отрицательные явления (как в тестовом методе), а как возможность увидеть логику рассуждений дошкольника.

В предлагаемом варианте индивидуального диагностического обследования мы постарались объединить оба подхода: тестовый, характеризующийся доступностью и четкостью алгоритма проведения и обработки результатов (что особенно важно для начинающих диагностов), и клинический, позволяющий раскрыть специфику развития ребенка-дошкольника.

Перед тем, как перейти к описанию собственно схемы проведения диагностического обследования, остановимся на некоторых общих правилах взаимодействия ребенка и диагноста. Как мы уже отмечали, в тестовом подходе при проведении диагностики особое внимание уделяется тем факторам, которые могут исказить полученные данные. Нам предполагается целесообразным указать на некоторые из них.

Во-первых, при проведении обследования нужно учитывать эмоциональное состояние ребенка – если он подавлен или, наоборот, чрезмерно возбужден, скорее всего, физически находясь рядом, он переживает иную ситуацию, что помешает ему «включиться» в обследование. Для того чтобы убедиться в том, что подобный эмоциональный фон ситуативен (а не характерен в целом для поведения данного дошкольника) следует поговорить с ребенком, расспросить его о предшествующих занятиях, а также поинтересоваться об этом у взрослых, с которыми дошкольник проводит много времени (родители, педагоги и др.). Не следует рассчитывать на то, что любой дошкольник воспримет проведение диагностического обследования с большой радостью – ребенка необходимо заинтересовать. Для этого лучше всего сначала некоторое время поиграть с ним, чтобы дошкольник привык и к новому помещению, и к новому человеку.

Во-вторых, следует помнить о том, что нервная система дошкольников еще не сформирована, а потому переживать длительные нагрузки они не в состоянии. Максимальное время занятия с ребенком 6-7 лет – 40 минут. При проведении обследования необходимо понимать, что цель диагностики – не проведение максимального количества методик в сжатые сроки, а получение достоверных результатов, на основе которых строится соответствующая картина психического развития ребенка. Поэтому, если ребенок через некоторое время начинает неохотно выполнять методики или проявляет чрезмерную двигательную активность (неспособность ребенка контролировать является одним из признаков общей усталости), то лучше продолжить обследование в следующий раз. Нужно заметить, что в настоящее время в дошкольных учреждениях присутствует большое количество астеничных детей, которые в силу особенностей развития нервной системы физически неспособны к длительной концентрации. Для них даже в 6-7 лет предельная продолжительность занятия составит 20-30 минут. В целом проведение всего предлагаемого индивидуального обследования занимает три встречи с ребенком.

В-третьих, при проведении обследования рекомендуется сначала предъявлять достаточно простые методики, которые бы вызывали у ребенка ощущение успеха (например, «Нарисуй человека», «Дорисовывание фигур»), а затем переходить к методикам более сложным. Каждая встреча должна заканчиваться таким образом, чтобы ребенок испытывал положительные эмоции – в противном случае в следующий раз будет сложнее наладить с ним контакт. В конце встречи следует поблагодарить дошкольника, поиграть с ним или предложить иное занятие, которое будет ему приятно. Кроме того, нужно помнить об общей логике построения диагностики: сначала проводятся методики, предназначенные для диагностики познавательной и мотивационно-потребностной сферы и лишь в конце встречи – эмоционально-личностной, когда установлен эмоциональный контакт с дошкольником.

И последнее, после того, как завершена обработка данных и получены результаты диагностического обследования, возникает отдельная задача, связанная с информированием по их поводу близких ребенка или педагогов, с ним работающих. Здесь нужно помнить о том, что у каждого дошкольника есть сильные и слабые стороны. Полученные результаты говорят не только о проблемах, которые могут быть у ребенка, но и о тех его достижениях, отталкиваясь от которых, можно преодолеть большинство из них. Кроме того, нельзя забывать о том, что проведенная диагностика дает примерную картину психического становления дошкольника и может выступить в качестве основания для дополнительного исследования. Ни в коем случае она не должна восприниматься как достаточное условие для вынесения решения по поводу развития ребенка. Также подчеркнем, что мы умышленно не ставили перед собой задачи исследования возможностей развития ребенка (например, способности к обучению), поскольку ее выполнение требует использования, в первую очередь, клинических методов обследования. В этом плане полученные результаты говорят об актуальном уровне развития ребенка и потому далеко не всегда они обладают высокой прогностичностью, так как темпы и возможности развития детей неодинаковы.

Как уже было указано, в отечественной психологии в качестве основания анализа развития индивида на каждом возрастном этапе выступает социальная ситуация развития, ведущая деятельность и те новообразования, которые характеризуют психику ребенка к концу данного периода. Если говорить об особенностях социальной ситуации развития ребенка, то для нас имеет особое значение не только ее объективная структура, но в большей степени ее субъективная представленность дошкольнику. Поскольку и семейное окружение, и группа детского сада (которые и задают социальную ситуацию развития дошкольника) выступают для него, как безусловно значимые сферы активности (которые соответствующим образом определяют его мотивы поведения), мы сталкиваемся в данном случае с решением задачи, которая относится к эмоционально-личностной сфере ребенка. Что касается ведущей деятельности, то совершенно очевидно, что непосредственный ее анализ представляет собой отдельное исследование, включающее детальное изучение всех ее компонентов (уровня развития игровых действий, специфики ролей, занимаемых ребенком, устойчивости игровых объединений, в которых он предпочитает находиться, и т.д.). Поэтому целесообразным нам представляется изучение внутренних условий, которые позволяют выполнять эту деятельность, а именно – уровня развития познавательной, мотивационно-потребностной и эмоционально-личностных сфер. Нормативные показатели по каждой из методик фактически отражают наличие или отсутствие тех или иных новообразований по каждой из сфер.

Познавательная сфера отвечает за реализацию позиции, особенно характерной для дошкольного возраста, которую можно обозначить через вопрос, часто задаваемый детьми - «что это такое?». Для того чтобы ответить на него, ребенок использует такие процессы, как мышление, восприятие, память, внимание, воображение.

1.Мышление – это процесс решения задачи, который связан с познанием скрытых свойств и отношений. В дошкольном возрасте необходимо проанализировать уровень развития наглядно-образного мышления (как доминирующего) и мышления словесно-логического (которое появляется к концу данного периода). Для диагностики развития наглядно-образного мышления мы обратимся к изучению его средства – образа. С этой целью используется методика «Нарисуй человека» (Ф.Гудинаф – Д.Харрис). Для диагностики развития словесно-логического мышления используется методика «Пиктограмма», а именно такой показатель как преобладание конкретных или абстрактных образов при построении ассоциаций. Для анализа уровня развития интеллекта (являющегося инструментом как наглядно-образного, так и словесно-логического мышления), который отражает общее развитие мышления дошкольника используется методика «Цветные прогрессивные матрицы» (Дж.Равен).

2. Восприятие – это процесс построения образа объекта при непосредственном контакте с объектом. О наивысшем уровне его развития в дошкольном возрасте будет свидетельствовать успешность решения перцептивных задач, связанных с действием моделирования. Поэтому для анализа этого процесса используется методика «Перцептивное моделирование» (автор – В.В.Холмовская).

3. Память – это процесс сохранения и воспроизведения полученных ранее впечатлений (или информации). Как мы отмечали, в дошкольном возрасте она носит в основном непосредственный характер, но к его концу начинается развитие памяти опосредствованной. Для проверки непосредственной памяти используется методика «Десять слов» (автор А.Р.Лурия), а для диагностики опосредствованной памяти используется методка «Пиктограмма» (автор А.Р.Лурия).

4. Внимание – это способность психики сосредотачиваться на предмете деятельности. Она включает в себя такие показатели как 1) распределение внимания (способность одновременно удерживать несколько целей), 2) переключение внимания (способность быстро менять цели, то есть переходить от выполнения одной задачи к другой), 3) устойчивость внимания (способность концентрироваться на выполнении деятельности).

Для анализа распределения внимания используется методика «Пиктограмма»; для анализа переключения используется методика «Шифровка» (автор Д.Векслер), для анализа устойчивости внимания используется методика «Пиктограмма» и методика «Шифровка».

5.Воображение – это процесс построения нового образа и отнесения его к другой реальности. Для его анализа используются следующие показатели: гибкость — способность применять разнообразные страте­гии при решении проблем (то есть сколько разных образов может создать ребенок); оригинальность — способность продуцировать необычные, нестандартные идеи (другими словами, это показатель, отражающий способность ребенка использовать такие действия воображения как опредмечивание и включение); разработанность – уровень детализации образа. При этом если говорить о разработанности образа, необходимо учитывать не просто количество деталей, но и их отнесенность к «реальности образа», функциональность. Поэтому, если ребенок нарисовал большое количество элементов, но не может объяснить их значение, нельзя говорить о высокой разработанности. Показатель гибкости анализируется с помощью методик «Дорисовывание фигур» (О.М.Дьяченко) и «Пиктограмма»; показатель оригинальности анализируется с помощью методик «Дорисовывание фигур» и «Рисунок несуществующего животного»; показатель разработанности анализирутеся с помощью методик «Дорисовывание фигур», «Пиктограмма» и «Рисунок несуществующего животного».

**2.2. Методические рекомендации по развитию одаренных детей в разных образовательных сферах**

Как мы уже отмечали, существует три типа проектной деятельности: исследовательская, творческая и нормативная. В рамках центров развития ребенка наибольший интерес представляет развитие одаренности с помощью нормативной проектной деятельности. Проект по созданию норм является чрезвычайно важным направлением в педагогической деятельности, поскольку он развивает позитивную социализацию детей. Помимо того, что этот вид проектирования обладает всеми характеристиками проектной деятельности, он имеет ряд особенностей. Во-первых, этот проект всегда инициируется педагогом. При этом педагог должен четко понимать необходимость введения той или иной нормы.

Нормативная ситуация представляет собой один из видов ситуаций. ***Под ситуацией*** *мы понимаем исходные внешние обстоятельства, с которыми связаны возможности последующих действий или различных форм активности*. При этом сами возможности, хотя и не всегда очевидны, но объективны именно как возможности. Таким образом ситуация предстает как единица анализа, включающая в себя два компонента: *внешние обстоятельства и возможности активности*. В этом случае нормативная ситуация может быть легко понята как ситуация, в которой одна (или несколько) из возможностей выбрана в качестве культурной нормы и выступает в виде правила, в соответствии с которым нужно действовать в данных внешних обстоятельствах. Фактически любая нормативная ситуация является по своей сути не только нормативной, но и ситуацией как таковой.

Анализ существующей в ДОУ практики образовательной работы показывает, что можно отчетливо увидеть два принципиальных подхода к нормированию жизни детей. В одном из них детям предоставляется максимальная свобода действий, а в другом – наоборот, жесткая детерминация и необходимость следования указаниям взрослых. Оба эти подхода страдают, на наш взгляд, существенными недостатками. В первом случае, казалось бы, ребенок движется в пространстве возможностей и у него развивается креативность. Однако здесь существует ряд проблем. Одна из наиболее очевидных проблем заключается в том, что свободное движение в пространстве возможностей не гарантирует общего уровня детского развития, необходимого при обучении в школе, где ребенок оказывается в ситуации предельной нормативности, вызванной существующей в системе образования жесткой логикой построения предметного содержания. Как крайность в решении этой проблемы выступает широко распространенное навязывание школьных программ дошкольному образованию. В этом случае ребенок, хотя и приобретает небесполезные навыки, лишен возможности самореализации и личностного роста в доступных ему формах. Возникает особая проблема становления детской личности в системе дошкольного образования, что особенно актуально для умственно одаренных дошкольников. Эта проблема связана с тем, что и свободное движение ребенка в пространстве возможностей, и приобретение школьных знаний не позволяют ребенку предъявить себя как личность в окружающем его социуме. В одном случае вся его активность, хотя и носит индивидуальный характер, но не находит адекватных культурных форм, в другом - хотя она и культурна, но деиндивидуализирована. Именно поэтому возникает особая необходимость не только обеспечить «встречу» ребенка с культурой, но и дать ему возможность значимым образом проявить свою индивидуальность в культурной форме. Для этого ребенок должен не просто двигаться в пространстве возможностей, но и уметь оформлять результаты этого движения, создавая собственные культурные продукты.

Мы предполагаем, что успешность образовательной работы с дошкольниками будет во многом определяться позицией взрослого в нормативной ситуации. Проведем пример, который мы наблюдали на одном из занятий в ДОУ №3 г.Новоуральска. Педагог проводил занятие, направленное на развитие элементов логического мышления. При этом педагог предполагал, что в конце занятия, примерно через 30 минут, дети сумеют классифицировать предъявленное множество объектов на три группы. Однако на практике занятие протекало следующим образом. Педагог предъявил детям множество объектов и собирался сформулировать задачу. В это время встал Игорь Ч. и заявил: «Я знаю. Все предметы можно разделить на три группы». Педагог был обескуражен. В присутствии наблюдателей он, вместо того, чтобы поддержать инициативу ребенка и обсудить его основания для подобного вывода, сделал вид, что ничего не происходит, продолжил развивать свой сценарий, в конце которого, как и сказал Игорь Ч., все объекты были успешно разбиты на три подгруппы. Но очевидно, что познавательная инициатива ребенка была подавлена.

Ситуации, подавляющие детскую инициативу, составляют особую культуру взаимодействия взрослого и ребенка – культуру подавления детской личности. Однако возможны и продуктивные формы взаимодействия ребенка и взрослого. Среди них отчетливо выделяется позитивно-предписывающее взаимодействие, которое хотя и ограничивает активность детей, но сопровождается указаниями на позитивный способ поведения в ситуации. Здесь педагог предлагает действовать ребенку в соответствии с культурным образцом (все дети спят, и ты спи; возьми меня за руку; в отличие от «не прыгай»; «не беги» и т.п.).

Наиболее продуктивной формой, на наш взгляд, является поддерживающее взаимодействие. В этом случае взрослый стимулирует детскую инициативу, стараясь отчетливо прояснить для ребенка те условия, в которых она проявляется (например, когда ребенок в конфликтной ситуации пытается договориться с другими детьми, взрослый может поддержать ребенка и предложить детям следовать в этих конфликтных обстоятельствах сформулированной ребенком стратегии поведения (например, по очереди). Таким образом, если проанализировать нормативные ситуации, сопровождающие жизнь ребенка, можно выявить три группы нормативных ситуаций: а) запрещающие, б) позитивно нормирующие, в) поддерживающие инициативу ребенка, приводящие к созданию новой нормы - нормотворческие.

Общая стратегия работы по детскому развитию заключается в том, чтобы минимизировать запрещающие ситуации и максимально представить ситуации поддержки детской инициативы. Основу любого нормотворчества составляет система правил, предъявляемых педагогами детям в различных ситуациях. В качестве таких ситуаций выступают режимные моменты, ситуации проведения занятий, свободная деятельность детей, ситуации осуществления различных деятельностей. Правила могут предъявляться ребенку в различных формах: в виде реального поведения взрослых, взаимодействующих с ребенком в конкретных ситуациях, в виде предваряющей ситуацию последовательности **словесно** описываемых действий или в виде анализа произошедшей ситуации, проявившей несоблюдение детьми правила.

Присвоение правил в предваряющей ситуации может сопровождаться использованием образных средств, отражающих *представления* ребенка о ситуации. Средства, используемые для регуляции поведения в связи с происшедшей ситуацией, присваиваются эффективнее, если их предлагается изобразить, самостоятельно в виде образа, выявляющего *отношение* ребенка к ситуации. В практической работе обнаруживается, что правила, вводимые в группе воспитателем, дети удерживают и следуют им труднее, чем тем, которые выработали и ввели самостоятельно.

Направление работы по созданию новой нормы (нормотворчество) основывается на реальных ситуациях, возникающих в жизни детей в детском саду. Обычно это типичные, повторяющиеся ситуации конфликтного взаимодействия. Особенность конфликтов дошкольников характеризуется именно столкновением детских инициатив, где ребенок настаивает на своем варианте поведения. Позиция воспитателя состоит в поддержке инициативы детей, что приводит к расширению возможных вариантов их поведения и к созданию нового правила поведения в данной ситуации. При этом специфика позиции педагога состоит в том, что он берет на себя ответственность за удержание правила, выработанного детьми, и за реальное поведение детей в ситуации.

Например, дети уходили играть на улице на территорию другой группы, что приводило к конфликтам между ребенком и взрослым. Воспитатель предложил детям обсудить ситуацию и ее возможные последствия и выработать правило поведения. В результате дети вместе с воспитателем сформулировали правило: «Если хочешь поиграть с детьми на другом участке, подойди к воспитателю и скажи об этом».

Основным принципом поведения в подобных ситуациях становится обязательное предварительное обращение ребенка к взрослому, согласование правила, контроль за его соблюдением, как со стороны взрослого, так и ребенка.

**На первом этапе** воспитатель выявляет такие ситуации, которые, во-первых, достаточно часто повторяются, а, во-вторых, характеризуются нежелательными формами поведения детей. Бессмысленно придумывать правила для ситуаций, которые встречаются всего несколько раз в жизни группы – такие правила будет невозможно удержать в сознании детей.

**На втором этапе** после того, как ситуация указанного рода установлена, на ее основе педагог инициирует обсуждение вариантов поведения в ней и тех нежелательных последствий, которые могут возникнуть. Фактически второй этап определяет пространство возможностей данной ситуации.

**Третий этап** связан с тем, что педагог просит детей изобразить нежелательные последствия, которые могут наступить в случае неприемлемого поведения. При этом дети могут рисовать разные рисунки, включая фантастические сюжеты. Однако такие символические изображения позволяют детям сформировать отрицательное отношение к ситуации, благодаря ее проживанию в воображаемом плане.

**На четвертом этапе** педагог просит каждого ребенка рассказать о своем рисунке и о тех последствиях, которые может принести обсуждаемая ситуация. В результате беседы у детей создается обобщенное эмоционально окрашенное представление о данной ситуации.

**На пятом этапе** педагог предлагает придумать детям, как можно себя вести, чтобы избежать нежелательных последствий. Дошкольники предлагают различные варианты. После того, как каждый ребенок высказал свое мнение, воспитатель обращается к детям с предложением выбрать одно из предложений в качестве правила. По необходимости педагог корректирует его.

**На шестом этапе** педагог просит каждого ребенка зарисовать это правило так, чтобы оно было понятно всем. При этом правила ни в коем случае не может быть запрещающим, поскольку иначе оно будет останавливать, а не побуждать инициативу детей.

**На седьмом этапе** происходит анализ детских рисунков – дети объясняют, что они нарисовали и почему этот рисунок обозначает данное правило. Перед педагогом стоит задача понять, в какой мере в рисунке ребенка представлены необходимые существенные детали. В ходе обсуждения педагог акцентирует внимание детей на эти детали и предлагает детям на их основе создать окончательный «знак» правила. В таком знаке должно быть, как минимум, два компонента: указание на признак ситуации и адекватный способ действия. Например, изображение ребенка, указывающего на других детей и рядом стоящего воспитателя как знак того, что сначала нужно обратиться к воспитателю перед тем, как пойти играть с детьми из другой группы детского сада.

**Восьмой этап** связан с зарисовыванием «знака» правила всеми детьми и включением одного рисунка в книжку правил. В этом альбоме наклеиваются основные знаки, изображенные детьми на разные ситуации, а педагог под каждым рисунком подписывает соответствующее правило.

Понятно, что подобный проект не снимает раз и навсегда все конфликтные ситуации в группе. Именно поэтому существует книга правила, к которой дети обращаются самостоятельно или по подсказке педагога. Важно то, что такая книга начинает выступать в роли средства регуляции поведения дошкольников.

Как показывает наш опыт, в группе детского сада таких правил не так уж много – 10-12, но их фиксация позволяет существенно снизить конфликтность взаимодействия между детьми, что способствует не только улучшению психологического климата в группе дошкольников, но и значительно облегчает работу педагога.

Проектирование представляет собой важную сферу познавательной деятельности детей, которая не компенсируется развитием других форм активности дошкольника. Она обладает целым рядом характеристик, которые оказывают положительное влияние на развитие ребенка-дошкольника.

Прежде всего, происходит расширение знаний ребенка о различных областях действительности. В первую очередь, это связано с выполнением исследовательских и творческих проектов.

Кроме того, развиваются общие способности детей – познавательные, коммуникативные и регуляторные. Выполнение проекта предполагает формирование оригинального замысла, умение фиксировать его в доступной системе средств, навык определения этапов его реализации, следование задуманному плану и т.д. Отдельно стоит отметить, что уже в дошкольном возрасте малыш приобретает опыт публичного предъявления своих мыслей, выраженных в конкретном продукте.

Проектная деятельность благоприятно сказывается на общем групповом развитии детей: дошкольники не просто с удовольствием занимаются, но и приобретают необходимые социальные навыки – они становятся внимательнее друг к другу, начинают руководствоваться не столько собственными мотивами, сколько установленными нормами.

В связи с проектной деятельностью меняется и содержание игровой деятельности детей – она становится более разнообразной, сложно структурированной, а сами малыши становятся интересны друг другу. Нельзя не сказать и о взрослом. Проектирование заставляет педагога постоянно находиться в пространстве возможностей, что изменяет его мировоззрение и не допускает применения стандартных, шаблонные действий, а требует ежедневного творческого, личностного роста. Ребенок оказывается по-новому содержательно интересен родителям, поскольку он выдвигает различные идеи, открывая близким взрослым уже в знакомых ситуациях новое. Сам факт продуктивности проектирования позволяет создать историю развития и совместного проживания всего периода дошкольного детства. Реальная жизнь ребенка и родителей наполняется богатым содержанием, которое может быть представлено в виде альбомов, увлечений, традиций.

1. **На первом этапе** проводится подготовительная работа, в ходе которой педагоги обсуждают возможные темы проектов, связанные со значимыми социальными ситуациями в жизни детей и взрослых. **Второй этап** связан с началом работы непосредственно с дошкольниками. Она направлена на то, чтобы раскрыть детские смыслы предстоящей деятельности. **На третьем этапе** организуется работа по созданию идей. Подробнее см. Современное дошкольное образование. Теория и практика. - 2008. - №№2-3. [↑](#footnote-ref-1)
2. Здесь и далее в протоколах занятий курсивом выделены слова педагога, обычным шрифтом – слова детей. [↑](#footnote-ref-2)