## Введение

В современных условиях любые изменения в социуме оказываются не только безуспешными, но и бессмысленными, если они не находят опору в духовной жизни индивида, не подкрепляются адекватными изменениями в культуре, в образовании, в ценностях людей. Развитие человека и общества без формирования духовной сферы в этих условиях приводит к тому, что человек не развивается как активный творческий субъект деятельности, способный преодолеть противоречия личностного роста и выйти на новый уровень духовного развития, как творец и созидатель духовных ресурсов, а превращается лишь в пользователя социальных возможностей, технологических систем.

В настоящее время возникает необходимость глубже исследовать процесс развития духовности в учебно-воспитательных учреждениях, чтобы устранить проявления бездуховности в школьной среде, где эти факты, к сожалению, присутствуют (отрицание патриотизма как общественной ценности, игнорирование социальных норм поведения, отрицание положительного опыта прошлых поколений, потребительский взгляд на образование, преувеличение роли материальных потребностей и путей легкого обогащения, аморальные и асоциальные виды деятельности и пр).

Развивать духовно-творческий потенциал личности необходимо в дошкольном возрасте, когда ребенок является наиболее восприимчивым к положительному влиянию на личность.

Проблема духовно-творческого развития личности, являясь актуальной для общества в целом и особо значимой для педагогики, послужила выбором для темы курсовой работы: *Моделирование духовно-творческой среды воспитания дошкольника".*

Цель исследования: Теоретически обосновать и экспериментально проверить педагогические условия моделирования духовно-творческой среды воспитания дошкольника.

Объект исследования: Процесс моделирования духовно-творческой среды воспитания дошкольника.

Предмет исследования: Условия формирования духовно-творческой среды воспитания дошкольника.

Гипотеза исследования: Моделирование духовно-творческой среды воспитания дошкольников будет более эффективным, если среда будет организована в соответствии с принципом построения развивающей среды личностно-ориентированной модели образования.

Для достижения поставленной цели и подтверждения гипотезы исследования нами был поставлен ряд задач:

1. Теоретически обосновать особенности формирования духовно-творческой среды воспитания дошкольника.

2. Определить состояние проблемы исследования в психолого-педагогической литературе.

3. Провести экспериментальную работу по определению педагогических условий моделирования духовно-творческой среды воспитания ребенка-дошкольника.

База исследования: МДОУ № 416 г. Челябинска.

Структура курсовой работы: Курсовая работа состоит из введения, двух глав, в каждой из которых по три параграфа, выводов по главам, заключения, списка использованной литературы, адекватного проблеме исследования и приложения.

## Глава I. Теоретическое обоснование проблемы моделирования духовно-творческой среды воспитания дошкольника

## 1.1 Состояние проблемы исследования в психолого-педагогической литературе

В настоящее время в условиях глубоких перемен во всех сферах жизни российского общества происходит переоценка социальных ценностей и ориентации, преодоление устаревших взглядов, подходов, форм и методов работы и изменяется отношение к накопленному опыту педагогики и психологии. Традиционная педагогическая модель социализации личности исходит из понимания ребенка, который от рождения не способен чувствовать, что для него хорошо, и не может знать, каким ему лучше быть, а соответствующие социализирующие факторы исходят из приоритета потребностей взрослого, а не ребенка. Дети должны все делать только по желанию взрослого, взрослые лучше знают, что детям надо.

Естественно, что в лоне традиционной модели существовали точки зрения, утверждающие тезис о том, что взрослые только могут сопровождать духовное и физическое развитие ребенка, а соответственно, способствуют становлению личности те педагогические факторы, которые работают в зоне недирективной педагогики. Именно эта альтернативная модель социализации продвигается в современной педагогике, в частности, в педагогике личности.

В современной психолого-педагогической литературе чаще поднимаются и обсуждаются проблемы, имеющие инвариантные решения. Так, дискуссионным остается вопрос о социализации личности в процессе ее жизнедеятельности. Прежде всего, выделим основные направления, в русле которых обсуждается эта проблема. Так, социально-философское направление разрабатывалось как зарубежными учеными (Р. Дарендорф, Д. Дьюи, Э. Дюркгейм, Д. Майерс, Т. Парсонс, Дж. Перри и Э. Перри и другими), так и отечественными (К.А. Абульханова-Славская, Е.П. Авбуевская, В.П. Андреенкова, В.Г. Бочарова, Р.Г. Гурова, И.С. Кон, А.В. Москаленко, Б.П. Парыгин и другими).

Второе направление, которое можно обозначить как социально-психологическое, отражено в работах Г.М. Андреевой, С.А. Беличевой, Р. Бернса, А.А. Бодалева, Я.И. Гилинского, Н.В. Жутиковой, Е.И. Исаева, Я.Л. Коломенского, И.С. Кона, А.Н. Леонтьева, Р.С. Немова, АБЛетровского, А.А. Реана, В.И. Слободчикова, З. Фрейда, Н.И. Шевандрина, Т. Шибутани, В.Я. Ядова и других.

Следующее направление - социально-антрополого-педагогическое - рассматривалось Б.М. Бим-Бадом, Е.В. Бондаревской, Ю.В. Васильковой, О.С. Газманом, Л.Д. Гуткиной, Ю.В. Завельским, С.В. Кулъневичем, А.С. Макаренко, И.В. Мереакре, Б.Г. Мещеряковым, А.В. Мудриком, Л.И. Новиковой, В.И. Петршцевым, ВГ. Пикаловой, М.И. Рожковым, В.Д. Семеновым, В.А. Сластениным, К.Д. Ушинским, С.Т. Шацким, Е.Н. Шияновым и другими.

Каждое из этих направлений наполняет понятие социализации особым смыслом и своеобразным содержанием. С точки зрения философии социализация представляет собой, с одной стороны, стабилизацию и сохранение общественных отношений при максимальном приближении к ним молодежи [7, с.112] ; с другой стороны, процесс коммуникативного взаимодействия, в ходе которого индивид берет на себя роли других людей, формируя свое социальное "Я".

Психологический аспект социализации включает в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта, в ходе которого создается конкретная личность [15, с.38], с другой стороны, процесс и результат включения индивида в социальные отношения, осуществляемый путем активного усвоения индивидом социального опыта и последующего его воспроизведения в своей деятельности, с третьей стороны, это двусторонний процесс, включающий в себя усвоение социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей; процесс активного воспроизводства индивидом системы социальных связей за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду; с четвертой стороны социализация рассматривается как двунаправленный процесс, означающий становление человека как личности и как субъекта деятельности, конечной целью которого является формирование индивидуальности.

В контексте педагогических исследований социализация выступает то как комплексный процесс с акцентом на целенаправленное воздействие со стороны институтов социализации на формирующуюся личность, то как процесс, гуманизирующий отношения личности к другим людям, ценностям бытия. В этой связи мы считаем необходимым остановиться на некоторых понятиях социализации, используемых в педагогике. Чаще всего социализация рассматривается как процесс взаимодействия человека с окружающей средой, в семье, обществе, отношение его к груду, к приобретению знаний [15, с.42].

На основе анализа социального и семейного контекстов социализации этот процесс связывается с продуктивной переработкой внутренней и внешней реальности (К. Харрельман) [10, С.21], и ведется речь об удавшейся и неудавшейся социализации. В центре модели - субъект" а педагогическая цель этой модели связана с профессиональным включением его в процесс социализации.

Социализация - развитие и самореализация человека на протяжении всей жизни в процессе усвоения и воспроизводства культуры общества может быть представлена как совокупность четырех составляющих:

стихийная социализация человека по взаимодействию и под влиянием объективных обстоятельств жизни общества, содержание, характер и результаты которой определяются социально-экономическими и социокультурными реалиями;

относительно направляемая социализация, когда государство принимает определенные экономические, законодательные, организационные меры для решения своих задач, которые объективно влияют на изменение возможностей и характера развития, на жизненный путь тех или иных возрастных и/или социально-профессиональных групп населения (определяя обязательный минимум образования, возраст и сроки службы в армии, возраст выхода на пенсию и так далее);

относительно социально контролируемая социализация планомерное создание обществом и государством правовых, организационных, материальных и духовных условий для развития человека (воспитания);

более или менее сознательное самоизменение человека (самостроительство, самосовершенствование, саморазрушение), имеющего просоциальный, социальный или антисоциальный вектор, в соответствии с индивидуальными ресурсами и в соответствии или вопреки объективным условиям его жизни". При этом ценностно-ориентационные предпосылки социализации в социальных институтах тоже могут быть противоположными (асоциальными и просоциальными).

Еще Б.Х. Ананьев подчеркивал, что многообразие связей личности с обществом в целом, с различными социальными группами и институциями определяет интраиндивидуальную структуру личности, организацию личностных свойств и ее внутренний мир.

Б.С. Братусь предлагает говорить о неустойчивых ситуативных смысловых содержаниях (характеризуются эпизодичностью, зависимостью от внешних обстоятельств); об устойчивых, личностно-присвоенных смысловых содержаниях; о личностных ценностях, которые названы нами выше как осознанные и принятые человеком общие смыслы его жизни. Если они составляют горизонталь "сетки смысловых отношений", то уровни смысловой сферы - эгоцентрический, фуппоцентрический, просоциальный, - составляют ее вертикаль. Нормальное присвоение родовой человеческой сущности должно составлять движение как по вертикали, так и по горизонтали. Данный подход Б.С. Братуся позволяет достаточно точно определить, как стать личностью в процессе социализации. Для этого, прежде всего, каждой личности необходимо осознать, отрефлексировать наиболее общие смысловые образования и принять те из них, которые определят просоциальную направленность становления личности. Это указывает на то, что в процессе социализации субъективные смысловые образования выполняют направляющую роль (асоциальную - просоциальную).

На связь социализации и духовного развития личности указывает А.Г. Асмолов, который, рассматривая образ жизни личности, отмечает его связь с различными институтами социализации (семья, школа, трудовые коллективы - большие и малые социальные группы), участвующими в процессе приобщения личности через совместную деятельность к общественно-историческому опыту. Через их систему человек усвоит экстериоризированные в человеческом мире "значения". При этом, совместная деятельность и есть тот "алмаз" (А.Г. Асмолов), который поворачивает человека, чтобы увидеть "социальные души предметов" (А.Г. Асмолов) и приобрести собственную "душу". Иными словами, по его мнению, в окружающем мире существует особое социальное измерение, создаваемое совокупной деятельностью человечества - поле значений, которое проникает в культурную сферу личности, развивая ее потенциальные возможности.

На формирование и развитие личности в соответствии с совокупностью условий социального существования в данную историческую эпоху указывает В.Г. Ананьев [16, с.86]. Он отмечает, что лишь охарактеризовав основные силы, воздействующие на формирование личности, включая социальное направление образования и общественного воспитания, можно понять внутренние условия ее становления как субъекта общественного развития. В этом смысле личность - продукт своей эпохи и жизни страны.

А.А. Бодалев также подчеркивает, что приобретение человеком такого качества как общественность (человек как общественное существо - примечание наше - В. И) связано с овладением в большей или меньшей степени материальными и духовными ценностями. Он указывает на значение влияний, идущих на человека из большого социума: экономика, политика, идеологии права, морали, религии, действуя в совокупности и проникая друг в друга, оказываются теми реальными условиями, которые облегчают формирование у личности одних отношений к действительности и затрудняют формирование других отношений. Это первый фактор-условие. Но эффект не бывает одинаков и зависит от принадлежности личности к той или иной социальной группе, так как ценностные ориентации, видение мира, оценочные эталоны корректируют влияния, идущие от макросоциума.

Достаточно большим социализирующим потенциалом обладает целостный образовательный процесс, однако на его социализирующий эффект обращается недостаточно внимания, и этот процесс носит скорее стихийный характер, нежели сознательно инициируемый. Поэтому мы считаем необходимым еще более сузить предмет научного анализа данного параграфа и обратить пристальное внимание на проблему организованной социализации личности в образовании.

В связи с тем, что общество обусловливает возникновение тех или иных социокультурных факторов, влияющих на развитие человека, то изменения общественных условий закономерно приводит к изменению всех сфер жизнедеятельности личности, в том числе сферы образования [10, с.28]. В этом случае можно говорить о необходимости принципиальной ломки традиционной образовательной практики и поиска специфических новых форм, лежащих в ее основе, с целью выхода этого института социализации из того кризисного состояния, в котором он оказался под влиянием социальных деформаций. Как отмечают О.В. Долженко и В.Л. Шатуновский, "Образование должно создать совершенно нового человека, "породить" новый исторический тип личности". Образовательный институт социализации, как и все остальные, детерминируется культурой, понимаемой наукой как совокупность форм бытия человека, а с другой стороны как система средств, обеспечивающих определенный способ деятельности людей, обусловливающей тем самым организацию и самоорганизацию деятельности человека и общества в целом. Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что именно в образовательном процессе заложены большие потенциальные возможности социализации личности.

Опираясь на выше предложенный анализ, мы предприняли попытку разработать рабочее понятие социализации, которое бы отвечало законам педагогической логики и нашему исследовательскому подходу. Соответственно, в нем должны быть отражены функции, структура, механизмы и результаты исследуемого процесса. В своем исследовании мы представляем ее в виде обобщенной педагогической модели.

Таким образом, можно сделать вывод, что социализация личности представляет собой целостный процесс взаимодействия субъекта и общества, осуществляемый посредством микро-макро-мега функциональных структур (сред), функциями которого являются: регулирующая, ориентационно-ценностная, феноменологическая и институциализирующая, определяющие взаимосвязь и взаимозависимость сфер жизнедеятельности личности эндосоциального, экзосоциального, мезосоциального характера, и ориентирующие определенные педагогические механизмы на духовно-творческое становление личности.

## 1.2 Особенности формирования духовно-творческого потенциала личности дошкольника

Некоторые обычаи, принятые в результате социальной практики в определенной группе или обществе в целом, оказываются наиболее важными, затрагивающими жизненные интересы во взаимодействиях членов группы, способствующими их безопасности и социальному порядку. Если неправильно использовать вилку и нож для еды - это небольшая оплошность, несущественная деталь, которая вызывает лишь кратковременное замешательство. Но если в условиях российского общества женщина уходит из семьи, от мужа и ребенка, то это означает нарушение благополучия и семейных взаимосвязей. Такой поступок отражается на воспитании ребенка, на его здоровье и психологическом состоянии. Вполне понятно, что общество стремится избегать подобных нарушений.

Таким образом, можно различать два типа обычаев: те образцы поведения, которым следуют как предмету хороших манер и вежливости, и те, которым личность должна следовать, так как они считаются существенными для благополучия группы или общества и их нарушение крайне нежелательно. Такие идеи относительно того, что должно совершать, а что не должно, которые соединены с определенными общественными способами существования индивидов, называют нравственными нормами, или нравами [5, с.146].

Под нравственными нормами понимают идеи о правильном и неправильном поведении, которые требуют выполнения одних действий и запрещают другие. При этом члены той социальной общности, где действуют подобные нравственные нормы, разделяют веру в то, что их нарушение несет бедствие всему обществу. Члены другой социальной общности могут, конечно, считать, что по крайней мере некоторые из нравственных норм данной группы неразумны. Например, может быть непонятно, почему в отдельных социальных группах существуют запреты на употребление в пищу мяса коров или свиней или не разрешается женщинам открывать на людях лицо, лодыжки и запястья. Для многих обществ непонятны языковые запреты, когда не разрешается использование некоторых слов (так называемых нецензурных). Такие нравственные нормы могут считаться очень важными для представителей данной группы или общества и быть не известными другим культурам, в которых они не кажутся необходимыми для обеспечения группового благополучия. При этом необязательно, чтобы действия, запрещенные нравственными нормами, были действительно вредными для общества. Если общество или группа верит, что какое-то действие наносит вред, это немедленно находит отражение в появлении соответствующих нравственных норм. Нравственные нормы - это вера в правильность или неправильность действий.

Социальный опыт человеческого общества показывает, что духовно-нравственные нормы не изобретаются, не создаются намеренно, когда что-то признается хорошей идеей или порядком. Они возникают постепенно, из повседневной жизни и групповой практики людей, без сознательного выбора и умственного напряжения. Духовно-нравственные нормы возникают из группового решения о том, что отдельное действие вредно и должно быть запрещено (или, наоборот, отдельное действие представляется настолько необходимым, что его выполнение должно быть обязательным). Согласно представлениям членов группы, определенные нравственные нормы должны поощрять или наказывать для достижения групповой сплоченности и увеличения благосостояния членов группы.

Духовно-творческий потенциал складывается из наследия предыдущих поколений не как система практических выгод, а как система незыблемых "священных" абсолютов. В результате нравственные нормы твердо устанавливаются и выполняются автоматически. Когда они усваиваются индивидом, вступает в силу нравственный контроль поведения, и этому индивиду уже психологически трудно совершать запрещенные действия. В обществе с твердо установившимися нравственными нормами, четкой системой передачи этих норм новым поколениям нравственные запреты нарушаются редко [1, с 43-45].

Различают также духовно-нравственные чувства, переживаемые людьми при восприятии явлений действительности и сравнении этих явлений с нормами, принятыми обществом. Устойчивое проявление таких чувств является следствием усвоения человеком норм и правил нравственности, когда общечеловеческие ценности являются для него главным ориентиром вне зависимости от обстоятельств, в которые он попадает. Полярным для духовно-нравственных чувств (гуманность, чувство долга, любовь, дружба, патриотизм и пр.) являются чувства аморальные (жадность, эгоизм, злорадство, жестокость и пр.) [2, с.38].

Воспитание духовно-творческого потенциала личности включает три взаимосвязанные сферы. В сфере моральных знаний, суждений, представлений, т.е. когнитивной сфере, учащиеся овладевают различными сторонами общественного морального сознания, и прежде всего пониманием моральных требований, критериев моральной оценки. В сфере морально ценных переживаний складывается морально ценное и морально одобряемое отношение к другим людям. Формируются гуманистические, альтруистические чувства и отношения, внимание к нуждам и интересам других, способность считаться с ними, сочувствие чужим бедам и радостям, а также переживание вины при нарушении норм.

Развитие моральных суждений и оценок необходимо, но недостаточно для духовно-творческого развития. Главное - создать условия, когда норма морали начнет регулировать реальное поведение ребенка, то есть установить связь между нравственным сознанием и нравственным поведением. Только при наличии такой связи норма становится мотивом поведения и выполняет побуждающую смыслообразующую функцию, соблюдение нормы выступает эмоциональным подкреплением для дошкольника. Взаимосвязь нравственного сознания и поведения устанавливается тогда, когда человек оказывается в ситуации морального выбора, когда он сам решает, как поступить.

В формировании нравственной культуры дошкольников большое значение имеет оценка поведения школьников взрослыми. Оценивая поступки дошкольника, взрослые с помощью положительной оценки фиксирует правильный способ поведения, а с помощью отрицательной - разрушает негативный способ. Действенность оценки, ее влияние на моральное развитие дошкольника прямо зависит от умения педагога, родителей оказать оценочное воздействие. Оценка взрослого должна отвечать определенным требованиям, то есть быть [3, с.156]:

объективной и в то же время тактичной, поэтому в поступке сначала выделяют положительные стороны, об отрицательных говорят как бы вскользь, но так, чтобы ребенок понял, чем именно недоволен взрослый. Оценивать следует не самого ребенка, а его проступок. К порицанию следует прибегнуть в исключительных случаях, показав, как надо поступать;

ориентированной на собственное поведение ребенка, а не на сравнивание его с другими детьми, чтобы не унижать в глазах взрослых, не разрушать совместную деятельность;

дифференцированной, поскольку общие оценки ничего не дают для развития личности. Нужно показать, за что ребенок оценивается определенным образом. И ребенок будет стремиться повторить действие, чтобы снова заслужить положительную оценку;

систематичной, а не даваться от случая к случаю;

включающей сочетание вербальных и невербальных способов воздействия. К последним школьники особенно чувствительны. Соотношение разных способов оценки зависит от возраста, индивидуальных особенностей учащихся, ситуации.

Формирование духовно-творческого потенциала личности осуществляется во всех звеньях воспитательной работы с детьми, на занятиях, в процессе обучения и трудовой подготовки, эстетического и физического воспитания. Нравственные нормы нельзя просто заучить, их надо глубоко осмыслить, прочувствовать и пережить, закрепить в поведении. Эти положения должны быть исходными при определении методики нравственного воспитания.

Педагогу важно разобраться в том, как нравственное воспитание влияет на развитие духовно-творческого потенциала воспитанника, как ученик изменяется, поднимается на новую ступеньку нравственного совершенства [5, с.64-65].

Нравственную культуру личности можно представить совокупностью таких качеств как: гуманизм, взаимопонимание, морально-эстетические нормы, чуткость, эмпатия и пр., которые основаны на культурно-исторических ценностях определенного общества.

Уровень нравственного сознания личности определяет ее поведение и деятельность. Чем выше сознательность личности, тем значительнее ее общественное сознание. Процесс формирования сознания длительный и сложный, он начинается задолго до поступления ребенка в школу с формирования первоначальных представлений об обществе, взаимоотношениях близких людей. На основе начальных представлений постепенно формируются устойчивые взгляды и убеждения растущего человека, которые направляют его поведение.

Однако процесс этот протекает не всегда прямолинейно. Формирование устойчивых убеждений - важнейшая задача современной педагогики. Детям нужны глубокие идейные убеждения, которые рождали бы сильные чувства, проявлялись в поступках, делах. Такие убеждения могут возникнуть в том случае, если они не только продуманы, прочувствованы человеком, но и пережиты им, подтверждены его личным опытом. Поэтому правилом в воспитательной работе должно быть не только разъяснение определенных норм, но и создание условий, в которых бы дети могли проверить свои взгляды, отточить их, убедиться на опыте в их правильности.

Важно, чтобы дошкольник осознал, принял эти убеждения. Только в этом случае они могут стать мотивом его поведения. Мотив - это осознанное побуждение, это сила, которая двигает, направляет поведение человека. Без соответствующих мотивов не закрепляются нужные формы поведения, не формируется то или иное нравственное качество дошкольника [5, с.65].

Огромное влияние на поведение детей оказывают чувства. Опора на чувства в воспитании повышает его эффективность. Воздействие на чувства детей неизмеримо и представляет собой наиболее сложную область воспитательной работы. Поэтому многие воспитатели предпочитают обращаться к сознанию детей и не всегда представляют себе, как воздействовать на чувства ребенка [2, с.40].

При определении способов воздействия на чувства ребенка необходимо иметь в виду, что воспитание чувств протекает главным образом по пути изменения и дальнейшего совершенствования имеющихся у ребенка чувств. Нельзя, например, прямо поставить перед дошкольником цель - испытать чувство восхищения поступком своего товарища или литературного героя. Для возникновения необходимого чувства важно создать соответствующую обстановку, при которой у ребенка могут возникнуть те или иные переживания. Можно, например, много говорить о родной природе и не вызвать у детей чувства восхищения ее красотой и величием. А вот ряд экскурсии в природу, постановка перед детьми задачи найти наиболее красивые места, сфотографировать их, оформить монтаж приводят к возникновению у детей чувства любви к природе. В данном случае воспитатель не только вызывает благородные чувства, но и способствует их закреплению.

Чувства возникают в процессе восприятия и осознания поведения других людей. Чувства могут возникнуть и как результат сопереживания с чувствами другого человека. Яркая, богатая жизнь коллектива, хорошо организованная педагогом, является основой для формирования высоких нравственных чувств: любви к Родине, чувства долга перед коллективом.

Действенность воспитания во многом зависит от того, насколько детский сад заботится о формировании полезных навыков и привычек поведения.

Навыки и привычки могут быть сформированы в результате механических тренировок. Но этот путь является менее эффективным.А.С. Макаренко отмечал, что ребенок не хочет рассматривать себя только как явление педагогическое, хотя он и знает, что его воспитывают взрослые. Более того, он сопротивляется воспитанию, если оно состоит только из поучений и приучений. В школьной жизни, целесообразно организованной педагогом многие полезные привычки поведения формируются незаметно для самих воспитанников.

Большое значение имеет формирование потребности духовно-творческого совершенствования своей личности, нравственного самовоспитания. Исследования последних лет показывают, что самовоспитание протекает наиболее успешно, если [3, с.159]:

дошкольники стремятся к совершенствованию своей личности;

осознают пути и средства самовоспитания;

четко организована деятельность дошкольников по самовоспитанию в коллективе.

Педагогическая наука вскрыла важнейшие пути нравственного самовоспитания. Оно начинается с самоанализа и стремления к совершенствованию своей личности. Вызвать у учащихся стремление к самовоспитанию еще не значит включить их в активную работу над собой. Педагогу необходимо помочь детям найти правильные пути самовоспитания. Наиболее распространенный путь - принять на себя определенные обязательства и периодически контролировать их выполнение. Формой контроля является самоотчет и самопроверка. Самоотчет может быть проведен первоначально перед своими товарищами, а затем и перед самим собой. Важное значение в нравственном самовоспитании имеет самоприказ. Ребята с интересом воспринимают это средство самовоспитания и охотно пользуются им. Они могут приказать себе встать с постели, когда хочется еще полежать, пойти принять душ, прекратить игру и идти заниматься. Однако часто бывает, что школьники, однажды воспользовавшись самоприказом, быстро отказываются от него. Воспитателю необходимо периодически проверять, как дети пользуются самоприказом в совершенствовании своей личности.

Вместе с самоприказом в нравственном самовоспитании широко используется и самообязательство. Оно принимается по внутреннему убеждению и может стать важным мотивом самовоспитания.

Стимулом, побуждающим ребенка к принятию самообязательства и его выполнения, выступает нравственный идеал [5, с.98].

Идеал является для личности воспитанника путеводной звездой в самовоспитании, он зовет человека к постоянному совершенствованию. Личность постоянно сравнивает себя со своим идеалом, полнее и рельефнее осознает свои недостатки и стремится быстрее их преодолеть.

В зависимости от возраста и уровня моральной зрелости детей их нравственным идеалом может быть конкретное лицо (близкий человек, литературный герой) или обобщенный образ. В этом случае воспитанник заимствует черты многих людей и создает образ своего идеального героя.

В формировании нравственных идеалов дошкольников важная роль принадлежит воспитателю. Всей своей работой он учит учащихся анализировать поведение окружающих людей, отличать подлинную нравственность от ложной, показной. Нравственное самовоспитание стимулирует нравственное развитие личности.

Воспитание дружеских отношений является одной из составляющих воспитания духовно-творческого потенциала личности. Дружбу можно определить как положительные взаимоотношения, основанные на взаимной открытости, полном доверии, общности интересов, преданности людей друг другу, их постоянной готовности в любой момент прийти друг другу на помощь. Дружеские отношения бескорыстны, в них человек получает удовольствие от того, что доставляет приятное другому.

Цели, которые преследует дружба, могут быть различными: деловыми или улитарными; эмоциональными, связанными с удовольствием от общения друг с другом; рациональными, основанными на взаимном интеллектуальном обогащении друзей; нравственные же цели дружбы ориентированы на взаимное моральное совершенствование. Для дружеских отношений характерно глубокое взаимопонимание людей [4, с.601-602].

Другой составляющей духовно-творческого воспитания является воспитание у дошкольников гуманизма. Содержание обучения дает детям богатый материал для усвоения правильных представлений о сущности гуманизма. Тексты учебников для дошкольников подобраны так, чтобы дать представление о характере взаимоотношений между людьми, часто в них осуждаются бездушие, бессердечность, жестокость.

Но учебный процесс влияет на детей не только своим содержанием. Огромное значение имеет атмосфера учения, характер взаимоотношений между учащимися, а также между группой и воспитателем. Складывающиеся в ходе обучения взаимоотношения формируют опыт поведения детей. Особенно важно учитывать это обстоятельство в воспитании гуманизма. Если воспитатель внимателен к детям, заботится о них, в меру требователен к ним, не дергает их. Всячески развивает их инициативу и активность, если у него слово не расходится с делом, дети приобретают положительный опыт подлинно гуманных отношений между людьми. Большое значение имеет атмосфера гуманных отношений друг к другу в семье.

Уважительное отношение к старшему поколению, забота о младших и родителях формируют у дошкольников основу гуманизма [6, с.230].

Нравственные чувства одновременно содержат в себе и выражают отношение и побуждение человека, причем то и другое в глубоком человеческом чувстве обычно слито. Высшие чувства несут в себе нравственное начало. Одним из таких чувств является совесть.

Совесть связана с духовно-нравственной устойчивостью человека, его принятием на себя моральных обязательств перед другими людьми и неукоснительным следованием им. Совестливый человек всегда последователен и устойчив в своем поведении, всегда соотносит свои поступки и решения с духовными целями и ценностями, глубоко переживая случаи отклонения от них не только в собственном поведении, но и в действиях других людей. Такому человеку обычно стыдно за других людей, если они ведут себя непорядочно [4, с.453].

Один из компонентов духовно-творческого воспитания составляет патриотизм. Патриотизм является духовно-нравственной основой жизнеспособности государства и выступает в качестве важного внутреннего мобилизующего ресурса развития общества, активной гражданской позиции личности, готовности ее к самоотверженному служению своему Отечеству. Патриотизм как социальное явление - цементирующая основа существования и развития любых наций и государственности.

В патриотизме гармонично сочетаются лучшие национальные традиции народа с преданностью к служению Отечеству. Это особая направленность самореализации и социального поведения граждан, критериями для которых являются любовь и служение Отечеству, обеспечение целостности и суверенитета России, ее национальная безопасность, устойчивое развитие, долг и ответственность, предполагающие приоритет общественных и государственных начал над индивидуальными интересами и устремлениями, выступающие как высший смысл жизни и деятельности личности, всех социальных групп и слоев общества.

Патриотизм - это сознательно и добровольно принимаемая позиция граждан, в которой приоритет общественного, государственного выступает не ограничением, а стимулом индивидуальной свободы и условием всестороннего развития гражданского общества.

Патриотизм является одной из наиболее ярких черт российского национального характера. Российскому патриотизму присущи свои особенности. Прежде всего, это высокая гуманистическая направленность российской патриотической идеи; веротерпимость; соборность и законопослушание; общность как устойчивая склонность и потребность россиян к коллективной жизни; особая любовь к родной природе.

Недооценка патриотизма как важнейшей составляющей общественного сознания приводит к ослаблению социально-экономических, духовных и культурных основ развития общества и государства. Этим и определяется приоритетность патриотического воспитания в общей системе воспитания граждан России.

За последнее время все большее распространение приобретает взгляд на патриотизм как на важнейшую ценность, интегрирующую не только социальный, но и духовно-нравственный, идеологический, культурно-исторический, военно-исторический и другие компоненты [3, с.284].

## 1.3 Условия формирования духовно-творческого потенциала личности в процессе нравственного воспитания

Духовно-творческое воспитание не всегда протекает по определенным этапам: разъяснение и осознание правила, его закрепление и применение в жизни, в поведении.

Простое усвоение правил не обязательно приводит к нравственному развитию и формированию духовно-творческого потенциала личности. Детский сад не может не учитывать того, что дети находятся под влиянием окружающей среды, различных жизненных условий. Нужно создавать сложное и безопасное пространство, где может быть реализована склонность ребенка что-то для себя открывать, применять свою фантазию, становиться героем придуманных им сюжетов. Таким образом, игровое пространство должно иметь свободно определяемые элементы - своеобразные пространственные переменные в рамках игровой площади, которые давали бы простор изобретательству, открытиям.

Эти положения личностно-ориентированной модели обнаруживают себя в следующих принципах построения развивающей среды в дошкольных учреждениях:

Принцип дистанции, позиции при взаимодействии;

Принцип активности, самостоятельности, творчества;

Принцип стабильности - динамичности;

Принцип комплексирования и гибкого зонирования;

Принцип эмоциогенности среды, индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия каждого ребенка и взрослого;

Принцип сочетания привычных и неординарных элементов в эстетической организации среды;

Принцип открытости - закрытости;

Принцип учета половых и возрастных различий.

Рассмотрим некоторые из этих принципов подробнее.

Принцип дистанции, позиции при взаимодействии.

Первоочередным условием осуществления личностно-ориентированной модели взаимодействия взрослых и детей, является установление контакта между ними.

Одно из условий среды, которое делает такое общение более легко осуществимым - это разновысокая мебель. Ее высота должна быть такой, чтобы не только воспитатель мог "спуститься", приблизиться к позиции ребенка, но и ребенок мог подняться до позиции воспитателя, а иногда и посмотреть на него сверху. Для этого подойдут высокие столы, в том числе подковообразной формы и соответствующие стулья, которые позволяют взрослому, свободно передвигаться среди детей, видеть их лица, избавляют его от необходимости все время оглядываться. Для того, чтобы позиции взрослых и детей можно было варьировать в зависимости от их желаний и занятий, высота мебели в детском саду должна легко меняться. [22, с.16-17].

Принцип активности.

В проекте дошкольного учреждения должна быть включена возможность формирования активности у детей и проявление активности взрослыми. Ребенок и взрослый становятся творцами своего предметного окружения, а процессе личностно-развивающего взаимодействия взрослого и ребенка - творцами своей личности и здорового тела. Так, например, на стенах должны быть развешаны рамки (паспорту) на доступной для детей высоте, в которые могут быть легко вставлены различные репродукции и рисунки, и тогда ребенок может менять оформление стен в зависимости от своего настроения или новых эстетических вкусов.

Одна из стен - рисовальная "стена творчества" - предоставлена в полное распоряжение детей. Они могут писать и рисовать на ней мелом, красками, углем и т.п., создавая как индивидуальные, так и коллективные картины.

Другие стены могут быть использованы для размещения на них различных крупномасштабных пособий, ориентированных на познавательное и эмоциональное развитие.

Регулятором и индикатором настроения детей, их эмоционального состояния может служить изменение освещения. Поэтому электровыключатели лучше располагать на доступной для ребенка высоте. Тогда он сможет по желанию менять световой фон, интенсивность освещения - "цвето-световой дизайн".

Звуковой дизайн может использоваться в детских играх как активный фон и дополнение. [22, с. 19-20]

Принцип стабильности-динамичности развивающей среды.

Ребенок не "пребывает" в среде, а преодолевает ее, "перерастает" ее, постоянно меняется, становится другим каждую следующую минуту. А следовательно, меняется для него и его окружение. Для того, чтобы оно все же оставалось приемлемым для ребенка, удобным, надо дать ему возможность менять окружающую среду, вновь и вновь созидать ее в соответствии со своими вкусами и настроениями.

Для этого в проекте среды детского сада должна быть заложена возможность ее изменений.

Возможность трансформации пространства, в том числе выполняемой детьми (что особенно важно), может быть реализовано с помощью применения раздвижных (и раскручивающихся рулонных) перегородок, разворачивающихся поролоновых матов, динамичного подвесного потолка. [22, с.22,24]

Принцип сочетания привычных и неординарных элементов в эстетической организации среды.

Достижение детьми категории эстетического начинания с "элементарных кирпичиков", своеобразного искусства: красоты звуков, цветовых пятен, абстрактных линий, остроумной трактовки образца лаконичными графическими средствами. Поэтому важно разместить в интерьере не громоздкие "классические" произведения живописи (Айвазовского, Шишкина, Сурикова и др. авторов, ставших традиционными для украшения детских домов, лагерей, пансионатов и т.д.), а простые, но талантливые этюды, эстампы, абстрактные или полуреальные скульптуры, дающие ребенку представление об основах графического языка и о различных культурах - восточной, европейской, африканской.

Целесообразно в разных стилях представить детям одно и то же содержание сказки, эпизодов из жизни детей, взрослых: реалистическом, абстрактном, комическом и т.п. Тогда дети (с помощью взрослого) смогут обратить внимание не только на то, что изображено перед ними, но и на то, как это сделано, осваивая начало специфики разных жанров.

Выбор места для картин, скульптур, воспроизводящей музыкальной аппаратуры должен быть определен заранее в помещениях основного пребывания детей, наряду с выделенным местом более масштабных экспозиций - временных выставок [22, с.37,38].

Принцип открытости - закрытости.

Во-первых, открытость природе, проектирование, способствующее единству человека и природы. Это тенденция может проявиться во взаимопроникновении с природным окружением; организации "зеленых комнат" в помещениях.

Второй аспект принципа открытости - закрытости - это открытость культуре в ее прогрессивных проявлениях. Элементы культуры - настоящей "взрослой" живописи, литературы, музыке - не могут носить чисто оформительский характер украшения помещений, а должны органически входить в дизайн интерьера. С одной стороны, открытость системы дает возможность проникновению лучших образцов общечеловеческой культуры - образцов искусства и предметов декоративно-прикладного творчества; с другой стороны, организация среды детских учреждений основывается и на специфических региональных особенностях культуры, декоративно-прикладных промыслов с фольклорными элементами, исторически связанными с данным регионом. Это последнее, несомненно, будет способствовать воспитанию патриотизма у детей, гордости за свои родные места. Формированию представления о Малой родине и чувства любви к ней.

Третий аспект принципа - это открытость обществу. Здесь открытость и закрытость должна соответствовать сути понятий "МОЙ ДОМ". [22, с.39,41]

В требованиях построению развивающей среды нами перечислены по существу условия реализации личностно-развивающего подхода. Педагоги и родители, формируя духовно-психологический потенциал личности дошкольников, должны научиться управлять потребностями детей, т.е. разумно удовлетворять стихийно возникающие потребности, и сознательно формировать новые.

Глубоко прав был В.А. Сухомлинский, отмечая, что нравственное воспитание эффективно повлияет на развитие личности, если удастся сделать ребенка воспитуемым (восприимчивым к воспитанию). А таким ребенок может стать, утверждал В.А. Сухомлинский, если мы можем дать ему радость, счастье. Несчастный ребенок не может постичь нравственной красоты ни умом, ни сердцем. Нужно, далее, сделать сердце ребенка тревожным, отзывчивым, тогда он будет стремиться обязательно сделать доброе для других людей, развиваться и совершенствоваться как личность. Нужно, чтобы рядом с ребенком была яркая личность и чтобы у ребенка была глубокая вера в человека. И, наконец, необходимо, по глубокому убеждению В.А. Сухомлинского, чтобы ребенок жил в мире прекрасного, чувствовал, создавал и сохранял красоту в природе и в человеческих взаимоотношениях, потому что духовная жизнь в мире прекрасного рождает потребность быть красивым [7, с.236].

## Выводы по I главе

Данная глава нашего исследования была направлена на теоретическое обоснование проблемы моделирования духовно-творческой среды воспитания личности дошкольника. В связи с этим нами были сделаны следующие выводы:

Социализация личности представляет собой целостный процесс взаимодействия субъекта и общества, осуществляемый посредством микро-макро-мега функциональных структур (сред), функциями которого являются: регулирующая, ориентационно-ценностная, феноменологическая и институциализирующая, определяющие взаимосвязь и взаимозависимость сфер жизнедеятельности личности эндосоциального, экзосоциального, мезосоциального характера, и ориентирующие определенные педагогические принципы на духовно-творческое становление личности.

Духовно-творческий потенциал личности можно рассматривать как процесс приобщения человека к общечеловеческой духовной культуре и ценностям как ориентирам самореализации, поиску истины, добра и красоты.

Духовно-творческое воспитание - непрерывный процесс, оно начинается с рождения человека и продолжается всю жизнь. На первый взгляд может показаться, что нельзя обозначить какие-то периоды в этом едином непрерывном процессе. И, тем не менее, это возможно и целесообразно. Педагогика зафиксировала, что в различные возрастные периоды существуют неодинаковые возможности для духовно-нравственного воспитания. Ребенок, подросток и юноша, например, по-разному относятся к различным средствам воспитания. Для хода воспитания важно знать и его результаты, которые лучше всего подводить за какой-то определенный отрезок жизни. Знание и учет достигнутого человеком в тот или иной период жизни помогает проектировать в воспитании его дальнейший нравственный рост.

Используя новые возможности дошкольного воспитания и обучения: изменение характера и организации деятельности, обогащение знаний детей, воспитатели стремятся к расширению и углублению нравственного опыта детей, их нравственных представлений и понятий. Работая со всем коллективом, педагоги не упускают из виду отдельных дошкольников. Заметив положительные черты и свойства в том или ином ребенке, опытные педагоги стремятся развивать и совершенствовать их. Свои усилия они координируют с родителями и таким путем не только решают задачи, стоящие перед начальной ступенью обучения, но и подготавливают условия для дальнейшего нравственного воспитания детей.

Современная педагогика разработала и некоторые показатели эффективности духовно-творческого воспитания: устойчивость нравственного поведения, относительная независимость поведения от внешнего контроля, умение предвидеть последствия своих поступков и появление внутреннего контроля. По этим показателям можно судить об эффективности духовного воспитания на той или иной ступени.

Содержание духовно-творческого воспитания включает широкий круг нравственных качеств, каждое из которых имеет свои особенности. Эти особенности нельзя не учитывать в организации воспитательной работы.

Следует отметить, что духовно-творческое воспитание наряду со своей главной целью берет на себя функции эмоционального, эстетического, гражданственного и общественного воспитания.

## Глава II. Экспериментальная работа по определению педагогических условий моделирования духовно-творческой среды воспитания ребенка-дошкольника

## 2.1 Организация экспериментальной работы

Согласно цели нашего исследования и поставленным задачам в настоящей главе необходимо экспериментально проверить педагогические условия моделирования духовно-творческой среды воспитания личности дошкольников.

Чтобы исследовать, насколько у детей-дошкольников сформирована готовность к формированию духовно-творческой сферы личности, можно использовать следующие методы.

*1. Методика "день рождения"*

Одна из новых методик, которую могут использовать и психологи, и родители, - методика "День рождения" М. Панфиловой.

Автор предлагает включать данный тест-игру в качестве вспомогательного средства. Тем не менее, практика показывает, что данная методика достаточно информативна, легка в обработке и интересна для детей.

Начать нужно с беседы о дне рождения, подарках, ярких впечатлениях. Ребенку предлагается нарисовать "атрибуты" дня рождения, в том числе стол со стульями, за который он будет рассаживать гостей. Этот стол и послужит основой для самого тестирования. Можно использовать и заготовку (большой круг в качестве стола и десять кружочков-стульев вокруг). Но лучше создавать образ праздничного стола вместе с детьми. Информативными могут быть любые моменты: "стулья" разной величины (претензии на лидерство - крупный "стул", неуверенность - маленький "стул". Если информации будет недостаточно, то. можно повторить игру: предложить нарисовать еще стол - для взрослых (если за предыдущим располагались только дети) или для детей (если за предыдущим располагалась только взрослые). А может быть стол вообще для людей, если за предыдущим столом располагались только игрушки, предметы, животные.

Инструкция (вариант с использованием заранее заготовленного рисунка):

Давай поиграем с тобой в твой день рождения. Большой круг будет у нас столом, на котором стоит праздничный пирог со свечками. Свечек столько, сколько тебе будет лет. Мы их нарисуем. Вокруг стола расположены, маленькие кружочки - это что? Конечно, стулья! Выбери стул, на который ты сядешь. Давай твой стул отметим звездочкой или снежинкой?

Выбор ребенка позволяет оценить сформированность половой идентификации: мальчики чаще выбирают звездочку, девочки - снежинку.

Кого ты хочешь посадить рядом с собой? А с другой стороны?

Имена людей, названия игрушек, животных записываются около кружка, а номер выбора - внутри.

После четвертого выбора можно время от времени предлагать повторяющийся вопрос:

Ты будешь еще кого-то сажать или уберем (зачеркнем) стульчики?

Ответ ребенка дает возможность оценить его потребность в общении.

Когда "именинник" заполнит все десять "стульчиков", его спрашивают, не нужно ли добавить их?

Если ты хочешь еще кого-то пригласить, то мы можем дорисовать "стульчики".

Есть дети, которые имеют потребность дорисовывать "стульчики", иногда даже заполняют ими второй ряд.

*2. Методика изучения социальных эмоций (авторы ГЛ. Урунтаева, Ю.Л. Афонькина)*

Подготовка исследования: выучить наизусть вопросы и ситуации.

Проведение исследования: сначала за детьми 3-7 лет наблюдают в разных видах деятельности. Затем проводят индивидуально 2 серии.

Первая серия: экспериментатор задает ребенку вопросы:

1. Можно ли смеяться, если твой товарищ упал? Почему?

2. Можно ли обижать животных? Почему?

3. Нужно ли делиться игрушками с другими детьми? Почему?

4. Если ты сломал игрушку, а воспитатель подумал на другого ребенка, нужно ли сказать, что это ты виноват? Почему?

5. Можно ли шуметь, когда другие отдыхают? Почему?

6. Можно ли драться, если другой ребенок отобрал у тебя игрушку? Почему?

Вторая серия. Ребенку предлагают закончить несколько ситуаций:

1. Маша и Света убирали игрушки. Маша быстро сложила кубики в коробку. Воспитатель ей сказал: "Маша, ты сделала свою часть работы. Если хочешь, иди играй или помоги Свете закончить уборку". Маша ответила... Что ответила Маша? Почему?

2. Петя принес в детский сад новую игрушку - самосвал. Всем детям хотелось поиграть с этой игрушкой. Вдруг к Пете подошел Сережа, выхватил машину и стал с ней играть. Тогда Петя... Что сделал Петя? Почему?

3. Катя и Вера играли в пятнашки. Катя убегала, а Вера догоняла. Вдруг Катя упала. Тогда Вера... Что сделала Вера? Почему?

4. Таня и Оля играли в "дочки-матери". К ним подошел маленький мальчик и попросил: "Я тоже хочу играть". "Мы тебя не возьмем, ты еще маленький", - ответила Оля. А Таня сказала... Что сказала Таня? Почему?

5. Коля играл в "лошадки". Он бегал и кричал: "Но, но, но!" В другой комнате мама укладывала спать его маленькую сестренку Свету. Девочка никак не могла заснуть и плакала. Тогда мама подошла к Коле и сказала: "Не шуми, пожалуйста. Света никак не может заснуть". Коля ей ответил... Что ответил Коля? Почему?

6. Таня и Миша рисовали. К ним подошел воспитатель и сказал: "Молодец, Таня. Твой рисунок получился очень хорошим ". Миша тоже посмотрел на Танин рисунок и сказал... Что сказал Миша? Почему?

7. Саша гулял около дома. Вдруг он увидел маленького котенка, который дрожал от холода и жалобно мяукал. Тогда Саша... Что сделал Саша? Почему?

Обработка данных. Анализ результатов наблюдения проводят по схеме:

1. Как ребенок относится к сверстникам (равнодушно, ровно, отрицательно), отдает ли кому-то предпочтение и почему?

2. Оказывает ли другому помощь и по какой причине (по собственному желанию, по просьбе сверстника, по предложению взрослого); как он это делает (охотно, помощь действенная; неохотно, формально; начинает помогать с энтузиазмом, но это быстро надоедает и т.д.)?

3. Проявляет ли чувство долга по отношению к сверстникам, младшим детям, животным, взрослым, в чем оно выражается и в каких ситуациях?

4. Замечает ли эмоциональное состояние другого, в каких ситуациях, как на это реагирует?

5. Проявляет ли заботу по отношению к сверстникам, младшим детям, животным и как (постоянно,; время от времени, эпизодически); что побуждает его заботиться о других; в каких действиях выражается эта забота?

6. Как реагирует на успех и неудачи других (равнодушен, реагирует адекватно, реагирует неадекватно - завидует успеху другого, радуется его неудаче)?

При обработке результатов серий особое внимание обращают не только на правильность ответа ребенка, но и на его мотивировку. Данные наблюдения и эксперимента сопоставляют. Делают вывод о сформированности социальных эмоций и их влиянии на поведение детей разного возраста.

*3. Методика определения творческого мышления.*

Данную методику можно провести с помощью следующих заданий.

*1 задание:* Воспитатель прочитывал ребенку разные предложения. Часть ситуаций, описанных в них вымышлена, а часть - правдива. Если ситуация реальна, ребенок должен захлопать в ладоши, если вымышлена - поднять руки вверх. Для этого использовались такие предложения:

В новый дом маляр пришел, красит стены, двери, пол…

Клоун в цирке выступает, много шуток клоун знает…

Сел баран на пароход и поехал в огород, в огороде-то на грядке прорастают шоколадки…

Как у нашего Мирона на носу сидит ворона…

Мама приходит с работы, мама снимает боты…

Все болезни лечит врач, он уколет - ты не плачь…

У меня зазвонил телефон. Кто говорит? - Слон…

Одеяло убежало, улетела простыня, и подушка, как лягушка ускакала от меня…

и т.п.

*2 задание:* Воспитатель выкладывал перед ребенком несколько картинок (лев, слон, мышка, волк, доктор Айболит, Золушка) и предлагал ему подобрать из их числа подходящую к следующим определениям: сильный, большой, маленький, злой, добрый, красивый.

*3 задание:* Воспитатель предлагал детям отправиться в "путешествие" и взять с собой разные предметы. Для этого заранее заготавливались карточки с изображением продуктов питания, мебели, одежды и т.д. Воспитатель предлагал собрать в дорогу еду, одежду и мебель и пр. (при этом ребенок выбирал из карточек те, где изображены названные предметы).

*4 задание:* Детям предлагалось отгадать загадки и выбрать соответственные карточки с изображением правильного ответа, например:

Кто катает нас в коляске, На колючку он похож,

Кто рассказывает сказки? Живет в лесу, зовется… (еж)

Кто печет оладушки?

Это наши…. (бабушки).

Спелая и вкусная, Желтые пушистые комочки,

Просится нам в рот, Будущие петушки и квочки.

Прячется на кустиках (Цыплята)

И в траве растет. (Ягода)

И т.д.

*5 задание:* Детям предлагалось изобразить животных, нарисованных на картинках (котенок, собака, корова, гусь, лягушка, козлик и т.д.).

Предложенные выше методики мы провели в старшей группе МДОУ № 416 г. Челябинска. Для наиболее адекватной оценки проведенной диагностики и определения уровня готовности к формированию духовно-творческого потенциала личности мы объединили все вышеперечисленные умения и представления в три уровня:

*Высокий:* У ребенка развиты социальные эмоции, он проявляет чувство эмпатии, сопереживания при ответах на вопросы первых двух методик. При определении уровня творческого мышления ребенок правильно выполняет все задания, знаком с понятиями, величины, цвета, формы, объединения предметов по общему признаку; имеет представление об элементарных способах обобщения; охотно включается в игру, выполняет задание с удовольствием.

*Средний:* При диагностике по методике "День рождения" и определению социальных эмоций ребенок не всегда адекватен в оценке представленных ситуаций. При определении уровня творческого мышления затрудняется в выполнении заданий либо не справляется с двумя-тремя заданиями, объединять предметы по общему признаку затрудняется; не всегда охотно включается в игру, с удовольствием выполняет только те задания, которые не вызывают трудностей.

*Низкий:* Ребенок не справился с большинством заданий, выполнил правильно или почти правильно не более двух-трех заданий, не умеет объединять предметы по общему признаку, не владеет понятиями цвета, формы, величины; включается в игру с неохотой, выполняет задания без удовольствия.

Полученные результаты исследования мы представили в следующем параграфе.

## 2.2 Результаты проведенной диагностики

В исследуемой группе у нас получились результаты уровня готовности дошкольников к формированию духовно-творческого потенциала личности, представленные в таблице 1.

Таблица 1. Уровень готовности к формированию духовно-творческого потенциала личности дошкольников исследуемой группы

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № п/п | Инициалы ребенка | Уровень |
| 1.  | Максим А.  | *Высокий* |
| 2.  | Света Б.  | *Средний* |
| 3.  | Катя Д.  | *Высокий* |
| 4.  | Гриша И.  | *Средний* |
| 5.  | Ваня К.  | *Средний* |
| 6.  | Андрей К.  | *Средний* |
| 7.  | Кристина Л.  | *Высокий* |
| 8.  | Марина Л.  | *Высокий* |
| 9.  | Миша Н.  | *Средний* |
| 10.  | Маша О.  | *Средний* |
| 11.  | Слава М.  | *Высокий* |
| 12.  | Полина П.  | *Средний* |

В процентном соотношении результаты таблицы 1 представлены в таблице 2.

Таблица 2. Процентное соотношение уровня готовности к формированию духовно-творческого потенциала личности дошкольников исследуемой группы

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Уровни | Цифровое соотношение | Процентное соотношение |
| *Высокий* | 5 детей | 33,3% |
| *Средний* | 8 детей | 66,7% |
| *Низкий* |  -  |  |

Для большей объективности результаты таблицы 2 представлены на рисунке 1.

Рис.1. Процентное соотношение уровня готовности к формированию духовно-творческого потенциала личности дошкольников исследуемой группы

Таким образом, полученные результаты диагностики говорят о том, что в исследуемой группе преобладает средний уровень готовности к формированию духовно-творческой сферы личности дошкольников. Данный уровень составляет 66,7%. А это значит, что в воспитательном и образовательном процессе детского сада необходимо создавать педагогические условия для моделирования духовно-творческой сферы личности дошкольников.

## 2.3 Педагогическое обеспечение духовно-творческого становления личности дошкольников

От природы в человеке заложены огромные потенциальные возможности. Можно предположить, что они указывают на возможность восхождения человека к духовным состояниям, которые лежат в основе творчества и духовности, ибо нельзя представить творческий продукт, который не был бы одухотворен, пропитан человеческим чувством. Этот процесс, несомненно, предполагает саморазвитие, которое является ведущей константой педагогического гуманизма. В своем подходе мы рассматриваем педагогический гуманизм как системообразующий фактор становления личности, при этом в нашем понимании "становление" как педагогическая категория не тождественна "воспитанию", о чем мы говорили выше. С точки зрения функционального подхода эти категории имеют разные сущностные характеристики. Если воспитание выступает как целенаправленный процесс формирования личности в специально организованной системе, то становление, в отличие от него, предполагает переход от одной определенности бытия к другой. Оно состоит из уже осуществленного действия и из еще не осуществленной потенции и подразумевает субъектную активность самой личности: личность сама становится тем, чем она в действительности является, а не тем, кем она представляется социуму.

Отрицать влияние реального мира на духовно-творческое становление личности бессмысленно, так как он составляет реальность человеческого существования, так же бессмысленно отрицать наличие субъективного мира как реальности автономного духовного бытия человека (В.И. Слободчиков). Важнее понять, как эти две реальности детерминируют процесс духовно-творческого становления личности.

Чтобы понять основания, на которых формируются те или иные свойства личности, например, духовно-творческие, нужно рассмотреть те из них, которые либо содействуют ее становлению, либо сдерживают его и уродуют личность. Конечно, связь этих факторов с процессом становления не прямая и опосредствуется множеством условий, через которые фактор содействует данному процессу. При рассмотрении социально-педагогической детерминации личности обнаруживаются противоречия: с одной стороны, свойства личности определяются общественными отношениями, с другой - личность в своей общественной жизни ведет себя как сознательное существо и активно, в большей или меньшей степени, строит свои отношения с миром и другими людьми.

Из всего выше сказанного следует, что становление личности в процессе социализации обеспечивается сложной системной детерминацией. Именно этот подход обусловил анализ литературы, представленный ниже, и ориентированный исключительно на процесс духовно-творческого становления личности.

При рассмотрении движущих сил и условий развития личности А.Г. Асмолов указывает на кульминационный пункт в ходе анализа личности в обществе, которым является рассмотрение продуктивных (творчество, воображение и тому подобное) проявлений личности, вступающей в отношения к самой себе, преобразующей мир, изменяющей свою собственную природу.

Анализ психолого-педагогической литературы указывает на то, что творческие способности, потенции, возможности, которые находятся как бы в свернутом виде, могут быть развернуты, развиты при определенных условиях. В психологии и педагогике активно ведется поиск таких условий.

Обобщенный анализ исследований в этом направлении указывает, что многие исследователи связывают развитие творческого потенциала личности с развитием творческого мышления. Нами поддерживается точка зрения, что этот процесс влечет за собой появления нового активного внутреннего содержания, ибо творчество - это "космологический процесс, духовный, центрирующий и насыщающий. В нем радость и наслаждение рождения нового". Это большая духовная работа. Любая духовная работа спряжена с общением, в ней используются воздействия, полученные от одних людей, а ее результаты воздействуют на других, а иногда на самих себя.

Изучение творческого мышления и его роли в становлении личности имеет давние традиции: от категорий, форм творческого мышления Аристотеля к логике открытий Ф. Бэкона, идеи трансцендентального синтеза И. Канта до современных исследований отечественных и зарубежных ученых разных школ и направлений.

Процесс формирования творческого мышления проходит в три этапа: на первом - складывается представление о творчестве и творческом мышлении; на втором - происходит освобождение мышления от внешне навязываемых ограничений, рамок, стандартов и приобретение опыта решения творческих заданий и ситуаций; третий - характеризуется усложнением заданий, дальнейшем развитием способности находить новые, нешаблонные способы мышления.

К группе внешних условий, способствующих формированию творческого мышления, отнесены: творческий стиль общения педагога с ребенком, творческая активность педагога, положительное эмоциональное отношение к детям, учет уровня проявления творческого мышления каждого ученика, отбор особого содержания материала и формирование эвристических приемов умственной деятельности, работа с задачами "открытого" типа, поощрение различных форм творческого продукта в семье и школе, отсутствие преград в отношении спонтанности и инициативы ребенка, предоставление ему возможности манипуляции с предметами и мыслями, стимулирование творческого потенциала ребенка. Выявлено, что препятствуют формированию творческого мышления такие внешние условия, как ограничение инициатив и запрещение вопросов, внешняя цензура, негативная оценочная деятельность, лимит времени, посторонние раздражители, работа по необходимости.

К внутренним условиям, способствующим формированию творческого мышления младших подростков, были отнесены: осознание ценности творческих черт собственной личности ребенком, эмоциональное положительное отношение к процессу творчества, установка на творчество, спокойная концентрация сознания, личностная и когнитивная рефлексия. Препятствуют формированию творческого мышления такие внутренние условия, как конформизм, внутренняя цензура, чрезмерно высокая мотивация, боязнь неудачи, умственное и физическое истощение, депрессия и другие. Успешность работы во многом зависит от комплексного соблюдения внешних и внутренних условий, способствующих формированию творческого мышления.

Анализ совокупности внешних и внутренних условий позволил нам выделить интегрированные условия формирования творческого мышления. К ним отнесены: конструирование содержания специальных занятий, учет личностного разнообразия детей и гуманистическое взаимодействие субъектов воспитательно-образовательного процесса. Поскольку в образовательном пространстве современной школы нет собственного места формированию творческого мышления учащихся, и этот процесс осуществляется в рамках учебной деятельности не в полной мере, то мы считаем вполне целесообразным выделить специальную область для осуществления этого процесса - специальные занятия по формированию творческого мышления.

Духовно-творческое становление личности происходит в определенном социокультурном образовательном пространстве, особое место в котором занимает воспитательная деятельность, и именно она способствует духовно-творческому становлению личности, так как ее организационные формы отвечают возрастным потребностям и возможностям воспитанников и обусловливают развитие духовно-творческого потенциала, лежащего в основе становления духовно-творческой личности. В связи с вышесказанным, в качестве второго внешнего педагогического фактора духовно-творческого становления личности в процессе маргинальной стадии социализации нами выделено: обеспечение успешного преодоления дошкольниками маргинальной стадии социализации посредством воспитательной работы.

Игровая деятельность дошкольников также играет важную роль в моделировании духовно-творческой сферы личности ребенка. Данный фактор в воспитательном процессе может быть в достаточной мере реализован за счет создания следующих условий: педагогического обеспечения участия детей в игре; участие в рефлексивных играх с творческим содержанием и расширяющих "поле" духовных состояний; педагогической поддержки (поддерживается развитие самости, креативности, духовности) воспитанников в процессе присвоения нового рефлексивного опыта.

Становление духовно-творческого потенциала личности возможно при наличии характеристик, параметров, определяющих готовность человека осознанно и эффективно выполнять широкий спектр социальных ролей (включая и задачи конкретного вида деятельности), проектировать и создавать адекватные жизненные психологические явления, формировать мотивацию собственного развития, самообразования, самосовершенствования. Это указывает на то, что важно обратить внимание на приобщение личности к системе культурных общечеловеческих ценностей, которые можно обозначить как духовно-творческие.

Анализ научной литературы на предмет общекультурного развития человека (А.Е. Айви, А.А. Деркач, Ю.М. Забродин, А.С. Зубра, М.В. Попова, В.М. Розин и другие), психологической культуры личности, ее отдельных компонентов - психической регуляции деятельности, коммуникативной компетентности, общительности и так далее (О.С. Анисимов, Б.С. Братусь, Т. Питерс, В.И. Кабрин, М.К. Тутушкина, Л.А. Петровская и другие) показал, что ученые рассматривают приобщение к психологической культуре как фактор развития индивидуальной психологической культуры и указывают на то, что психологическая культура личности может выступать в качестве критерия уровня зрелости развития и основанием общей культуры личности. Соответственно, повышение уровня общей психологической культуры личности является одним условий ее социального становления.

В основе гуманистической педагогики лежит отказ от формирования как воздействия внешних сил, основное внимание уделяется развитию (усилению) сущности, потенциала человека. Отказ от формирования личности извне, а значит и формирования извне его представлений о культуре, как внешних по отношению к студенту знаний ("культурных истин"), выдвигает необходимость такой организации процесса образования, чтобы приобщение к культуре становилось бы "проживанием культуры", культурные представления становились его собственными представлениями, полученными в процессе взаимодействия с психологической культурой. Постоянно меняющееся взаимодействие личности с окружающей средой, проявляющееся в изменении мыслей, поведения, чувств и физического существования, ведет к постоянному изменению взглядов, мышления, установок. Это чрезвычайно важно для развития психологической культуры личности.

Принцип культуросообразности предполагает максимальное использование в воспитании и образовании культуры той среды, в которой находится конкретное учебное заведение (культуры нации, общества, страны, региона, вуза). Этот принцип определяет отношения между воспитанием и культурой как средой, воспитывающей личность, а также между воспитанием и саморазвитием ребенка как человека культуры.

Таким образом, можно сделать вывод, что изложенные выше педагогические условия адекватны и целесообразны для моделирования духовно-творческой сферы личности дошкольника.

## Выводы по II главе

В данной главе мы определили уровень готовности к формированию духовно-творческого потенциала личности дошкольников. Для этого мы провели экспериментальную работу в МДОУ № 416 г. Челябинска.

Для диагностики использовались следующие методики:

Методика "День рождения";

Методика изучения социальных эмоций (авторы ГЛ. Урунтаева, ЮЛ. Афонькина);

Методика определения творческого мышления.

Полученные результаты диагностики говорят о том, что в исследуемой группе преобладает средний уровень готовности к формированию духовно-творческой сферы личности дошкольников. Данный уровень составляет 66,7%. А это значит, что в воспитательном и образовательном процессе детского сада необходимо создавать педагогические условия для моделирования духовно-творческой сферы личности дошкольников.

Данные условия представлены нами в параграфе 2.3 Мы считаем, что изложенные в данном параграфе педагогические условия адекватны и целесообразны для моделирования духовно-творческой сферы личности дошкольника.

## Заключение

Итак, в своей работе мы достигли ее цели и решили задачи.

В теоретической части нашего исследования мы попытались раскрыть взгляды различных ученых по вопросу моделирования духовно-творческой сферы личности дошкольника.

В первой части первой главы мы провели обзор психолого-педагогической литературы по проблеме исследования.

Во второй части первой главы мы определили особенности формирования духовно-творческого потенциала личности дошкольника.

В третьей части первой главы мы описали условия формирования духовно-творческого потенциала личности в процессе нравственного воспитания.

Практическая часть нашей работы была направлена на экспериментальную проверку выдвинутых положений по формированию духовно-творческой сферы личности дошкольников.

Исследование готовности дошкольников к формированию духовно-творческой сферы личности проводилось посредством методик: методика "День рождения"; методика изучения социальных эмоций (авторы ГЛ. Урунтаева, ЮЛ. Афонькина); методика определения творческого мышления.

Полученные результаты диагностики говорят о том, что в исследуемой группе преобладает средний уровень готовности к формированию духовно-творческой сферы личности дошкольников. Данный уровень составляет 66,7%. А это значит, что в воспитательном и образовательном процессе детского сада необходимо создавать педагогические условия для моделирования духовно-творческой сферы личности дошкольников.

В практической части нами были описаны педагогические условия моделирования методы моделирования духовно-творческой сферы личности дошкольников.

Мы считаем, что данные педагогические условия адекватны и целесообразны для моделирования духовно-творческой сферы личности дошкольника.

В основу нашего исследования была положена гипотеза, согласно которой специально созданные педагогические условия способствуют формированию духовно-творческой сферы личности дошкольника.

В ходе нашего исследования данная гипотеза нашла свое подтверждение.

Правильно подобранные педагогические условия позволяют не только моделировать духовно-творческий потенциал дошкольников, но и помогает в общем развитии детей-дошкольников: интеллектуальном, нравственном, эстетическом, физическом.

## Библиографический список

1. Бениаминова М.В. Воспитание детей [Текст] / М.В. Бениаминова. - М.: Просвещение, 1981. - 402 с.

2. Буре Р.С., Островская, Л.Ф. Воспитатель и дети [Текст] / Р.С. Буре, Л.Ф. Островская. - М.: Просвещение, 1985.

3. Венгер Л.А., Мухина, В.С. Психология; Учебное пособие для учащихся педагогических училищ [Текст] / Л.А. Венгер, В.С. Мухина. - М.: Просвещение, 1988. - 336 с.

4. Виноградова А.М. Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников [Текст] / А.М. Виноградова,- М.: Просвещение, 1989.

5. Воспитание дошкольника в семье [Текст] / Под ред. Т.А. Марковой. - М.: Педагогика, 1989.

6. Воспитателю о работе с семьей: Пособие для воспитателя детского сада [Текст] / Под ред. Н.Ф. Виноградовой. - М.: Педагогика, 1989.

7. Детский сад и семья [Текст] / Под ред. Т.А. Марковой. - М.: Педагогика; 2-ое издание, 1986.

8. Зеньковский В.В. Психология детства [Текст] / В.В. Зеньковский. - М.: Изд. центр "Академия", 1995. - 350 с.

9. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости [Текст] / З.И. Калмыкова. - М.: Просвещение, 1981. - 226 с.

10. Куликова А.Т. Семейная педагогика и домашнее воспитание [Текст] / А.Т. Куликова. - М.: Академия, 2000. - 208 с., илл.

11. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. Вузов [Текст] / В.С. Мухина. - М.: Издательский центр "Академия", 2000. - 401 с.

12. Немов Р.С. Психология: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений: В 3 кн. Кн.1. Общие основы психологии [Текст] / Р.С. Немов. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. - 688 с.

13. Островская Л.Ф. Педагогические ситуации в семейном воспитании дошкольников. Книга для воспитателей детского сада [Текст] / Л.Ф. Островская. - М.: Педагогика, 1990.

14. Рогов Е.И. Эмоции и воля [Текст] / Е.И. Рогов. - М.: ВЛАДОС, 2001.

15. Соркина А.И. Дидактические игры в детском саду: Пособие для воспитателя детского сада [Текст] / А.И. Соркина,- М.: Просвещение, 1982. - 96 с.

16. Стрелкова Л.П. Влияние художественной литературы на эмоции ребенка: Эмоциональное развитие дошкольника [Текст] / Л.П. Стрелкова. - М.: Просвещение, 1985.

17. Стрелкова Л.П. Психологические особенности развития эмпатии у дошкольников: Автореферат [Текст] / Л.П. Стрелкова. - М.: Просвещение, 1987.

18. Удальцова Е.И. Дидактические игры в воспитании и обучении дошкольников [Текст] / Е.И. Удальцова. - М.: "Нар. асвета", 1976. - 128 с.

19. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: Учебное пособие для учащихся средних педагогических учебных заведений [Текст] / Г.А. Урунтаева. - М.: Изд. центр "Академия", 1996. - 336 с.

20. Широкова Г.А. Развитие эмоций и чувств у детей дошкольного возраста [Текст] / Г.А. Широкова. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. - 304 с.

21. Эмоциональное развитие дошкольника [Текст] / Под ред.А.Д. Кошелевой. - М.: Просвещение, 1985.

22. Петровский В.А., Кларина, Л.М., Смывина, Л.А., Стрелкова, Л.П. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении [Текст] / В.А. Петровский, Л.М. Кларина, Л.А. Смывина, Л.П. Стрелкова. - М.: Малое предприятие "Новая школа", 1993. - 45 с.