## КУРСОВАЯ РАБОТА

Особенности развития интеллектуальной одаренности детей старшего дошкольного возраста

СОДЕРЖАНИЕ

# Введение

Глава I. Теоретические исследование одаренности в психолого-педагогических трудах

1.1 Психолого-педагогические основы изучения понятия "одаренность"

1.2 Особенности интеллектуальной одаренности

1.3 Соотношение творческой и интеллектуальной одаренности

Выводы по главе I

Глава II. Психолого-педагогические рекомендации по развитию одаренности

2.1 Интеллектуальная одаренность и методы её диагностики

2.2 Система занятий по изобразительной деятельности для одаренных дошкольников

2.3 Методические рекомендации по развитию одаренности в области художественной деятельности

Выводы по главе II

Заключение

Библиографический список

Приложение

**Введение**

Проблема одаренности в настоящее время становится все более актуальной. Это, прежде всего, связано с потребностью общества в неординарной творческой личности. Неопределенность современной окружающей среды требует не только высокую активность человека, но и его умения, способности нестандартного поведения.

В современной психолого-педагогической литературе достаточно много статей, публикаций, затрагивающие тему одаренности не только взрослых, но и детей. В которых рассматриваются психологические проблемы, появляющихся у учителей и родителей одаренных детей в наше время.

Бытует мнение, что одаренные дети не нуждаются в помощи взрослых, в особом внимании и руководстве. Однако в силу личностных особенностей такие дети наиболее чувствительны к оценке их деятельности, поведения и мышления, они более восприимчивы к сенсорным стимулам и лучше понимают отношения и связи. Одаренный ребенок склонен к критическому отношению не только к себе, но и к окружающему. Поэтому педагоги, работающие с одаренными детьми, должны быть достаточно терпимы к критике вообще и себя в частности. Для одаренных детей не существует стандартных требований (все как у всех), им сложно быть конформистами, особенно если существующие нормы и правила идут вразрез с их интересами и кажутся бессмысленными. Для них утверждение, что так принято, не является аргументом.

Психологическим изучением детской одаренности и разработкой психолого-педагогических вопросов обучения и воспитания незаурядных детей долгое время в нашей стране занимались очень мало. В соответствии с господствовавшей идеологией считалось, что не нужно выделять особо способных детей, что все равны, что у каждого ребенка можно "сформировать" любые нужные качества. Только в последние годы проблемы различий между детьми по одаренности "вышло из тени" и вызывает теперь большой интерес.

Главная сложность в понимании и оценке проявления, какой либо одаренности, способности в годы детства – переплетение в них возрастных и собственно индивидуальных свойств. Необычные проявления ребенка могут быть чем-то временным, связанным только с определенной порой жизни. Самая существенная задача – увидеть в признаках одаренности у детей и подростков то, что относится к свойствам возраста и является происходящим, и то более устойчивое, собственно индивидуальное, чему предстоит укорениться, развиться.

Педагогическая практика показывает, что главные задачи дошкольных образовательных учреждений по-прежнему ориентированы на "среднего дошкольника, на накопление знаний, умений, навыков шаблонов стереотипов".

Недостаточное внимание развитию творческого потенциала в конечном итоге приводит к духовному обнищанию общества, его культурному упадку.

Раннее выявление, обучение и воспитание одаренных и талантливых детей составляет одну их главных задач совершенствования системы образования. Однако недостаточный психологический уровень подготовки педагогов для работы с детьми, проявляющими нестандартность в поведении и мышлении, приводит к неадекватной оценке их личностных качеств и всей их деятельности. Нередко творческое мышление одаренного ребенка рассматривается как отклонение от нормы или негативизм. Эксперименты, проведенные во многих странах мира, убедительно показали, насколько сложно перестроить систему образования, изменить отношение педагога к одаренному ребенку, снять барьеры, блокирующие его таланты, но это возможно. Одаренные дети достаточно требовательны к себе, часто ставят перед собой не осуществимые в данный момент цели, что приводит к эмоциональному расстройству и дестабилизации поведения. Такие дети нередко с недостаточной терпимостью относятся к детям, стоящим ниже их в плане развития способностей. Эти и другие особенности таких ребят влияют на их социальный статус, когда они оказываются в положении "не одобряемых". В этой связи необходимо добиваться изменения такой позиции, и, прежде всего, это связано с подготовкой самих педагогов.

В современной литературе появляется все больше статей, публикаций, так или иначе затрагивающих эту тему. Правда, все они всего лишь капля в море психологических проблем, появляющихся у учителей и родителей одаренных детей в наше время

Однако этой проблеме посвящены работы известных психологов, докторов психологических наук Н.С. Лейтеса, Т.М. Марютина. Их работа по изучению психики одаренных детей занимают видное место в русской психологи. Многие психологические принципы развития творчества дошкольников выдвинули М.С. Старчеус, В.С. Юркевич, Л.В. Попова, Н.З. Новлянская, НН. Поддьяков, Д.Н. Узнадзе, А.В. Запорожец.

Огромную работу, как теоретик проделал В.А. Моляко. Он глубоко изучил проблемы психологии творчества. Особенно ценна его разработка подхода к изучению одаренности, где он полно структурировал это как психологическое явление.

Свои психологические модели были разработаны и рядом западных психологов: Дж. Гилфорд, Э.Де Боно, Дж. Галлаир, Дж. Рензулли, П. Торренс. Однако доступ к трудам этих авторов, к сожалению сильно ограничен. Поэтому в изучении данного вопроса приходится больше опираться на таких столпов русской, советской психологии как Б.М. Теплов, С.Л. Рубенштейн.

Накоплен значительный опыт по проблеме одаренности. В нашем исследовании будет рассматриваться два аспекта одаренности детей -это творческая и интеллектуальная. В помощь педагогам предоставлены методики диагностики интеллектуальной одаренности и ее особенности, а также система занятий по изобразительной деятельности для одаренных дошкольников.

**Цель исследования:** определитьи теоретически обосновать условия развития интеллектуальной одаренности в изобразительной деятельности дошкольника.

**Объект исследования:**одаренности детей старшего дошкольного возраста.

**Предмет исследования:** процесс интеллектуального и творческого развития ребенка.

**Гипотеза исследования:** одаренность дошкольника будет продолжать активно развиваться, если:

- своевременно выявить уровень развития интеллектуальной одаренности ребенка

- проводить дополнительные специальные занятия с учетом индивидуальных особенностей одаренного ребенка

- создать благоприятный климат в семье одаренного ребенка.

- регулярные консультации для родителей и воспитателей, с целью правильного подхода к одаренным детям.

**Задачи исследования:**

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме одаренности.

2. Подобрать методики выявления интеллектуальной одаренности.

3. Выявить особенности развития интеллектуальной одаренности.

4. Сравнить интеллектуальную одаренность и художественную.

5. Разработать систему занятий для одаренных дошкольников по изобразительной деятельности.

6. Разработать методические рекомендации для педагогов одаренных детей.

**Новизна исследования:** в работе систематизирован теоретический материал по одаренности дошкольников: выявлены условия для развития одаренности ребенка в художественной деятельности, подготовлена система занятий для одаренных дошкольников по изобразительной деятельности.

**Методы исследования:** теоретический анализ литературы, синтез, сравнительный анализ интеллектуальной и художественной одаренности. Сравнительный анализ творческих работ дошкольников.

**Методологические основы исследования:** труды ученых Н.С. Лейтеса, А.М. Матюшкина, Д.Н.Узнадзе, личностные и деятельностные подходы.

**Практическая значимость исследования:** методы диагностики, система занятий и методические рекомендации для одаренных детей могут быть использована в работе ДОУ.

**Структура исследования:** работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка, приложения.

**Глава I. Теоретическое исследование одаренности в психолого-педагогических трудах**

**1.1 Психолого-педагогические основы изучения понятия одарённость**

Под одарённостью ребёнка понимается более высокое, чем у его сверстников при прочих равных условиях, восприимчивость к учению и более выраженные творческие проявления. Понятие "одарённость" происходит от слова "дар". Таким образом, одаренность – это дар и означает особо благоприятные внутренние предпосылки развития творческих способностей.

Анализ проблемы развития одаренности во многом будет предопределяться тем содержанием, которое мы будем вкладывать в это понятие. Если мы обратимся к толковым словарям, то увидим, что очень часто термины "способный", "одаренный", "талантливый" употребляются как синонимы и отражают степень выраженности способностей. в толковом словаре В. Даля "способный" определяется как "годный к чему-либо или склонный, ловкий, пригодный, удобный". [43]

При определении понятия "талант" подчеркивается его врожденный характер. Талант определяется как дарование к чему-либо, а дарование как способность, данная богом. Иными словами, талант – это врожденные способности, обеспечивающие высокие успехи в деятельности. В словаре иностранных слов также подчеркивается, что талант (гр. talanton) – выдающееся врожденное качество, особые природные способности. Одаренность рассматривается, как состояние таланта, как степень выраженности таланта. Изучая талантливых детей, психологи характеризуют одаренность следующим образом.

**Одаренность** – это своего рода меры генетически и опытно предопределенных возможностей человека адаптироваться к жизни.

Наиболее частое проявление одаренности – это ранняя речь и большой словарный запас. Наряду с этим замечается необычайная внимательность, ненасытное любопытство и отличная память. Хотя такие ранние проявления одаренности обычно означают выдающиеся интеллектуальные способности. Отнюдь не все одаренные и талантливые дети с малого возраста поражают родителей своими талантами. Поэтому для начала стоило бы описать наиболее общие черты, свойственные одаренным детям. Одаренность многогранна. Психологи и педагоги, занимающиеся вопросами детской одаренности, в основном придерживаются определения одаренности, которое было предложено Комитетом по образованию США. Суть его в том, что одаренность ребенка может быть установлена профессионально подготовленными людьми, рассматривающими следующие параметры: выдающиеся способности, потенциальные возможности в достижении высоких результатов и уже продемонстрированные достижения в одной или более областях (интеллектуальные способности, специфические способности к обучению, творческое или продуктивное мышление, способности к изобразительному и исполнительскому искусству, психомоторные способности). Основные функции одаренности – максимальное приспособление к миру, окружению, нахождение решения во всех случаях, когда создаются новые, непредвиденные проблемы, требующие именно творческого подхода.[30]

Качественное своеобразие одаренности человека обязательно сказывается на особенностях выполнения им деятельности. В жизни нетрудно найти людей, одинаково успешно занимающихся одной и той же творческой деятельностью. Но очень трудно выделить из них хотя бы двух, которые выполняли бы ее одинаковым способом.

Таким образом, благодаря качественному своеобразию сочетания способностей у различных людей для высокого творчества характерна его индивидуальность и самобытность. Без этого были бы немыслимы творческий процесс, все многообразие продуктов творчества людей. Поэтому в процессе воспитания и обучения детей надо не игнорировать появляющееся у них качественное своеобразие способностей и одаренности, а развивать его, применяя к ним различные методы индивидуального воздействия.

В советской психологии, прежде всего трудами С.Л. Рубинштейна и Б.М. Теплова сделана попытка, дать классификацию понятий "способности", "одаренности" по единому основанию – успешности деятельности. Способность – одно из наиболее общих психологических понятий.

По толковому словарю Д.Н. Ушакова способность – это:

природное дарование;

возможность, умение что-нибудь делать;

Прилагательное "способный" обычно понимается в первом словарном значении как способная ученица, способный молодой ученый. В таком случае этот термин и "одаренность" так тесно связаны, что не всегда их можно различить. Но существует и другое указанное выше значение слова способность, когда оно может обозначать результат накопленного опыта и полностью сводиться к нему. [43]

В отечественной психологии многие авторы давали термину "способность" развернутые определения. В частности С.Л. Рубинштейн понимал под способностями "… сложное синтетическое образование, которое включает в себя целый ряд данных, без которых человек не был бы способен к какой-либо конкретной деятельности, и свойств, которые лишь в процессе определенным образом организованной деятельности вырабатываются".[30]

Б. М. Теплов предложил три эмпирических по сути признака способностей, которые легли в основу определения, наиболее часто используемого специалистами:

Способности – это индивидуально психологические особенности, отличающие одного человека от другого.

Только те особенности, которые имеют отношение к успешности выполнения деятельности или нескольких деятельностей.

Способности несводимы к знаниям, умениям и навыкам, которые уже выработаны у человека. Хотя и обуславливают легкость и быстроту приобретения этих знаний и навыков.

Одаренность определяется обладанием большими способностями. Иногда способности считают врожденными, "данными от природы". Однако научный анализ показывает, что врожденными могут быть лишь задатки, а способности являются результатом развития задатков.[42]

**Задатки –** врожденные анатомо-физиологические особенности организма. К ним относятся, прежде всего, особенности строения головного мозга, органов чувств и движения, свойства нервной системы которыми организм наделен от рождения. Задатки представляют собой лишь возможности, и предпосылки развития способностей, но еще не гарантируют, не предопределяют появление и развитие тех или иных способностей. Возникая на основе задатков, способности развиваются в процессе и под влиянием деятельности, которая требует от человека определенных способностей. Вне деятельности никакие способности развиваться не могут. Ни один человек, какими бы задатками он не обладал, не может стать талантливым математиком, музыкантом или художником, не занимаясь много и упорно соответствующей деятельностью. Можно отметить, что задатки многозначны. На основе одних и тех же задатков могут развиваться неодинаковые способности, в зависимости опять таки от характера требований деятельности, которой занимается человек, а так же от условий жизни и особенно воспитания.

Способности различаются по качеству, широте, своеобразию их сочетания и степени развития.

Качество способности – определяется той деятельностью, условием успешного выполнения которой они являются. О человеке обычно говорят не просто, что он способен, а к чему способен, то есть указывает качество его способностей. По качеству способности делятся на: математические, технические, художественные, литературные, музыкальные, организаторские, спортивные и так далее. По широте различаются общие и специальные способности. Специальные способности являются условиями, необходимыми для успешного выполнения какого-либо одного конкретного вида деятельности. К ним относятся, например, музыкальный слух, музыкальная память и чувство ритма музыканта, оценка пропорций у художника, педагогический такт у учителя и т.п. Общие способности необходимы для выполнения различных видов деятельности. Например, такая способность как наблюдательность, нужна и художнику, и писателю, и врачу, и педагогу; организаторские способности, распределенность внимания, критичность и глубина ума, хорошая зрительная память, творческое воображение должны быть присущи людям многих профессий. Эти способности, поэтому принято называть общими. Самой общей и в то же время самой основной способностью человека является аналитико-синтетическая способность. Благодаря ей человек различает отдельные предметы или явления в сложном их комплексе, выделяет главное, характерное, типичное, улавливают самую суть явления, объединяет выделенные моменты в новом комплексе и создает что-то новое, оригинальное. Так, например, писатель, наблюдая различных людей в разных ситуациях, выделяет типичные их свойства, улавливает в их характере, поступках и труде черты будущего персонажа и, обобщая эти черты, создает типичный образ. Выделяя, сравнивая различные приемы, ведение уроков и результата, которые получаются в зависимости от разнообразных условий, учитель вырабатывает наиболее эффективные методы обучения и овладевает педагогическим мастерством.

Никакая отдельная способность не может быть достаточной для успешного выполнения деятельности. Надо чтобы у человека было много способностей, которые находились бы в благоприятном сочетании. Качественное своеобразное сочетание способности, необходимы для успешного выполнения какой-либо деятельности, называется одаренностью. [35]

Одаренность в основном определяется тремя взаимосвязанными параметрами: опережающим развитием познания, психологическим развитием и физическими данными.

Познание: одаренные дети способны заниматься несколькими делами сразу – способности в трехлетнем возрасте следить одновременно за двумя или более происходящими вокруг событиями. Одаренных детей в раннем возрасте отличает способность прослеживать причинно – следственные связи и делать соответствующие выводы. Эта способность лежит в основе многих интуитивных скачков (перескакивание через этапы) и присуща исключительно одаренным детям. Они обычно обладают отличной памятью, которая базируется на ранней речи и абстрактном мышлении. Их отличает способность классифицировать и категоризировать информацию и опыт, умение широко пользоваться накопленными знаниями. Их склонность к классификации и категоризации иллюстрируется и любимым увлечением, свойственным одаренным детям, - коллекционированием.

Талантливые дети легко справляются с познавательной неопределенностью. При этом трудности не заставляют их отключаться. Они с удовольствием воспринимают сложные и долгосрочные задания и терпеть не могут, когда им навязывают готовый ответ. Одаренного ребенка отличает и повышенная концентрация внимания на чем-либо, упорство в достижении результатов в сфере, которая ему интересна.

В сфере психосоциального развития одаренным и талантливым детям свойственны следующие черты. Сильно развитое чувство справедливости появляющееся очень рано. Личные системы ценностей у маленьких одаренных детей очень широки. Они остро воспринимают общественную несправедливость, устанавливают высокие требования к себе и окружающим и живо откликаются на правду, справедливость гармонию и природу.

Обычно дети от двух до пяти лет не могут развести четко реальность и фантазию, особенно ярко это проявляется у одаренных детей. Они настолько прихотливы в словесном раскрашивании и развитии собственных фантазий, настолько сживаются с ними, буквально "купаясь" в живом воображении. Спустя много лет многие из них как в работе, так и в жизни сохраняют элемент игры, изобретательность и творческий подход – качество, которое столько дали человечеству и в материальном, и в эстетическом развитии.

Для одаренных детей, как правило, характерны преувеличенные страхи, поскольку они способны вообразить множество опасных последствий. Они также чрезвычайно восприимчивы к неречевым проявлениям чувств окружающими и весьма подвержены молчаливому напряжению возникающему вокруг них.

Одаренные дети порой страдают от некоторого социального неприятия их со стороны сверстников, а это вызывает в них негативное восприятие самих себя, что подтверждает многие исследования. Наиболее полезным с точки зрения формирования здорового самовосприятия и чувства полноценности является общение с такими же одаренными детьми, причем самого раннего возраста. Семьи, где принято помогать друг другу и где родители, братья и сестры вместе занимаются всеми делами, так же укрепляет позитивное самовосприятие каждого ребенка.

Физические характеристики: существуют два соперничающих стереотипа физических характеристик одаренных детей. Первый – это тощий, маленький, бледный "книжный червь" в очках. Другой же – выдвинутый Термином в его монументальной работе "Изучение гения" в 1925 году – говорит нам, что одаренные дети выше ростом, крепче, здоровее и красивее, чем их ординарные сверстники. Хотя второй образ предпочтительней первого, оба они достаточно далеки от истины. Исследования Термина показали, что физические характеристики одаренных детей столь же разнообразны, как и сами дети.[36]

Замечено, что талантливых взрослых людей отличает очень высокий энергетический уровень и довольно низкая продолжительность сна. Но только ли талантливым взрослым это свойственно? Родители не могут взять в толк, что же они делают не так, когда педиатр говорит им, что их новорожденный ребенок должен спать двадцать часов в сутки. Измученным мамам и папам кажется, что ребенок двадцать часов бодрствует. Это, конечно, преувеличение, но большинство опрошенных родителей утверждают, что их одаренные дети в младенчестве спали меньше и слишком рано отказались от дневного сна. Руки ребенка нуждаются в тренировке и в массе возможностей попрактиковаться в том или ином деле. Резать или клеить может быть гораздо труднее, чем вычитать или складывать, описать может быть сложнее, чем читать или говорить. Такая неравность в сравнении с нормами развития часто ведет к раздражению и к росту зависимости в поведении ребенка. Составление ранних программ обучения для одаренных детей требуется точная индивидуализация, с тем, чтобы не допустить отвращение к основным навыкам, которое может остаться у ребенка на всю жизнь.[13]

Все вышесказанное предлагает краткое описание лишь немногих граней одаренности. Здесь упомянуты те из них, о которых наиболее часто сообщают исследователи и родители, характеризуя одаренных детей с которыми они сталкиваются.

Углубленные исследования последующих лет привели к тому, что уже признанные виды одаренности стали рассматриваться дифференцированно. Это проявилось в возникновении новых концепций интеллектуальной и творческой одаренности. Одной из получивших признание является теория множественности видов интеллекта. Согласно этой теории не существует какого-то единого интеллекта. Есть семь видов. К ним относятся следующие:

***Лингвистический интеллект*** способность использовать язык для того, чтобы создавать, стимулировать поиск или передавать информацию ( журналист, писатель, поэт).

***Музыкальный интеллект*** способность исполнять, сочинять музыку (композитор).

***Логико-математический интеллект*** способность исследовать категории, взаимоотношения и структуры путем манипулирования объектами или символами, знаками и экспериментировать упорядоченным образом (математик, ученый).

***Пространственный интеллект*** способность представлять, воспринимать объект и манипулировать им в уме, воспринимать и создавать зрительные или пространственные композиции (архитектор, инженер, хирург).

***Телесно-кинестезический интеллект*** способности формировать и использовать двигательные навыки в спорте, исполнительском искусстве, ручном труде (танцовщица, спортсмен, художник).

***Личностный интеллект*** имеет две стороны, которые могут рассматриваться отдельно. Это интроличностный и интерличностный интеллект. Первый представляет собой способность управлять своими чувствами, различать, анализировать их и использовать эту информацию в своей деятельности. Второй термин есть способность замечать и понимать потребности и намерения других людей, управлять их настроением, предвидеть поведения в разных ситуациях (педагог, психотерапевт).

Установление известных видов одаренности и видов интеллекта по Гарднеру показывает, что они почти совпадают. Полное совпадение отмечается между психомоторной одаренностью и кинестезическим интеллектом. Этот вид одаренности хорошо известен – психология спорта. Существует целая сеть учебных заведений, развивающих эти способности, - спортивные школы и кружки, балетные студии и т. п.

***Художественная одаренность*** этот вид одаренности поддерживается и развивается в специальных школах, кружках, студиях. Он подразумевает высокие достижения в области художественного творчества и исполнительского мастерства в музыке, живописи, скульптуре, актерские способности. Одна из серьезных проблем состоит в том, чтобы в общеобразовательной школе признавались и уважались эти способности. Эти дети уделяют много времени, энергии упражнениям, достижения мастерства в своей области. У них остается мало возможностей для успешной учебы, они часто нуждаются в индивидуальных программах по школьным предметам, в понимании со стороны учителей, сверстников.

***Общая интеллектуальная и академическая одаренность*** была рассмотрена ранее. Главным является то, что дети с одаренностью этого вида быстро овладевают основополагающими понятиями, легко запоминают и сохраняют информацию. Высокоразвитые способности переработки информации позволяют им преуспевать во многих областях знаний. Несколько иной характер имеет академическая одаренность, которая проявляется в успешности обучения отдельным учебным предметам и является более частной, избирательной. Эти дети могут показывать высокие результаты по легкости, глубине, быстроте, продвижении – в математике или иностранном языке, физике или биологии и иногда иметь неважную успеваемость по другим предметам, которые воспринимаются ими не так легко. Выраженная избирательность устремлений в относительно узкой области создают свои проблемы в школе и в семье. Родители и учителя бывают недовольны тем, что ребенок не учится одинакова хорошо по всем предметам, отказываются признавать его одаренность и не пробуют найти возможности для поддержки и развития специальных дарований.

***Математическая одаренность*** психолог В.А. Крутецкий всесторонне изучал детей с этим видом одаренности и выявил структуру математических способностей. В нее вошли следующие компоненты:

Получение математической информации, способность к восприятию математического материала, схватыванию формальной структуры задачи.

Переработка математической информации. В нее входит:

- способность к логическому мышлению и мыслить математическими символами;

- способность к быстрому и широкому обобщению математических объектов, отношений и действий;

- способность к свертыванию процесса математического рассуждения и система соответствующих действий, способность мыслить свернутыми структурами;

- гибкость мыслительных процессов в математической деятельности;

- стремление к ясности простоте, экономности и рациональности решений;

- способность к быстрой и свободной перестройке направленности мыслительного процесса, переключение с прямого на обратный ход мыслей;

- хранение математической информации. Математическая память, обобщенная память на математические отношения, типовые характеристики, схемы рассуждения и доказательств, методы решения задач и принципы подхода к ним;

- общий синтетический компонент. Математическая направленность ума.

***Творческая одаренность*** особо был выделен вид одаренности как творческая. Одни специалисты полагают, что творчество, креативность являются неотвратимым элементом всех видов одаренности, которые не могут быть представлены отдельно от творческого компонента. Так А.М. Матюшкин настаивает на том, что есть лишь один вид одаренности – творческий. Если нет творчества, бессмысленно говорить об одаренности. Другие исследователи отстаивают правомерность существования творческой одаренности как отдельного самостоятельного вида. Одна из точек зрения такова, что одаренность порождается или способностью продуцировать, выдвигать новые идеи, изобретать, или же способностью блестяще исполнять, использовать то, что уже собранно.

Вместе с тем исследования показывают, что дети с творческой направленностью нередко обладают рядом поведенческих характеристик, которые их выделяют и которые – увы, вызывают отнюдь неположительные эмоции в учителях и окружающих людях. Отсутствие внимания к условиям и авторитетам. Большая независимоcть в суждениях, тонкое чувство юмора, отсутствие внимания к порядку и "должностной" организации работы, яркий темперамент. Целесообразность выделения творческой одаренности как отдельного вида определяется тем, что стандартные учебные программы и учебный процесс дают мало возможностей для её проявления и развития.[3]

В настоящее время дифференциация по аспектам интеллектуальной и творческой одарённости идёт дальше. В связи с этим следует упомянуть о взглядах Б.М.Телова, который возражал против представлений о том, что высокая одаренность в одной области сопровождается снижением одарённости в других областях. Он подчёркивал, что "талант как таковой многогранен", и считал, что не о существование разных одаренностей должна идти речь, а о широте самой одаренности. Он писал: "возможность успешно действовать в различных областях объясняется, прежде всего, наличием некоторых общих моментов одаренности, имеющих значение для разных видов деятельности".[42]

В современной психологии примером подхода к многосторонности дарования является концепция К. Тейлора. Первоначально были две как бы полярные области – академическая и творческая одаренность. Затем творческая одаренность распалась на восемь видов; она может появляться в продуктивном мышлении, принятия решений, прогнозирование, общение, планирование, воплощение или исполнение решений, построение взаимоотношений, усмотрение возможностей. Последние три таланта в терминологии К. Тейлора существенно для того, чтобы привести идеи в действие. Проявление таланта трактуется довольно узко. Например, общение понимается, как умение выражать свои мысли и чувства так, чтобы они были поняты другими; усмотрение возможностей предполагает умение обнаруживать возможности и взаимоотношения скрытые от других людей.

Согласно концепции многогранности таланта все таланты могут быть присущи одному человеку. В силу разной степени выраженности они составляют неповторимый профиль. В то же время каждый из талантов может стать важнейшей особенностью и основным каналом реализации индивидуальных возможностей.[29]

Одно из определений социальной одаренности гласит, что эта исключительная способность устанавливать зрелые конструктивные взаимоотношения с другими людьми. Такое, целостное, по сути, определение просуществовало недолго, так как очевиден комплексный характер этой способности. Выделяют такие структурные элементы социальной одаренности, как социальная перцепция, просоциальное поведение, нравственные суждения, организаторские умения и т.д.

Социальная одаренность выступает как предпосылка успешности в нескольких областях. Она предполагает наличие способности понимать, любить, сопереживать, ладить с другими, что позволяет быть хорошим педагогом, психологом, психотерапевтом, социальным работником. Таким образом, понятие социальной одаренности охватывает широкую область проявлений, связанных с легкостью установления и высоким качеством межличностных отношений. Эти особенности позволяют быть лидером, то есть проявлять лидерскую одаренность.

Социальная одаренность отличительна от интеллектуальной, хотя исследования показали, что она требует умственного развития выше среднего.[31]

Выделение многих видов одаренности служит важной целью – привлечь внимание к более широкому спектру способностей, которые должны получить признание и возможности для развития.

Разумеется, различия между видами одаренности не могут рассматриваться без учета мотивации, сложившейся самооценки, других индивидуальных особенностей, от которых зависит реализация способностей.

Перечисленные виды одаренности проявляются по – разному и встречают специфические барьеры на пути своего развития в зависимости от индивидуальных особенностей и своеобразия окружения ребенка.

**1.2 Особенности интеллектуальной одаренности**

Психологическим изучением детской одарённости и разработкой психолого-педагогических вопросов обучения и воспитания незаурядных детей долгое время в нашей стране занимались очень мало. В соответствии с господствовавшей идеологией считалось, что не нужно выделять особо способных детей, что все равны, что у каждого ребёнка можно "сформировать" любые нужные качества. На положении дел в психологии сказывалась и изолированность нашей науки от зарубежной. Только в последние годы проблема различия между детьми по одарённости "вышли из тени" и вызывают теперь большой интерес. Несомненна реальность и значимость этой проблемы.

Каких детей называют одарёнными? Как происходит их дальнейшее развитие? Что можно сделать для их поддержки? По таким вопросам накоплен немалый опыт. С 1975 года существует Всемирный совет по одарённым и талантливым детям, который координирует работу по изучению, обучению и воспитанию таких детей, организует международные конференции. При этом большое внимание уделяется подготовке учителей для работы с особо восприимчивыми к учению и творчеству детьми. Педагог не только должен овладеть научными и учебными программами, но и суметь найти индивидуальный подход к одарённости своих питомцев, увидеть в каждом индивидуальность. [31]

Имеющиеся в психологии материалы позволяют обратить внимание учителей и воспитателей на 3 категории одарённых в умственном отношении детей.

Одна категория – дети с необыкновенно высоким общим уровнем умственного развития при прочих равных условиях. Такие дети относительно чаще встречаются в дошкольном и младшем школьном возрастах.

Другая категория – дети с признаками специальной умственной одарённости, например в математике, или какой-либо другой области науки. Такие учащиеся с достаточной определённостью могут обнаруживаться в подростковом возрасте.

Третья категория – дети, хотя и не достигающие почему-либо успехов в учении, но обладающие яркой познавательной активностью, оригинальностью психического склада, незаурядными умственными резервами.[4]

Выражение "одаренный ребенок" не означает, что ранние признаки повышенных возможностей познавания, эмоциональной отзывчивости или творчества уже позволяют с уверенностью судить о будущем потенциале растущего человека. Каждому такому ребенку (как и любому другому) предстоит свой путь к зрелости, в ходе которого многое может перемениться под влиянием обстоятельств, внутренних и внешних.

Некоторые дети с раннего возраста особенно настойчиво тянутся к учению, ищут, требуют умственную нагрузку. Нередко уже в 3-4 года они умеют читать и считать, увлекаются различными умственными занятиями (например, освоением географических карт, разного рода вычислениями, словесными упражнениями). Встречаются дошкольники, которые свободно оперируют дробями, пишут печатными буквами без ошибок длинные фразы. При этом они быстрее и правильнее своих ровесников, при прочих равных условиях, умеют анализировать, обобщать, делать выводы.[9]

Для детей этой категории характерны повышенная умственная восприимчивость и постоянная готовность, прилагать усилия. Им нравится напрягать ум. Их нетерпеливая тяга к умственным впечатлениям, к новой "умственной нише" побуждает их к проявлению инициативы, к неиспробованным ходом мысли, к творческим попыткам. При этом их неустанная умственная активность неразрывно связана с её само регуляцией. Такие дети не упускают из виду принятую ими цель и стремятся управлять своими действиями; при увлекающем занятии даже самые подвижные из них могут длительно поддерживать умственное напряжение или неоднократно возобновлять усилия. Вряд ли можно заставить таких детей быть пассивными, бездельничать. Их мозг нуждается не в отдыхе — ему необходима работа

В результате такие дети как бы больше видят и слышат, больше узнают и больше понимают, чем их ровесники, при тех же обстоятельствах. Неудивительно, что именно таких детей — с ускоренным умственным развитием — чаще всего и называют одаренными.

Их умственные успехи нельзя объяснить какими-нибудь особыми внешними условиями. Такой ребенок может оказаться и в семье с низким образовательным уровнем и в семье, где ребенку уделяется мало внимания. Свойственная таким детям активность ума придает положительную эмоциональную окраску их умственным занятиям, повышает уровень мыслительной работы, пробуждает дремлющие силы. [18]

Среди особенностей детей с ускоренным умственным развитием очень заметна их чрезвычайная способность к подражанию, к усвоению того, как говорят и мыслят старшие. Они впитывают, присваивают огромный объем информации, зачастую улавливая не столько ее содержание, сколько более доступную им "форму", отдельные выражения, формулировки. В этом обнаруживается своеобразный формализм их умственной деятельности.

Показательно, что нередко такой ребенок дошкольного пли младшего школьного возраста охотнее слушает не то объяснение, которое касается более интересного содержания, а то, которое представляет собой четкое логическое построение (например, если используются выражения "отсюда следует", "в результате", "таким образом"). Ему нравится улавливать последовательность рассуждения, следить за его развертыванием.

Таких детей обычно отличает расположенность к четким схемам и классификациям.

Характерно, что формализм познавания может сочетаться у них с вольной игрой воображения — с неожиданными ассоциациями, обобщениями.

Творческая сторона активности проявляется у такого ребенка в том, что он может быть очень изобретателен в занятиях: усвоение нового вызывает у него встречную активность — ему хочется не только познавать, получать впечатления, но он склонен и по-своему отзываться на них, пробовать, достигать чего-то необычного. Нередко дети с опережающим умственным развитием сами придумывают для себя развлекательно-игровые дела. [10]

Детство – неповторимая пора становления, роста умственного развития. По современным психологическим представлениям, интеллектуальное развитие происходит главным образом в годы возрастного созревания. Психологи спорят между собой о том, к какому возрасту, какая часть всего пути умственного развития человека бывает пройдена. Согласно получившей распространение точке зрения, к шести годам это развитие осуществляется уже больше, чем на треть, к восьми – наполовину, а к двенадцати годам – на три четверти. Некоторые авторы называют еще более ранние сроки и соответственно – еще большую роль детства в общем, умственном развитии. Но и приведенные величины достаточно указывают на решающий вклад детских лет в становление интеллекта.

Остановимся кратко на возрастном развитии умственной активности, этого существеннейшего условия роста интеллекта у всех детей. Начнем с первых этапов. Уже при переходе от периода новорожденности (первый месяц жизни) к младенческому возрасту у ребенка начинает обнаруживаться готовность всматриваться, вслушиваться — потребность во внешних впечатлениях. С этих дней начинает развиваться познавательная активность.

Со второго полугодия младенец уже овладевает хватательными движениями целенаправленного характера (в отличие от хватательного рефлекса новорожденного); начинается активное и постепенно усложняющееся манипулирование предметами. В раннем детском возрасте (от года до трех лет) ребенок, как известно, научается ходить, а затем и говорить, что чрезвычайно расширяет его деятельные контакты с взрослыми, со средой и возможности проявлять свою активность. В ходе усвоения действий с предметами, в дальнейшем — и оценочных суждений, понятий, самих способов "думанья", т.е. как бы делая своим опыт, передаваемый ему окружающими, ребенок в то же время приобретает и собственный опыт деятельности. Уже к концу раннего детства у него обнаруживается стремление действовать самостоятельно (даже там, где он еще явно не может обходиться без помощи старших). Сознание собственного желания ("я хочу"), попытки справиться своими силами ("я сам") приводят к новому уровню отношений к людям, вещам, занятиям. Все это — формирующийся внутренний мир, влияющий на степень и своеобразие активности ребенка.

В дошкольные годы (от 3 до 7 лет) рост активности и неугомонное желание пробовать себя в различных начинаниях, забавах проявляются очень ярко: в непрестанном действовании, в тяге к впечатлениям, доставляемым органами чувств, в стремлении говорить. Ребенок испытывает настоятельную потребность в применении и развитии своих новых возможностей. В эти годы активность выступает в расположенности к играм, к фантазированию — характернейшей черте дошкольного детства. В играх укрепляется и развивается человеческая потребность в активном воздействии на окружающее. В них ребенок проявляет инициативу, испытывает желанную полноту нагрузки, наслаждается открытиями нового. Такова начальная школа ребенка, где познание неразрывно связано с воображением и действованием, совершаемым свободно, по внутреннему побуждению.[29]

Иногда умный не по годам ребенок блещет таким ярким, таким удивительным интеллектом, что и достовернейшие сведения о нем могут казаться невероятными. Но они есть, эти дети с поражающими умственными возможностями. О них мало заботятся, их теряют из виду, но иногда вокруг них возникает ажиотаж. Таких детей обычно называют вундеркиндами.

Выражение "вундеркинд" пришло из немецкого языка ("вундер" — чудо, "кинд" — ребенок). Чаще этим словом называют ребенка с чрезвычайными успехами в каком-нибудь определенном виде деятельности — в музыке, рисовании, математике. Но иногда и у детей с высоким общим развитием обнаруживается такой уровень интеллекта, что и к ним вполне применимо это слово. "Чудо-дети" встречаются по преимуществу в дошкольном и младшем школьном возрастах. [9]

Их развитие может быть односторонним. Например, при весьма успешном умственном развитии могут отставать моторные навыки, координация движений. Есть, дети, преуспевающие в учебных занятиях, но недостаточно ориентирующихся в практических, житейских делах. Иногда дети, проявляющие себя умниками в разговорах на научные и абстрактные темы, могут удивлять своей наивностью в вопросах, связанных с взаимоотношениями людей, обнаруживая свойственный возрасту "формализм" мышления.

Детей, выделяющихся в умственном отношении, отличает ускоренное умственное развитие и соответственно необычно высокий для их возраста умственный уровень. Издавна неодинаковость темпа развития "при прочих равных условиях" связывают именно с различиями по одаренности: считается, что значительное опережение сверстников указывает на одаренность.[5]

Еще в начале XX века французским психологом А. Бине были разработаны способы определения уровня умственного развития. Детям разного возраста предлагали краткие стандартизованные задания (тесты) разной степени сложности - для каждого возраста подбирался свой набор тестов. Их выполнение оценивалось в баллах. Умственный уровень ребенка определялся по тому, задания для какого возраста оказывались ему посильны. Индивидуальный умственный уровень мог не соответствовать возрасту, например, ребенок четырех лет мог обнаруживать такое умственное развитие, как если бы ему, было, пять пли шесть, или больше лет. Соотношение между обнаруженным у ребенка умственным уровнем и тем уровнем, который соответствовал бы его возрасту, позволяет судить о степени опережения (или отставания) в умственном развитии.[1]

В дальнейшем немецкий психолог В.Штерн предложил для количественной характеристики индивидуального уровня интеллекта вычислять так называемый "интеллектуальный коэффициент" (IQ). Он широко применяется в психологии. IQ вычисляется по формуле: в числителе — "умственный возраст" (т.е. число лет, соответствующее тому возрасту, с заданиями для которого ребенок справляется), в знаменателе - действительный (хронологический) возраст. Чтобы избавиться от дробных чисел, результат умножается на 100.

Таким образом, ребенок, у которого умственный возраст соответствует его хронологическому возрасту, имеет IQ, равный 100; ребенок, опережающий свой возраст в умственном развитии, имеет IQ, больший, чем 100; ребенок, отстающий от своего возраста, имеет IQ, меньший, чем 100. Ребенок считается одаренным, если его IQ, согласно одним авторам, 120 и выше, согласно другим — 130—135 и выше. Высоко одаренный ребенок — IQ- 160 и выше. Такое "измерение одаренности" дает важную ориентировку в индивидуальных различиях между детьми по интеллекту, но имеет и свои слабые стороны. Оно исходит из представления, что устанавливаемая по указанной формуле величина будет одинаковой на разных возрастных этапах. Однако данные о неравномерности хода умственного развития, о существовании разных его вариантов явно не соответствуют такому представлению. Уже поэтому темп развития ребенка в определенном возрасте и, соответственно, умственный уровень его в эту пору еще не дают достаточных оснований для суждений о постоянной характеристике его интеллекта.[17]

Интеллектуальная одаренность проявляется по–разному и встречает специфические барьеры на пути своего развития в зависимости от индивидуальных особенностей и своеобразия окружения ребенка.

**.3 Соотношение творческой и интеллектуальной одаренности**

Существуют как минимум три основных подхода к проблеме творческой способности.

Первая точка зрения заключается в том, что как таковых творческих способностей нет. Интеллектуальная одарённость выступает в качестве необходимого, но недостаточного условия творческой активности личности. Главную роль в детерминации творческого поведения играют мотивации, ценности, личностные черты. К числу основных черт творческой личности относят когнитивную одарённость, чувствительность к проблемам, независимость в неопределённых и сложных ситуациях.

Вторая точка зрения состоит в том, что высокий уровень развития интеллекта предполагает высокий уровень творческих способностей и наоборот. Творческого процесса как специфической формы психической активности нет. Эта точка зрения представляется наименее достоверной. Многое в этой позиции определяется взглядами её представителей на природу интеллекта. [6]

Сторонники сведения творческих способностей к интеллекту опираются на результаты эмпирических исследований, к числу которых относится классическая работа Л. Термина и К. Кокс. В 1926 году они проанализировали биографии 282 западноевропейских знаменитостей и попытались на основе достижений в возрасте от 17 до 26 лет оценить их коэффициент интеллекта. Кроме того, они опирались на шкалу Стенфорд-Бине для оценки интеллекта в детстве.

В ходе оценки достижений учитывались не только интеллектуальные, но и творческие достижения, что априорно ставило под вопрос правильность выводов. Если методика учитывает не только интеллектуальные, но и творческие показатели, выводы о связи интеллекта и творческих способностей, являются артефактами метода. Тем не менее, результаты К. Кокс получили широкую известность и вошли во многие учебники психологии.

Сравнения возраста овладения знаниями и навыками знаменитыми людьми с аналогичными данными выборки обычных детей показало, что коэффициент интеллекта знаменитостей значительно выше среднего (158,9). Отсюда Л. Термен сделал вывод, что гении – это те люди, которых ещё в раннем детстве по данным тестирования можно отнести к категории высоко одарённых. Выяснилось, что интеллектуально одарённые дети опережают своих сверстников в среднем на два класса.

Надо сказать, что дети, отобранные Термином, отличались ранним развитием (рано начали ходить, говорить, читать, писать и п.р.). Все интеллектуальные дети закончили успешно школу, 2/3 получили университетское образование, а 200 человек стали докторами наук.

Однако, что касается творческих достижений, результаты не так однозначны. Ни один ранний интеллектуал из выборки Термина не проявил себя как исключительно талантливый творец в области науки литературы, искусства и так далее. Никто из них не внёс существенного вклада в развитие мировой культуры. Высокий уровень интеллекта не гарантирует творческих достижений. Можно быть интеллектуалом и не стать творцом. [5]

Отсутствие однозначной связи между интеллектом и творчеством являлось аргументом для сторонников указанных подходов. Согласно третьему подходу, творческая способность (креативность) является самостоятельным фактом, независимым от интеллекта. В более "мягком" варианте это теория гласит, что между уровнем интеллекта и уровнем креативности есть незначительная корреляция. Наиболее развитой концепцией является "теория интеллектуального порога"

Е. Торренса: если IQ ниже 115 – 120, интеллект и креативность образуют единый фактор, при IQ выше 120 творческая способность становится независимой величиной, то есть нет креативов с низким интеллектом, но есть интеллектуалы с низкой креативностью.

Предположение Е. Торренса на удивление хорошо совпадает с данными Д.Н. Перкинса: для каждой профессии существует нижний допустимый уровень развития интеллекта. Люди с IQ ниже определённого уровня не могут овладеть данной профессией, но если IQ выше этого уровня, то прямой связи между интеллектом и уровнем достижений нет. Главную роль в определении успешности работы играют личностные ценности и черты характера. [19]

Исследователи интеллекта давно пришли к выводу о слабой связи творческих способностей со способностями к обучению и интеллектом. Одним из первых на различие творческой способности и интеллекта обратил внимание Л. Терстоун. Он отметил, что в творческой активности важную роль играют такие факторы, как особенности темперамента, способность быстро усваивать и порождать идеи, сосредоточения над решением проблем.

Основную критику работ Гилфорда, Торранса и их последователей дали М. Воллах и Н Коган. В исследованиях Торранса и Гилфорда получилась зависимость между уровнем IQ и уровнем креативности. Чем выше уровень интеллекта, тем больше вероятность того, что у испытуемого будут высокие показатели по тестам креативности, хотя при высоком интеллекте могут встречаться низкие показатели креативности.

М. Воллах и Н. Коган считают, что перенос Гилфордом, Торрансом и их последователями тестовых моделей измерения интеллекта на измерение креативности привёл к тому, что тесты креативности попросту диагностируют IQ, как и обычные тесты интеллекта. Они в своей работе изменили систему проведения диагностики креативности, представляя испытуемым, столько времени, сколько им было необходимо для решения задачи или для формулирования ответа на вопрос. Тестирование проводилось в ходе игры, при этом соревнования между участниками сводилось к минимуму, а экспериментатор принимал любой ответ испытуемого. Если соблюсти эти условия, то корреляция креативности и тестового интеллекта будет близка к нулю.

Подход Воллаха и Когана позволил по-иному взглянуть на проблему связи между креативностью и интеллектом. Упомянутые исследователи, тестируя интеллект и креативность дошкольников, выявили 4 группы детей с разными уровнями развития интеллекта и креативности, отличающиеся способами адаптации к внешним условиям. [22]

***М. Воллах и Н. Коган предложили в виде таблице личностные особенности дошкольника с различными уровнями интеллекта и творческих способностей***

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | | Интеллект | |
|  | | Высокий | Низкий |
| Творческие способности | В  Ы  С  О  К  И  Е | Вера в свои возможности. Хороший самоконтроль. Хорошая социальная интеграция. Высокая способность к концентрации внимания большой интерес ко всему новому. | Постоянный конфликт между собственным представлением о мире и требованиями к дошкольнику. Недостаточная вера в себя и недостаточное самоуважение. Боязнь оценки со стороны окружающих. |
|  | Н  И  З  К  И  Е | Энергия направлена на достижение успеха в учёбе. Неудача воспринимается как катастрофа. Боязнь риска и высказывания своего мнения. Пониженная общительность, боязнь самооценки. | Хорошая адаптация. Недостаточный интеллект компенсируется социальной общительностью или некоторой пассивностью. |

Дети, обладающие высоким уровнем интеллекта и высокой креативностью, были уверены в своих способностях, имели адекватный уровень самооценки. Они обладали внутренней свободой и вместе с тем высоким самоконтролем. При этом они могут казаться маленькими детьми, а через некоторое время, если того требует ситуация, вести себя по-взрослому. Проявляя большой интерес ко всему новому и необычному, они обладают большой инициативой, но вместе с тем успешно приспосабливаются к требованиям своего социального окружения, сохраняя личную независимость суждений и действий.

Дети с высоким уровнем интеллекта и низким уровнем креативности стремятся к успехам, которые должны выразиться в форме похвалы. Они крайне тяжело воспринимают неудачу, можно сказать, что у них преобладает не надежда на успех, а страх перед неудачей. Они избегают риска, не любят публично высказывать свои мысли. Они сдержаны, скрыты и дистанцируются от своих сверстников. У них мало друзей. Они не любят быть представлены самим себе и страдают без внешней адекватной оценки своих поступков, результатов деятельности.

Дети, обладающие низким уровнем интеллекта, но высоким уровнем креативности часто попадают в позицию "изгоев". Они с трудом приспосабливаются к школьным требованиям, часто имеют увлечение "на стороне" (занятия в кружках, хобби и так далее), где они в свободной обстановке могут проявить свою творческую натуру. Они наиболее тревожны, страдают от неверия в себя, "комплекс неполноценности". Части педагоги характеризуют их как тупых, невнимательных, поскольку они с неохотой выполняют задание и не могут сосредоточиться.

Дети с низким уровнем интеллекта и творческих способностей внешне хорошо адаптируются, держатся в "средниках" и довольны своим положением. Они имеют адекватную самооценку, низкий уровень предметных способностей компенсируются развитием социального интеллекта, общительностью, пассивностью на занятиях. [22]

**Выводы по I главе**

В данной главе раскрыто понятие одаренность с познанием различных психолого-педагогических подходов. Существуют следующие виды одаренности: художественная, общая интеллектуальная и академическая, математическая, творческая, социальная, музыкальная, способности к музыкальному творчеству. Выделение многих видов одаренности служит важной цели – привлечь внимание к более широкому спектру способностей, которые должны получить признание и возможности для развития.

Одаренность помогает ребенку раскрыть себя в различных видах деятельности. Очень важно обнаружить в нем свою способность, которая, как известно, выражается в его индивидуальности, то есть необходимо подчеркивать эту индивидуальность.

Под одарённостью ребёнка понимается более высокое, чем у его сверстников при прочих равных условиях, восприимчивость к учению и более выраженные творческие проявления. Понятие "одарённость" происходит от слова "дар" и означает особо благоприятные внутренние предпосылки развития.

Иногда умного не по годам ребенка называют вундеркиндом. Это выражение пришло из немецкого языка ("вундер" — чудо, "кннд" — ребенок). Чаще этим словом называют ребенка с чрезвычайными успехами в каком-нибудь определенном виде деятельности — в музыке, рисовании, математике. Но иногда и у детей с высоким общим развитием обнаруживается такой уровень интеллекта, что и к ним вполне применимо это слово.

Основными условиями сохранения одаренности являются: внимательное отношение к особенностям психики ребенка, тактичный подход к его индивидуальности, к его мироощущению со стороны воспитателя.

Остановимся кратко на возрастном развитии умственной активности, этого существеннейшего условия роста интеллекта у всех детей. На первом этапе перехода из периода новорожденности к младенчеству у ребенка начинает обнаруживаться готовность всматриваться, вслушиваться — потребность во внешних впечатлениях. С этих дней начинает развиваться познавательная активность.

Со второго полугодия младенец уже овладевает хватательными движениями целенаправленного характера. Начинается активное и постепенно усложняющееся манипулирование предметами.

В раннем детском возрасте ребенок, как известно, научается ходить, а затем и говорить, что чрезвычайно расширяет его деятельные контакты с взрослыми, со средой и возможности проявлять свою активность.

Уже к концу раннего детства у него обнаруживается стремление действовать самостоятельно. Сознание собственного желания ("я хочу"), попытки справиться своими силами ("я сам") приводят к новому уровню отношений к людям, вещам, занятиям. Все это — формирующийся внутренний мир, влияющий на степень и своеобразие активности ребенка.

Такова начальная школа ребенка, где познание неразрывно связано с воображением и действованием, совершаемым свободно, по внутреннему побуждению.

В нашем исследовании рассмотрено подробно интеллектуальная одаренность детей и ее соотношение с творческой одаренностью.

Соотношение творческой и интеллектуальной одаренности рассматривали многие психологи. Сторонники сведения творческих способностей к интеллекту опираются на результаты эмпирических исследований, к числу которых относится классическая работа Л. Термина и К. Кокс. Они утверждали, если методика учитывает не только интеллектуальные, но и творческие показатели, выводы о связи интеллекта и творческих способностей, являются артефактами метода. Тем не менее, результаты К. Кокс получили широкую известность и вошли во многие учебники психологии.

Подход Воллаха и Когана позволил по-иному взглянуть на проблему связи между креативностью и интеллектом. Упомянутые исследователи, тестируя интеллект и креативность дошкольников, выявили 4 группы детей с разными уровнями развития интеллекта и креативности, отличающиеся способами адаптации к внешним условиям. Это группы детей с высокой креативностью и высоким интеллектом, с высокой креативностью и низким интеллектом, с низкой креативность и высоким интеллектом, с низкой креативность и низким интеллектом.

**Глава II. Психолого-педагогические рекомендации по развитию одаренности**

**2.1 Интеллектуальная одаренность и методы её диагностики**

Начинающим психодиагностам необходимо учитывать, что длительное время интеллект рассматривался как основной показатель одарённости, а тесты, направленные на измерение коэффициента интеллекта, - как основной инструмент для оценки уровня одарённости. Поскольку еще древние римляне считали ум основной характеристикой человека, во многом определяющей эффективность его деятельности. Конкретные стандартизированные методы измерения интеллекта появились значительно позже, лишь в XX веке, когда А. Бине разработал первые психологические методики, которые легли в основу многих современных тестов "на интеллект".

Л.Термен усовершенствовал методику Бине и применил её для изучения умственно одаренных детей. Его лонгитюдное исследование стало классическим. Позднее были созданы многочисленные варианты тестов, направленных на измерение IQ. Но вместе с этим высоко квалифицированные специалисты в области психодиагностики отмечали необходимость весьма осторожного отношения к результатам тестирования. Указывалось на то, что на основе данных об IQ нельзя отбирать талантливую молодежь в вузы, поскольку тесты на интеллект могут хорошо предсказать успешность видов деятельности, аналогичных тестовой, но отнюдь не успехи в будущей профессии. [34]

Дж.Гилфорд подверг резкой критике сам подход к выявлению одаренности с помощью тестов на интеллект, указав, что эти тесты не могут оценить творческие способности человека. В исследованиях других авторов было показано, что высокий интеллект не гарантирует и успешности в сфере общения. Напротив, отмечаются феномены социального и эмоционального дисбаланса у одаренных детей, показывающие, что высокий уровень развития интеллекта может не соответствовать развитию коммуникативных и эмоциональных процессов. Тем не менее, стандартизированные методы измерения интеллекта наиболее часто используются для выявления одаренных детей. Применяются как индивидуальные, так и групповые тесты.

Среди наиболее известных в международной практике индивидуальных, интеллектуальных тестов можно отметить следующие.

Шкала интеллекта Станфорд - Бине, разработанная Л.Терменом и М.Меррил, предназначена для тестирования детей начиная с двухлетнего возраста. Первые шкалы Бине - Симона были разработаны еще в 1905 г., затем они многократно усовершенствовались. Первый станфордский вариант, разработанный Терменом. был опубликован в 1916 г. Именно в этом варианте впервые был введен коэффициент интеллекта (IQ) как отношение между умственным и фактическим возрастом. Современные варианты теста направлены на получение единого показателя, характеризующего общее интеллектуальное развитие индивидуума.

Векслеровская шкала интеллекта и различные варианты этого теста, в том числе и короткие формы, предназначены для тестирования не только детей, но и взрослых. Они включают как вербальные, так и невербальные субтесты (вербальную шкалу и шкалу действия). Д.Векслер внес также ряд изменений в традиционное содержание понятия "коэффициент интеллекта". Школа действия в этой методике Векслера состоит из 5 субтестов, направленных на оценку различия зрительных стимулов, двигательную координацию и решение невербальных задач: "дом животного", завершение картинок, лабиринты, геометрические схемы и конструирование из кубиков. [19]

Интеллектуальный тест Слоссона, предназначенный для измерения интеллекта детей и взрослых, дает одну обобщенную оценку интеллектуального развития на основе данных о словарном запасе, вербальных и математических суждениях и памяти.

Кауфмановская оценочная батарея тестов предназначена для тестирования детей в возрасте от двух с половиной до двенадцати с половиной лет. Она дает две глобальные оценки - умственных процессов и достижений. Тест относительно новый, и его рекомендуется применять для раннего первичного выявления детей с необычно высокими способностями в мышлении.

Шкала детских способностей Маккарти предназначена для тестирования детей в возрасте от двух с половиной до восьми с половиной лет. Дается обобщенная оценка (общий когнитивный индекс) и пять субоценок (для вербальных, перцептивных, вычислительных и моторных способностей, а также памяти).

К числу популярных групповых тестов на интеллект можно отнести следующие.

Отис-Ленноновскний тест школьных способностей дает одну обобщенную оценку (индекс школьных способностей), получаемую при использовании вербальных, количественных и образных заданий. Применяется для выявления общих интеллектуальных способностей.

Тест когнетивных умений. Дает одну обобщенную оценку (индекс когнитивных умений) и четыре субоценки: последовательность, аналогии, память и вербальные суждения. При идентификации одарённости этот тест используется как показатель общих интеллектуальных способностей, характеризующихся повышенным вниманием к уровню развития абстрактного мышления.

"Независимый от культуры" интеллектуальный тест Кеттелла может быть использован как общий тест для выявления способностей людей с культурными ограничениями, а также в программах, для усвоения которых важное значение имеет уровень развития абстрактного мышления. [36]

Тест когнетивных способностей, разработанный Р. Торндайком и Е. Хаген, даёт три оценки (вербальная, невербальная и количественная); он широко используется при выявлении детей, которые должны заниматься по специальным программам для одарённых. Тест тесно связан с батареей тестов, которая включает в себя айовский тест базовых умений.

Рисуночный тест на интеллект.

Тест предназначен для измерения общих умственных способностей детей от 3 до 8 лет, в том числе имеющих сенсорные или физические недостатки. Этот тест состоит из заданий 6 видов: на определение объёма словарного запаса, понимание, установление сходства, знание величин и чисел, память. По условиям теста в качестве ответов от ребёнка требуется лишь указать на тот или иной из изменяющихся вариантов. Полученные таким образом предварительные результаты преобразуются в показатель умственного возраста, который в свою очередь переводится в показатель отклонения. Показателем общего умственного развития служит индекс общего познания (General Cognitive Index). [17]

Многие отечественные исследователи, призывая к созданию новых методов диагностики интеллекта отмечают важную роль дальнейшего изучения его природы и структуры интеллектуальной деятельности. Теоретико-экспериментальные исследования мышления интеллектуальных процессов, проведённые А. В. Брушлинским, О. К. Тихомировым, М. А. Холодной и другими отечественными психологами, представляют несомненный интерес для разработки новых методов диагностики.

Вместе с тем, основное место в психодиагностической практике в нашей стране по-прежнему занимают зарубежные тесты интеллекта. Чаще всего используются тест Векслера, тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра. Тест Г. Айзенка, как правило, применяется для самодиагностики, хотя в ряде случаев и они используются в практике дошкольных психологов. В последнее время группой, работающей под руководством А. М. Матюшкина, проведена большая работа по переводу и адаптации ряда зарубежных тестов, которые ранее у нас практически не использовались.

1. Тест "Оперативная память на геометрические фигуры".

2. Тест "Вербальная память"

3. Тест "Непроизвольное запоминание".

Диагностика уровня сформированности знаний и успешности их применении дает возможность определить, на самом ли деле уровень сформированности знаний у школьника является результатом его одаренности (в соответствии с высокими баллами по соответствующим тестам) или он является прямым следствием усидчивости.

1.Тест" Элементарный счет". 2. Тест "Умение вычислять".

3. Тест "Числовые ряды".

4. Тест "Метафоры".

Тесты этого раздела позволяют произвести полную оценку уровня развития интеллекта и общей интеллектуальной одаренности, относительной успешности выполнения различных типов субтестов.

1. "Способность рассуждать".

2. "Пространственные представления".

3. "Обобщение".

4. "Выбор фигур".

5."Вербальное мышление".

Методы направлены на решение вопросов о том, насколько субъект вынослив к длительному выполнению элементарных мануальных движений, утомляемости при выполнении моторных движений; быстро идентифицирует стимульную информацию и удерживает внимание на конкретном задании; возможно ли предупреждение заполнения сознания недифференцированным потоком информации, которое может приводить к дезорганизации большинства видов деятельности; позволяют анализировать развитие темповых и точностных характеристик; уровень развития словарного запаса и умение определять связь между понятиями в сжатые сроки**.** [40]

Признаком одаренности является хорошее развитие восприятия и переработки информации. Эти процессы основываются как на общем уровне развития мышления, так и на уровни развития всех остальных когнитивных процессов, диагностируемых методиками.

**2.2 Система занятий по изобразительной деятельности для одаренных дошкольников**

Система занятий по изобразительной деятельности начинается с занятия, целью которого является отбор одаренных ребят из всей группы детей.

Занятие №1 "Как пройти в город художников"

Цель занятия: для воспитателя – познакомиться с художественными возможностями детей, их интересами, способностями, изобразительным опытом, свободой творчества и проявлением потенциально скрытых возможностей.

Материалы и оборудование: два листа белой бумаги, простой карандаш, ластик.

Ход занятия:

Занятие проводится в виде игры. Воспитатель начинает рассказывать историю. (Текст смотри в приложении 1).

Правила игры – каждому надо нарисовать два рисунка – пропуск в город художников, про людей или животных, делающих что-то интересное.

Дети начинают работать. Воспитатель, взяв роль Великана (персонаж рассказа) указывает детям ошибки и напоминает правила игры.

Требования к рисункам детей:

Должен быть замысел рисунка (тема, сюжет), правильное расположение изображения на месте, выразительность изображения (действие, движение, состояние).

Таким образом, по показателю творческой активности детей на этом занятии устанавливаются следующие уровни:

Оригинальный – заметно стремление передать в рисунках действие, движения или чувства изображаемых персонажей. Тема, сюжет раскрыт (качество рисунка).

Необычный – замысел редко повторяется на рисунках других детей. Заметно стремление передать состояние и движения героев (качество рисунка).

Интересный – замысел повторяется на рисунках других детей группы, но отдельные изображения передают движения, жестикуляцию, действия которых нет на рисунках уровня "обычный".

Обычный – замысел часто повторяется и часто встречается у детей раннего возраста. Без словесных пояснений рисунок непонятный. Не отражены четко действия и состояние персонажей.

Занятие №2 "Рисуем бабочек".

Цель занятия: преображение первых навыков работы с красками.

Воспитатель обучает детей выкладывать краски на палитру, объясняя, что такое палитра и для чего нужна, обучение рисованию без карандаша.

Материалы и оборудование: слайды, фотографии бабочек, гуашь, кисточки, бумага, палитра, вода в стаканчиках.

Ход занятия:

Воспитатель начинает беседу о бабочках, какими они бывают. Показ слайдов, фотографий реальных бабочек.

Воспитатель говорит о том, что узоры на бабочках никто не рисует, они получаются уже с готовыми узорами – вот и у нас узор то же получается сам: его нарисует краска. Работа детей начинается с разведения красок на палитре. Затем дети сворачивают лист бумаги пополам – это крылья бабочки. Набираем на кисточку немного краски с лужицы на палитре. Поставим ею пятнышко на правом крыле бабочки. Сначала желтой краской, потом красной, потом синей. После каждой краски кисточку нужно мыть в баночке с водой. Затем правое крыло бабочки накроем левым, прогладим ручкой всю поверхность крыла, сосчитаем: 1, 2, 3, 4… Открываем крылья бабочки, вот и рисунок. Краска должна быть хорошо разбавленной, для того чтобы узоры отпечатались и получились четкими. Каждый этап воспитатель сопровождает показом.

Занятие №3 "Травинки"

Цель занятия: Обучение детей правильно держать кисточку, обучение одному из способов рисования без карандаша.

Материалы и оборудование: Лист бумаги, краски, кисточки, вода.

Ход занятия:

Сначала дети рисуют маленькие травинки – кисточка взлетает тотчас же, как коснется бумаги. Затем трава подрастает – кисточка мягко скользит по бумаги и в конце движения "взлетает". После прорисовывания травинок зеленой краской на кисточку набираем желтую. Не нажимая на кисточку, легкими ударами – тычками изобразим метелку на стебельке – это цветок травы. Чтобы травинка согнулась, нужно наклонить кисть во время движения в сторону изгиба. Для того чтобы получились коленца стебелька необходимо слегка вести кисточку от первоначальной точки, затем, остановившись, слегка нажать на кисточку. Образуется большая точка на стебельке, после этого продолжить движение кисточкой.

Занятие №4 "Характер красок"

Цель занятия: научить детей ассоциировать цвета и оттенки с эмоциями.

Ход занятия:

Воспитатель начинает занятие с беседы и показа карточек. Представьте себе, что эти цвета, подобно нам самим, обладают характером и настроением. Какой был бы у них характер, разный или одинаковый? Давайте угадаем, какие из них добрые, сердитые, грустные, ласковые, беспокойные.

Всякий раз дети указывают на те или иные цвета и характеризуют их. После этого дети смешивают краски на палитре и характеризуют их. Для смешивания используются яркие краски (желтая, красная) и темные (синяя, зеленая), отдельно от них белая и черная. В течение работы воспитатель беседует с детьми о характере оттенков.

Занятие №5 "Рисуем цветы"

Цель занятия: Научить детей рисовать кисточкой без прорисовывания карандашом цветы и ленточки.

Материалы и оборудование: краски, кисточки, листы бумаги, фотографии цветов (лилии, хризантемы, плюща), палитра. Нужно повторить законы смешивания красок.

Ход занятия:

Воспитатель начинает занятие с беседы и просмотра фотографий цветов. Затем поэтапно дети начинают рисовать: лилию, хризантему, плющ. Для начала на палитре делаем лужицу из желтой краски и подмешиваем к ней немного красной. Какая краска получилась?

Рисуем лилию.

Обозначив точкой середину будущего цветка, изображаем шесть лепестков, рисуем их как будто это широкие согнувшиеся травинки. Кисточка рисует крючок и "взлетает" завершая это движение.

Кисточку мыть не надо. Только окунуть сначала в воду и сделать зеленую лужицу. Получается фиолетовая краска и способом "растягивания точки" изображаем стебель.

Изображая короткие листочки, кисточку макают в зеленую краску, и тем же собом рисуем листочки слегка загнутые вниз. Далее нарисуем на стебельках 2-3 цветка отростка (бутоны). Они изображаются светло-зеленой краской (разбавить можно водой или белой краской). Кисточка движется не "взлетая", снизу вверх, затем, не отрываясь от бумаги, возвращается в исходную точку.

Рисуем хризантему.

Изучение нового движения – скольжение без "взлета". Лепестки хризантем отличаются по форме от травинок, потому что у них не острые кончики, а листья сложной формы. На палитре сделаем белую лужицу и добавим в нее немного красной краски. Какой цвет получается? Розовый. Поставим точку недалеко от верхнего края листа бумаги, это будет середина цветка. Кисточка должна плавно, без рывков, прокатиться до конца лепестка, остановиться, и только потом оторваться от бумаги. Пусть лепестки изгибаются или переплетаются. Помоем кисточку, сделаем зеленую лужицу и изобразим растягиванием точки стебель хризантемы. Он должен слегка изгибаться. Изобразим много маленьких, изогнутых, соединенных друг с другом травинок. Получится лист хризантемы.

Рисуем плющ.

Знакомство с новым приемом – "широкий лист", появлением естественного "беспорядка". На этот раз мы начинаем с разминки, чтобы попытаться "забыть о себе", почувствовать себя растением (разминку смотри в приложении 1). Начинаем рисовать. На палитре разводим зеленую краску. Набираем на кисточку. По принципу "растягиванию точки" изображаем стебель плюща, свободной, извилистой линией. Листья у плюща широкие. Чтобы их изобразить надо кисточку прижать к бумаге, немного покрутить в пальцах, чтобы волоски кисточки распушились, и затем кисточка "взлетает". Нарисуйте 2-3 листа. А теперь – самое главное. Все листья разные по величине и по-разному повернуты. Если я нарисую узкий, тонкий листик, значит, он повернут к нам боком – вот так (показ модели листа, как прямо, так и боком). Листья могут расти в разные стороны, один лист может загораживать другой. Приготовив заранее темно-зеленую и желтую краску, дети рисуют листочки, опуская кисточку то в зеленую, то в желтую краску. Так же разведя розовую краску при помощи принципа мелких "тычков", рисуют цветы.

Занятие №6 "Гротаж"

Цель занятия: познакомить детей с другим видом искусства – гротаж.

Материалы и оборудование: листы бумаги, свеча, гуашь, скребок либо острая палочка, кисточки.

Ход занятия:

Во время показа воспитателя дети делают всё вмести с ним. Берут плотную бумагу и тщательно натирают парафином (свечёй), затем лист равномерно покрывают гуашью любого цвета. Когда гуашь высохнет, то палочкой проскоблить штрихи рисунка. Если до парафина бумагу покрыть акварельными красками, то штрихи получатся цветными. Так можно нарисовать любой рисунок, например, ночной город, блеск воды, фейерверк, а так же рисунки на тему "осенний натюрморт". На данном занятии дети выполняют рисунок на свободную тему.

Занятие №7. "Рисуем игрушку"

Цель занятия: познакомить детей с глиняной расписной игрушкой народных мастеров из Дымково, научить разводить гуашь на палитре и с помощью свободной работы кистью выполнять на бумаге несложные элементы дымковской росписи; научить составлять узоры из этих элементов, используя гармоничное сочетание 3-4 цветов.

Материалы и оборудование: фотографии дымковской игрушки, иллюстрации художника Поповой в альбоме "Глиняные расписные игрушки", лист с трафаретом игрушки, гуашь 3-4 цвета (синий, желтый, красный), два листа белой бумаги, палитра, кисти, вода.

Ход занятия:

После подготовки к занятию воспитатель показывает фотографии и глиняные игрушки, затем просит детей рассказать, что они видят, проводит беседу (смотри приложение 1). Сегодня и мы будем народными мастерами, но сначала надо освоить отдельные элементы. Смотрите внимательно, я покажу, как это делается, и повторяйте за мной.

Сначала разведем краску в нужном количестве на палитре, затем начинаем писать на бумаге. Учимся писать прямые полоски, потом волнистые линии, кистью работаем свободно, слева направо. А теперь пишем листочки. Делается это то же очень легко, примакиванием кисти к бумаге. Затем пробуем написать кружочки, овалы. Это то же надо делать без нажима, концом кисти, свободно, по направлению часовой стрелки, сверху вниз, затем снизу вверх. Наконец пробуем изобразить ромбики и другие элементы. А теперь ребята давайте, сравним наши рисунки с узорами. Чем отличаются они друг от друга? Какой рисунок можно назвать узором? Узор – это кружочки, колечки, листочки повторяются или чередуются по цвету. А теперь изобразим узор во весь лист. Один из вариантов узора воспитатель демонстрирует на большом листе перед всей группой. А сейчас каждый из вас подумает, какой можно придумать интересный узор и нарисует его самостоятельно. Воспитатель организует работу детей так, чтобы она носила творческий характер. Они самостоятельно составляют узоры, используя любые элементы, которые им нравятся. Творческий поиск ребенка поощряется словом. По мере завершения работы рисунки детей раскладываются на стенах и к ним прикладывается лист бумаги, в середине которого вырезаны элементы дымковских игрушек. Затем дети выбирают самую нарядную игрушку.

Занятие №8 "Деревья осенью".

Цель занятия: обратить внимание детей на особенности признаков осени в природе, на красоту форм окраски растений, развивать у них умение писать кистью, учить заполнять цветом весь рисунок.

Материалы и оборудование: репродукция с картины И. Левитана "Золотая осень", иллюстрации из детского альбома Петра Чайковского "Времена года", большой лист бумаги и все, необходимые для рисования предметы.

Ход занятия:

После подготовки, воспитатель сообщает детям, что они будут рисовать на тему "деревья осенью". Но сначала им необходимо вспомнить свои наблюдения за природой. Проходит беседа (смотри приложение 1). Дети выполняют рисунок во весь лист, положив его горизонтально. Воспитатель предлагает обозначить землю вдвое уже, чем небо. Затем на палитре подбирают цвет неба и наносят на лист сверху вниз, далее рисуют облака. Дети, работающие с цветной бумагой, наносят только облака. Цвет неба уже есть. Затем воспитатель показывает, как с помощью цвета обозначить землю. После подсыхания фона дети пишут деревья без прорисовки карандашом. Сначала легкими движениями начинают стволы деревьев. Делаем это быстрыми движениями сверху вниз. Потом рисуем ветки. Располагаем их не симметрично, а вокруг ствола, чтобы некоторые ветки загораживали другие. Цвет подбираем на палитре и пишем широкими мазками кисти. Затем легкими плавными линиями начинаем ветки, веточки и листву на деревьях. Листочки рисуются методом примакивания кисти к бумаге. Уточняются детали кончиком кисти. После объяснения весь иллюстрированный материал убирается, чтобы он не мешал детям использовать свои личные впечатления. Во время самостоятельной работы детей включается грамзапись пьесы "Октябрь" П.И. Чайковского. Под звуки тихой музыки дети работают.

Занятие №9. "Дорисуй предмет".

Цель занятия: развивать графические навыки, учить понимать конструктивные особенности формы, развивать воображение и память.

Материалы и оборудование: листы с изображением круга радиусом 4 сантиметра, краски, карандаш, ластик, кисточки, палитра, вода.

Ход занятия:

Ребята сегодня к нам на занятия пришел гость, это Чипполино. Он придумал интересную игру. Чипполино: "Ребята, сейчас я покажу вам свой рисунок, угадайте что это? Что я хотел нарисовать при помощи этого круга, изобразите это на своих рисунках". После занятия, Чипполино подводит итог: "Совершенно верно, все это я и хотел нарисовать. Просто я такой хитрый, мне одного круга было мало".

Занятие №10. "Художники-волшебники".

Цель занятия: реализация живописных колористических задач, приобретение навыков работы по сырой бумаге, навыки вливания одной краски в другую, получение новых цветов.

Материалы и оборудование: бумага, вода, акварель, кисточки.

Ход занятия:

Мы все художники-волшебники, творим на бумаге чудеса. Сейчас я вам покажу, как это делается. У меня на столе два листа бумаги, один из них смочен волшебной водой. У вас на столах есть вода в стаканчике. Я беру бумагу и кистью нарисую три лепестка малиновой краской, (цветы поручаются от расплывания), бумага должна находится в стадии подсыхания. Затем три лепестка фиолетовой краской. Видите, как краска сливается одна с другой. Дорисуем листочки. Вот и получились волшебные цветы. Теперь давайте сделаем бумагу, которая лежит у вас на столе, волшебной. Возьмем кисточку покрупнее, окунем ее в воду и смочим бумагу. Взяв кисточку, держим руки над бумагой и говорим: "Раз, два, три бумага волшебная, смотри". Теперь мы можем создать волшебные цветы. Нарисуем три лепестка желтой, а потом три красной, стебли и листочки зеленой краской. Еще сегодня нарисуем елочную ветку при помощи приложения ниточки к бумаге (тонкой кисточки), делаем приложение так, как растут иголки на елочке. Таким же способом рисуем елочку.

Занятие № 11 "Иллюстрирование сказки".

Это комплекс занятий, т.к. в одно занятие дети не смогут выполнить качественно и полно.

Цель занятия: научить передавать пропорции человеческой фигуры, научить передавать эмоции человека и его характер с помощью изображения мимики и жестов, научить выделять главное в композиции с помощью размера, цвета, местоположения.

Материал и оборудование: простой карандаш, ластик, акварель или гуашь, лист бумаги, палитра, вода. Наглядные пособия: иллюстрации к сказке "Гуси-лебеди", пособие "Пропорции человеческой фигуры", "Строение тела гуся и полет птицы", "мимика человечков".

Ход занятия №1

Занятие начинается с чтения сказки "Гуси-лебеди", показа иллюстраций. Беседа по сказке и иллюстрации. Дети распределяют эпизоды между собой. За тем воспитатель проводит индивидуальную работу с каждым ребенком о выделении главного в эпизоде, о том, что будет изображено на первом плане, и на втором, выделение места расположения, каких размеров будут изображаемые предметы и зарисовка. На данном занятии проходит зарисовка эпизода карандашом.

Ход занятия №2

Воспитатель работает с детьми по прорисовке человеческой фигуры в движении. Наглядный материал – "веселые человечки". Сначала строится каркас фигуры с помощью простых линий, передается движение человека. За тем, по каркасу прорисовывается объем и детали фигуры. После этого учимся передавать эмоции человека с помощью изображения мимики. Для наглядного материала используется "мимика человечков". Прорисовываются части лица, эмоции отображаются с помощью бровей, уголков губ. Далее четкая прорисовка всего рисунка.

Ход занятия №3

Весь рисунок прорабатывается в цвете. Для начала дети закрашивают фон: небо, земля, и др. Затем рисуются фигуры людей. После прорисовываются детали лица, узоры на одежде, отдельные мелкие детали (листочки на деревьях и клин гусей). Занятие окончено.

Занятие проводится с малой группой детей численностью от трех до шести человек. При этом осуществляется индивидуальный подход к каждому ребенку. Это далеко не полный список занятий, которые можно использовать для обучения одаренных детей. Также необходимо проводить занятия лепки и аппликации.[33]

**2.3 Методические рекомендации по развитию одаренности в области художественной деятельности**

Под изобразительной деятельностью дошкольников понимается художественная деятельность, которая способствует всестороннему развитию личности ребёнка, активному познанию им окружающего мира, воспитанию способности правдиво и творчески отображать свои впечатления в графической и пластической форме. Методика руководства изобразительной деятельностью детей основывается на научных данных педагогики, психологии, эстетики и искусствоведения. [41]

Известно, что процесс изображения предметов и явлений окружающего мира сложен по своей природе и связан с развитием личности ребёнка, с формированием его чувств и сознания. В круг вопросов методики изобразительной деятельности входят определение таких методов и приёмов воспитания и обучения, которые наилучшим способом влияли бы на развитие одаренности детей. Для этого надо хорошо знать своеобразие и закономерности развития психики ребёнка. Знание процессов восприятия, мышления, воображения у детей от 2 до 7 лет даёт основание правильно строить работу с детьми, то есть определить содержание, методы и приёмы его воспитания и обучения. [45]

Занятия изобразительной деятельностью в детском саду является эффективных средством познания действительности, и одновременно помогают развитию и формированию зрительного восприятия, воображения, пространственных представлений, памяти, чувств и других психических процессов. Знание психологии ребёнка помогает педагогу лучше понять его склонности, желания, выявить способности.

Система обучения детей изобразительному искусству и развития одаренности предусматривает наряду с приобретениями ими изобразительных умений и навыков творческой активности. Эта система включает в себя программу требований к изобразительным навыкам дошкольников и методику, основанную на воспитании у них наблюдательности, умении видеть в окружающей жизни многообразие красок, форм, движений. Методика должна включать применение разнообразных приёмов в зависимости от правильных задач, возраста и общего развития детей. [24]

Большое внимание в построении всей системы обучения одаренных детей изобразительному искусству должно уделяться воспитание умственной активности ребёнка. Занятия по изобразительной деятельности, кроме выполнения учебных задач, являются важным средством всестороннего развития детей. Обучение рисованию, лепке, аппликации, конструированию способствует умственному, нравственному, эстетическому и физическому воспитанию дошкольников. [27]

Изобразительная деятельность тесно связана с познанием окружающей жизни. Вначале это непосредственное знакомство со свойствами материалов (бумаги, карандашей, красок, глины и т. д.), познание связи действий с полученным результатом. В дальнейшем ребенок продолжает приобретать знания об окружающих предметах, о материалах и оборудовании, однако его интерес к материалу будет обусловлен стремлением, передать в изобразительной форме свои мысли, впечатления от окружающего мира. [27]

Чтобы правильно изобразить предмет, надо иметь четкое представление о нем, т. е. видеть характерные черты предмета, их соотношение друг с другом, форму, цвет. Младший дошкольник в своих рисунках выделяет лишь несколько наиболее ярких признаков, являющихся иногда не существенными. Например, рисуя человека, дети иногда изображают очки, пуговицы на несуществующем платье, считая их основными деталями. В результате целенаправленного обучения ребенок начинает выделять главное, существенное в изображаемом. [23]

В процессе изобразительной деятельности уточняются и углубляются зрительные представления детей об окружающих предметах. Детский рисунок иногда говорит о неверном представлении ребёнка о предмете, но по рисунку, лепке не всегда можно судить о правильности детских представлений. Замысел ребенка шире и богаче его изобразительных возможностей, так как развитие представлений опережает развитие изобразительных умений и навыков. Кроме того, иногда дошкольники сознательно нарушают размеры и цвет изображения, стремясь передать свое эмоциональное отношение к объекту. Так, ребенок увеличивает размеры командира, идущего впереди войска, чтобы показать его значительность; любимые предметы раскрашивает в яркие цвета и т. д. В этих случаях не надо делать замечаний ребенку, им руководит желание создать образ значительнее, ярче.

Чтобы ребенок мог самостоятельно использовать умения, приобретенные при рисовании одного объекта, в изображении ряда однородных, он должен уметь обобщать, оперировать понятиями. В настоящее время довольно глубоко исследован вопрос об особенностях развития мышления ребенка в связи с различными видами деятельности. В дошкольном возрасте, кроме наглядно-действенных форм мышления, связанных непосредственно с процессом практической работы, возможен и более высокий уровень развития мышления — наглядно-образный. Ребенок на основе умственных операции может представить результат своей работы и затем начать действовать. [26]

Развитие наглядно-образного мышления происходит в процессе обучения. Исследования известного педагога Н П. Саккулиной показали, что успешное овладение приёмами изображения и создание выразительного образа требуют не только ясных представлений об отдельных предметах, но и установления связей внешнего вида предмета с его назначением в ряду предметов или явлений. Поэтому перед началом изображения дети решают умственные задачи на основе сформировавшихся у них понятий, а затем ищут способы реализации этой задачи. [38]

Ребенок старшего дошкольного возраста способен создавать такие реальные и фантастические образы, которые он чувственным путем не воспринимал. Исследования в этой области показывают, что образное начало в детских рисунках проявляется уже в младшем дошкольном возрасте при соответствующей воспитательной работе. Исследование В. А. Езикеевой показывает, как изменяется образ, создаваемый детьми 5—7 лет, в связи с приобретением ими опыта и повышения умственной активности в процессе творчества.

Не случайно с тех самых пор, как начали серьезно относиться к искусству детей, возникла и проблема пресловутого "подросткового кризиса" в их творчестве. Если создать детям благоприятные условия для занятий искусством (помещение, хорошие краски, листы бумаги достаточного размера, доброжелательная приподнятая атмосфера, помощь в преодолении элементарных технических трудностей на первых порах) – то уже этого достаточно, чтобы через некоторое время появились радующие глаз и душу работы, которыми заполняются экспозиционные залы детских выставок. Поистине – все дети талантливы.[12]

Задача педагога - это необходимость правильно распознавать детей, которые действительно связаны с искусством и одарены в этой области.

В преподавании изобразительного искусства издавна соперничают два основных подхода, которые можно для краткости определить как академическое обучение и свободное воспитание.

В первом случае детей учат изображать объекты в соответствии с требованиями профессионального реалистического искусства. При такой системе обучения дети могу приобрести некоторые изобразительные навыки, полезные во многих специальностях и житейских ситуациях. Но они не получают опыта решения художественных задач, не приобщаются к искусству. Это – обучение без творчества.

Во втором случае детям создают благоприятную среду и условия для творчества, не оказывая целенаправленного педагогического воздействия. Они обретают опыт свободного самовыражения, общения с художественными материалами. Но это – творчество без обучения.

Очевидно, нужен третий путь целенаправленного руководства творческим развитием детей. Можно ли учить творчеству? Ведь научить в первоначальном смысле слова – значит, передать другому то, что уже известно тебе самому. Так передаются правила и способы изобразительной деятельности, которые в свое время выработались как средство решения творческих задач и сохраняют свое значение на протяжении какого-то периода истории искусства. Так дети приобретают знания, умения и навыки, и в этой области педагогика не испытывает как будто принципиальных трудностей. [2]

Художественное творчество – это всегда не то, что уже делалось. Оно не может быть прямым следствием и повторением чего-то преподанного другим человеком.

Но как только мы переносим внимание на творческие задачи искусства, все усложняется. И традиционная педагогика теряет контроль над процессом художественного развития ребенка. Как, например, учить творческому воображению? Ведь ребенок создает образ, выражающий его замысел. Образ должен быть адекватен его переживанию. Так можно ли или нельзя учить художественному творчеству? И как помочь развитию того, чему нельзя учить? Первое о чем надо помнить: ребенок – не пустой сосуд, который мы наполняем, он субъект творчества. В работе главное исходит от него, хотя сам он пока не имеет об этом представления. Никто кроме него не даст верного решения стоящей перед ним творческой задачи. А дело воспитателя – вести занятия так, чтобы перед ребенком всегда стояла именно творческая задача, хотя бы и самая элементарная. Когда, например, ребенок ищет сочетание цветов, выражающее определенное чувство, он решает истинно художественную задачу.[25]

Приоритет творческих заданий – необходимое условие проявления и развития художественной одаренности детей в процессе обучения. А это заставляет по-новому рассмотреть проблему ЗУН. Навыки абсолютно необходимы как средство развития творческих возможностей ребенка. Но когда их осваивают независимо от каких-либо творческих задач, а не как средство, они могут заглушить ростки одаренности.

Иногда педагог видит свою задачу в том, чтобы передать детям какую-то сумму специальных умений и навыков, которыми они смогут воспользоваться для творческой работы. На самом деле последовательность должна быть как раз обратный. Не нужно обременять ребенка ЗУНами, когда их не к чему приложить. Нужно чтобы перед ним стояла конкретная задача, а вот для ее решения понадобятся те или иные знания и умения, которых ему недостает. Тут-то и нужна помощь педагога, который оснащает детей приемами и способами достижения привлекательной цели. Тогда приобретаемый навык становится не лишним грузом за плечами, а гибким инструментом в руках, средством воплощения собственных замыслов.

Итак, задача педагога в том чтобы перед детьми с первых шагов и в течение всего срока обучения стояли задачи на выразительность, всё более усложняющиеся по содержанию, касающиеся всей совокупности изобразительных средств. Решая такие задачи, ребенок делает на доступном уровне то же самое, что и настоящий художник. [37]

Теперь коснёмся вопроса о мотивации занятий художественным творчеством. Упрощённое его решение состоит в том, что художественная одарённость как таковая – это одно, а мотивационно – потребностная сфера – другое, это как бы два разных "слагаемых успеха".

Хорошо, когда ребёнок, с одной стороны обладает данными для занятий искусством, а с другой – любит искусство, упорно стремиться к совершенствованию. Если бы дело обстояло так, об одаренности или ее отсутствии можно было бы судить независимо от того, как ребенок относится к искусству, что оно для него значит в личностном плане. Это, однако, является глубоким заблуждением. Мы много раз убеждались, что личностная заинтересованность в художественном творчестве решительно меняет картину одаренности ребенка.

Задача художника-педагога – пробудить у ребенка личностную заинтересованность в искусстве. Помимо неформализуемой стороны общения воспитателя с детьми, этому способствуют задания, требующие адекватного выражения собственного чувства, отношения, настроения и замысла ребенка. Тогда он входит в искусство как в "свой мир", где можно выразить то, что несешь в душе. Необходимо так же чтобы содержание занятий отвечало тому или иному возрастному этапу становления личности (о чем чаще всего не задумываются ни в общеобразовательной, ни в художественной школе). Но для того чтобы занятия искусством были, как говорят психологи, положительно мотивированны, не менее важно и другое: благоприятные условия, в особенности – отношение взрослого к маленькому художнику. Например, у Кати ни кто в семье не предполагал художественных способностей. Все внимание было отдано музыкальным занятиям старшей сестры, а к Катиным рисункам серьезно не относились. Да они, по правде сказать, этого не заслуживали. Но достаточно было расчистить ее стол, дать девочке краски и кисти, а самое главное – проявить доверие к ее возможностям, неподдельный доброжелательный интерес к тому, что и как она хотела бы нарисовать, - и в тот же день в ее рисунках появились и выразительность композиционных решений, и цветовые эффекты, и нешаблонные силуэты персонажей, и фантазия – чего вчера еще нельзя было предположить. Скоро Катя поступила в художественную школу, где проявила себя как одаренный колорист. [39]

Это показывает, какую осторожность должны мы проявлять, отрицательно оценивая творческие возможности детей. Никто не знает, что они смогут сделать в искусстве, если только захотят! К сожалению, бережное отношение к маленькому художнику не всегда свойственно взрослым.

Дошкольница Нина занималась в изостудии и писала красивые пейзажи акварелью и гуашью. А потом пришла в школу, и первая учительница сказала ей: "Брось ты эту студию, у тебя же нет способностей. Только тратишь время, переводишь бумагу и портишь глаза". Учительница художницей не была и таких пейзажей, как Нина, никогда бы не написала. А послушная первоклассница пришла домой и объявила: "Я больше в студию не пойду". После трех лет перерыва Нина опять стала рисовать.

Трехлетний перерыв – дело не шуточное, это каждый художник знает. Кажется, в этом случае психологическая травма оказалась неизлечимой. А в сотнях и сотнях других? Возможно, учительница Нины проявила непрофессионализм, не так уж часто встречающийся в педагогической среде. Зато среди родителей подобное отношение к маленькому художнику – обычное дело. "Он у нас, конечно, не Репин (не Рихтер, не Пушкин, не кто-нибудь еще)…" Сколько раз тем, кто занимается детским творчеством, приходилось выслушивать подобные истины! "Она у меня до того бездарная, прямую линию провести не может. Вот у соседей…" Почему-то это безответственная и некомпетентная критика звучит обычно в присутствии ребенка, как будто он представляет собой неодушевленный предмет. Но встанем на его место: если он такой бездарный, если из него никогда не получится Репин (кто это – ребенок не знает, но от этого не легче), то зачем лепить, рисовать, сочинять? Никто же не заставляет. Ребенку не нужен, даже вреден тщеславный ажиотаж вокруг его непритязательного творчества, но доброжелательное внимание может и должно быть ему обеспечено в каждой семье. И педагог должен использовать любую возможность, чтобы повлиять в этом отношении на родителей и близких своих воспитанников. Тогда семья, часто выступающая невольным противником педагога, сможет стать его сотрудником в развитии маленького художника. [46]

Для одаренного малыша вполне нормально быть любознательным, энергичным, чувствительным, сообразительным, все помнить, хорошо говорить и быть весьма самостоятельным. Для его обычного сверстника это не столь характерно, но для одаренного абсолютно нормально. Разве быть одаренным - это значит ненормальным и чужим. Это неправильно, неужели нельзя вместе с ребенком радоваться всем сторонам его развивающейся личности, его уникальным талантам, основа которых заложена самими родителями. Лишь на словах мы ценим личность и не ограниченные возможности. Давайте лучше проявлять действительную заботу о гармоническом развитии личности, развивать и адекватно реагировать на таланты, вместо того чтобы приглушать и нивелировать их неуместным выпячиванием ординарного. Никто не знает ребенка лучше, чем члены его семьи. В поиске занятий, призванных дополнить дошкольное и школьное образование родителям следует, прежде всего, обратить внимание на интересы и увлечения самого ребенка.

Побуждайте ребенка заниматься и участвуйте сами, если возможно в чем-то, что способно расширить опыт во всех сенсорных и кинестетических измерениях. Это не только весело и интересно, но и закладывает более надежный фундамент для будущих учебных и научных занятий. В чтении, в общении с природой, в кружках по интересам одаренные дети должны иметь возможность для исследования, эксперимента и одновременно для развития рабочих навыков. Взрослым следует быть гибкими, если они хотят помочь ребенку развить трезвую оценку своих сил и практичность. Множество вещей, которые их интересуют, мешают им сделать правильный выбор в пользу тех дел и занятий, на которые у них в данный момент хватит времени и сил. Верно, что их энергия и степень интереса гораздо выше, чем у многих других детей, не стоит расходовать их попусту, замахиваться на то, что пока совершенно не под силу, и тем самым обрекать себя на разочарование.

Родителям необходимо не только беседовать с малышами, но и стараться вести себя так, чтобы укреплять в ребенке понимание системы ценностей, понимание того, чего от них ждут, и развивать здоровую основу самовосприятия. [47]

Одаренный ребенок в праве рассчитывать, что его способности найдут понимание и поддержку родителей в поиске наилучшего использования таких способностей и для него самого и для окружающих. Отношения между ребенком и родителями – это самое важное в воспитании добрых чувств и к нему самому, и ко всему миру.

С ребенком обязательно нужно быть честным. Все дети весьма чувствительны ко лжи, а к одаренным детям это относится в большей степени. Уважайте в ребенке индивидуальность, не стремитесь проецировать на него собственные интересы и увлечения. Для работы воспитателя с родителями и одаренными детьми сам воспитатель должен быть высоко квалифицированный в этой области.

Личность воспитателя является ведущим фактором любого обучения.

По замечанию одного исследователя, поскольку любой хороший воспитатель должен быть образцом педагогических добродетелей, то воспитатель, работающий с высокоинтеллектуальными детьми, в глазах самих детей и родителей превращается в образец образцов.[12]

Межличностное общение, способствующее оптимальному развитию детей с выдающимся интеллектом, должно носить характер помощи, поддержки. Цель воспитателя: помочь проявлению и развитию способностей ребенка, оказать ему поддержку и помощь. Поведение воспитателя в группе, в процессе обучения и построения своей деятельности должно отвечать следующим характеристикам: он разрабатывает гибкие, индивидуализированные программы; создает теплую, эмоционально безопасную атмосферу в группе; предоставляет детям обратную связь; использует различные стратегии обучения, уважает личность, способствует формированию положительной самооценки ребенка; уважает его ценности; поощряет творчество и работу воображения; стимулирует развитие умственных процессов высшего уровня; проявляет уважение к индивидуальности ребенка.

Признанный авторитет в вопросах образования Бенджамин Блум выделил три типа педагогов, работа с которыми одинаково важна для развития одаренных детей. Это:

педагог, вводящий ребенка в сферу учебных занятий и создающий атмосферу эмоциональной вовлеченности, возбуждающий интерес к занятиям;

педагог, закладывающий основу мастерства, отрабатывающий с ребенком технику исполнения;

педагог, выводящий на высокий профессиональный уровень.

Сочетание в одном человеке особенностей, обеспечивающих развитие в одаренном ребенке всех этих сторон чрезвычайно редко. Действующие сейчас учебные программы и учебники по возрастной и педагогической психологии содержат сведенья об особенностях одаренных детей, о методах их выявления о стратегиях и моделях их обучения.[41]

Педагогам можно помочь развить указанные личностные и профессионально-личностные качества, по меньшей мере тремя путями: с помощью тренингов — в достижении понимания самих себя и других; предоставлением знаний о процессах обучения, развития и особенностях разных видов одаренности; тренировкой умений, необходимых для того, чтобы обучать эффективно и создавать индивидуальные программы.

Стремление к совершенству, склонность к самостоятельности и углубленной работе одаренных детей определяют требования к психологической атмосфере занятий и к методам обучения.

Как показали исследования, именно дети с высоким интеллектом, больше всего нуждаются в "своем" учителе. [14,16]

**Выводы по II главе**

В данной главе были предложены методики выявления интеллектуальной одаренности, такие как, усовершенствованная методика Бине для изучения умственно одаренных детей. Его лонгитюдное исследование стало классическим. Позднее были созданы многочисленные варианты тестов, направленных на измерение IQ.

Тем не менее, стандартизированные методы измерения интеллекта наиболее часто используются для выявления одаренных детей. Применяются как индивидуальные, так и групповые тесты. Среди наиболее известных в международной практике индивидуальных интеллектуальных, тестов можно отметить следующие.

Шкала интеллекта Станфорд - Бине, разработанная Л.Терменом и М.Меррил, предназначена для тестирования детей начиная с двухлетнего возраста.

Интеллектуальный тест Слоссона, предназначенный для измерения интеллекта детей и взрослых, дает одну обобщенную оценку интеллектуального развития на основе данных о словарном запасе, вербальных и математических суждениях и памяти.

Кауфмановская оценочная батарея тестов предназначена для тестирования детей в возрасте от двух с половиной до двенадцати с половиной лет. Она дает две глобальные оценки - умственных процессов и достижений.

Многие отечественные исследователи, призывая к созданию новых методов диагностики интеллекта отмечают важную роль дальнейшего изучения его природы и структуры интеллектуальной деятельности. Теоретико-экспериментальные исследования мышления интеллектуальных процессов, проведённые А. В. Брушлинским, О. К. Тихомировым, М. А. Холодной и другими отечественными психологами, представляют несомненный интерес для разработки новых методов диагностики.

Для развития интеллектуальной и творческой одаренности была предложена система занятий по изобразительной деятельности для одаренных детей. Такие занятия необходимо проводить с малой группой детей, для того чтобы осуществлять индивидуальный подход к каждому ребенку. Эти занятия помогают детям раскрыть свою индивидуальность, творческие способности, развивают эстетический вкус, воображение, память. Помогают отобразить в рисунке красками, цветом свое эмоциональное состояние души. Немаловажную роль в развитии одаренного ребенка играют взрослые: воспитатель и родители.

Основными условиями сохранения одаренности являются: внимательное отношение к особенностям психики ребенка, тактичный подход к его индивидуальности, к его мироощущению со стороны воспитателя, умение ребенка воплощать творческий замысел в художественной деятельности.

Таким образом, деятельность воспитателя должна быть направлена на раскрытие таланта ребенка в максимальной мере.

Не каждый воспитатель умеет найти правильный подход к таким детям. В связи с этим разработаны рекомендации, которые помогают адекватно оценить и в дальнейшем развивать стремление ребенка проявить себя. Одаренный ребенок в праве рассчитывать, что его способности найдут понимание и поддержку педагога в поиске наилучшего использования таких способностей, как для него самого, так и для окружающих.

Очень важно, чтобы взрослые хорошо представляли себе, как способствовать творческой продуктивности детей, оберегать их от стрессового состояния. В силу этого необходимо воздерживаться от оценок в ходе творческих начинаний детей, недопустим критический настрой по отношению к их деятельности.

В данном исследовании предлагаются рекомендации для педагогов по развитию умственной одаренности ребенка в изобразительной деятельности.

Занятия изобразительной деятельностью в детском саду является эффективных средством познания действительности, и одновременно помогают развитию и формированию зрительного восприятия, воображения, пространственных представлений, памяти, чувств и других психических процессов. Знание психологии ребёнка помогает педагогу лучше понять его склонности, желания, выявить способности.

Большое внимание в построении всей системы обучения одаренных детей изобразительному искусству должно уделяться воспитание умственной активности ребёнка. Занятия по изобразительной деятельности, кроме выполнения учебных задач, являются важным средством всестороннего развития детей.

Стремление к совершенству, склонность к самостоятельности и углубленной работе одаренных детей определяют требования к психологической атмосфере занятий и к методам обучения.

Методики должны включать применение разнообразных приёмов в зависимости от правильных задач, возраста и общего развития детей.

**Заключение**

Направления психологии, изучающие взаимосвязь процессов мышления и активного творческого воображения в свете развития духовности наиболее актуальны для человечества.

Вопрос о развитии умственных способностей человека, об одаренности, гениальности является наиболее интересным для педагогов и психологов. В современной психолого-пегогической литературе достаточно много статей, публикаций на тему одаренности. С их помощью было раскрыто понятие одаренности. Под одарённостью ребёнка понимается более высокое, чем у его сверстников при прочих равных условиях, восприимчивость к учению и более выраженные творческие проявления. Понятие "одарённость" происходит от слова "дар" и означает особо благоприятные внутренние предпосылки развития.

Существуют следующие виды одаренности: художественная, общая интеллектуальная и академическая, математическая, творческая, социальная, музыкальная, способности к музыкальному творчеству. Выделение многих видов одаренности служит важной цели – привлечь внимание к более широкому спектру способностей, которые должны получить признание и возможности для развития.

Одаренность помогает ребенку раскрыть себя в различных видах деятельности. Очень важно обнаружить в нем свою способность, которая, как известно, выражается в его индивидуальности, то есть необходимо подчеркивать эту индивидуальность.

Иногда умного не по годам ребенка называют вундеркиндом. Это выражение пришло из немецкого языка ("вундер" — чудо, "кннд" — ребенок). Чаще этим словом называют ребенка с чрезвычайными успехами в каком-нибудь определенном виде деятельности — в музыке, рисовании, математике. Но иногда и у детей с высоким общим развитием обнаруживается такой уровень интеллекта, что и к ним вполне применимо это слово.

Остановимся кратко на возрастном развитии умственной активности, этого существеннейшего условия роста интеллекта у всех детей. На первом этапе перехода из периода новорожденности к младенчеству у ребенка начинает обнаруживаться готовность всматриваться, вслушиваться — потребность во внешних впечатлениях. С этих дней начинает развиваться познавательная активность.

Со второго полугодия младенец уже овладевает хватательными движениями целенаправленного характера. Начинается активное и постепенно усложняющееся манипулирование предметами.

В раннем детском возрасте ребенок, как известно, научается ходить, а затем и говорить, что чрезвычайно расширяет его деятельные контакты с взрослыми, со средой и возможности проявлять свою активность.

Уже к концу раннего детства у него обнаруживается стремление действовать самостоятельно. Сознание собственного желания ("я хочу"), попытки справиться своими силами ("я сам") приводят к новому уровню отношений к людям, вещам, занятиям. Все это — формирующийся внутренний мир, влияющий на степень и своеобразие активности ребенка.

Такова начальная школа ребенка, где познание неразрывно связано с воображением и действованием, совершаемым свободно, по внутреннему побуждению.

В нашем исследовании рассмотрено подробно интеллектуальная одаренность детей и ее соотношение с творческой одаренностью.

Соотношение творческой и интеллектуальной одаренности рассматривали многие психологи. Сторонники сведения творческих способностей к интеллекту опираются на результаты эмпирических исследований, к числу которых относится классическая работа Л. Термина и К. Кокс. Они утверждали, если методика учитывает не только интеллектуальные, но и творческие показатели, выводы о связи интеллекта и творческих способностей, являются артефактами метода. Тем не менее, результаты К. Кокс получили широкую известность и вошли во многие учебники психологии.

Подход Воллаха и Когана позволил по-иному взглянуть на проблему связи между креативностью и интеллектом. Упомянутые исследователи, тестируя интеллект и креативность дошкольников, выявили 4 группы детей с разными уровнями развития интеллекта и креативности, отличающиеся способами адаптации к внешним условиям. Это группы детей с высокой креативностью и высоким интеллектом, с высокой креативностью и низким интеллектом, с низкой креативность и высоким интеллектом, с низкой креативность и низким интеллектом.

Далее в нашем исследование были предложены методики выявления интеллектуальной одаренности, такие как, усовершенствованная методика Бине для изучения умственно одаренных детей. Его лонгитюдное исследование стало классическим. Позднее были созданы многочисленные варианты тестов, направленных на измерение IQ. Тем не менее, стандартизированные методы измерения интеллекта наиболее часто используются для выявления одаренных детей. Применяются как индивидуальные, так и групповые тесты. Среди наиболее известных в международной практике индивидуальных интеллектуальных, тестов можно отметить следующие.

Шкала интеллекта Станфорд - Бине, разработанная Л.Терменом и М.Меррил, предназначена для тестирования детей начиная с двухлетнего возраста.

Интеллектуальный тест Слоссона, предназначенный для измерения интеллекта детей и взрослых, дает одну обобщенную оценку интеллектуального развития на основе данных о словарном запасе, вербальных и математических суждениях и памяти.

Кауфмановская оценочная батарея тестов предназначена для тестирования детей в возрасте от двух с половиной до двенадцати с половиной лет. Она дает две глобальные оценки - умственных процессов и достижений.

Многие отечественные исследователи, призывая к созданию новых методов диагностики интеллекта, отмечают важную роль дальнейшего изучения его природы и структуры интеллектуальной деятельности. Теоретико-экспериментальные исследования мышления интеллектуальных процессов, проведённые А. В. Брушлинским, О. К. Тихомировым, М. А. Холодной и другими отечественными психологами, представляют несомненный интерес для разработки новых методов диагностики.

Для развития интеллектуальной и творческой одаренности была предложена система занятий по изобразительной деятельности для одаренных детей. Такие занятия необходимо проводить с малой группой детей, для того чтобы осуществлять индивидуальный подход к каждому ребенку. Эти занятия помогают детям раскрыть свою индивидуальность, творческие способности, развивают эстетический вкус, воображение, память. Помогают отобразить в рисунке красками, цветом свое эмоциональное состояние души. Немаловажную роль в развитии одаренного ребенка играют взрослые: воспитатель и родители.

Основными условиями сохранения одаренности являются: внимательное отношение к особенностям психики ребенка, тактичный подход к его индивидуальности, к его мироощущению со стороны воспитателя, умение ребенка воплощать творческий замысел в художественной деятельности.

Таким образом, деятельность воспитателя должна быть направлена на раскрытие таланта ребенка в максимальной мере.

Не каждый воспитатель умеет найти правильный подход к таким детям. В связи с этим разработаны рекомендации, которые помогают адекватно оценить и в дальнейшем развивать стремление ребенка проявить себя. Одаренный ребенок в праве рассчитывать, что его способности найдут понимание и поддержку педагога в поиске наилучшего использования таких способностей, как для него самого, так и для окружающих.

Очень важно, чтобы взрослые хорошо представляли себе, как способствовать творческой продуктивности детей, оберегать их от стрессового состояния. В силу этого необходимо воздерживаться от оценок в ходе творческих начинаний детей, недопустим критический настрой по отношению к их деятельности.

В данном исследовании предлагаются рекомендации для педагогов по развитию художественной одаренности ребенка в изобразительной деятельности.

Занятия изобразительной деятельностью в детском саду является эффективных средством познания действительности, и одновременно помогают развитию и формированию зрительного восприятия, воображения, пространственных представлений, памяти, чувств и других психических процессов. Знание психологии ребёнка помогает педагогу лучше понять его склонности, желания, выявить способности.

Большое внимание в построении всей системы обучения одаренных детей изобразительному искусству должно уделяться воспитание умственной активности ребёнка. Занятия по изобразительной деятельности, кроме выполнения учебных задач, являются важным средством всестороннего развития детей.

Стремление к совершенству, склонность к самостоятельности и углубленной работе одаренных детей определяют требования к психологической атмосфере занятий и к методам обучения.

Методики должны включать применение разнообразных приёмов в зависимости от правильных задач, возраста и общего развития детей. Посредствам искусства дети не просто знакомятся с явлениями жизни, они получают представления о прекрасном, гармоничном, целесообразном, выразительном, т. е. Учатся эстетически познавать жизнь. Но успех сохранения и развития одаренности ребенка заключается не только в правильном подборе занятий, но и в правильном отношении взрослых к его способностям.

Были решены задачи, поставленные в начале исследования:

1. Проанализирована психолого-педагогическая литература по проблеме одаренности.

2. Подобраны методики выявления интеллектуальной одаренности.

3. Выявлены особенности развития интеллектуальной одаренности.

4. Проведено сравнение интеллектуальной одаренности и художественной.

5. Разработана система занятий для одаренных дошкольников по изобразительной деятельности.

6. Разработаны методические рекомендации для педагогов одаренных детей.

Гипотеза подтвердилась, задачи выполнены.

Наше исследование не исчерпывает всех проблем развития одаренности ребенка. В настоящее время эта проблема нуждается в дальнейшей разработке.

**Библиографический список**

1. Бине А. Измерение умственных способностей /Пер. с фр. Владимирского М.- СПб.: Союз, 1999.- 432с.
2. Богоявленская Д.Б. Пути к творчеству. - М., 1981.
3. Бойко В. Растет ребенок…/ сост. Я.Л. Сухотин. – Л.: Лениздат, 1982.-64с.
4. Венгер Л.А. Педагогика способностей. – М.: Педагогика, 1973.- 117с.
5. Винокурова Н.К. Магия интеллекта, или книга о том, когда дети бывают умнее, быстрее, смышленее взрослых.- М.: Эйдос, 1994.- 153с.
6. Вопросы психологии способностей. Сб. Статей. Под ред. В.А. Крутецкого. М.: Педагогика, 1973.
7. Выгодский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте.-Спб.:СОЮЗ,1997.
8. Выгодский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. Очерк: Книга для учителя.- 3 изд.-М.: Просвещение, 1991.
9. Выгодский Л.С. Психология искусства. - Ростов Н/Д.: Феникс, 1998.
10. Гильбух Ю.З. Внимание: одаренные дети. – М.: Знание, 1991.
11. Голубева Э.А. Способности и индивидуальность.- М.: Знание, 1993.- 156с.
12. Горяева М.А. Первые шаги в мире искусства. Из опыта работы. Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991.
13. Григорьева Г.Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности: Учеб. Пособие для пед. Вузов. - М.: Изд. Центр "Академия", 1999.- 344 с.
14. Добсон Д. Воспитание ребенка с задатками сильной личности. / Пер. с англ. Рыбаковой Г.- М.: Крон – ПРЕСС, 1998.- 154с.
15. Дольто Ф. На стороне ребенка. - СПб.: Петербург – XXI век, 1997.- 527с.
16. Дошкольная педагогика. Учебное пособие для уч. Пед. Уч-щ./ Под. Ред. В.И. Ядэшко, Д.А. Сохин и др.- 2-е изд. – М.: Просвещение, 1986.- 415с.
17. Игра в обучении изобразительному искусству детей шестилетнего возраста // Начальная школа.-1990 г. №10, с. 44-48.
18. Ковальчук Я.И. Индивидуальный подход в воспитание ребенка. – М.: Педагогика, 1997.- 90с.
19. Леви В.Л. Нестандартный ребенок.- М.: Центр психологии и психотерапии, 1992.-231с.
20. Лейтес Н.С. Об умственной одаренности. – М.: Изд. Академ. пед. наук РСФСР, 1960.- 213с.
21. Лейтес Н.С. Способности и одаренность в детские годы. – М.: Изд. Академ. пед. наук РСФСР, 1984.- 113с.
22. Лейтес Н.С. Раннее проявление одаренности // Вопросы психологии. – 1988 г. №4, 99с.
23. Лидерс А.Г. Методы исследования умственного развития ребенка: Учеб. пособ. / МГУ, фак. псих.- М.: МГУ, 1980.-35с.
24. Макаренко А.С. Книга для родителей.- М.: Педагогика, 1983.- 130с.
25. Матюшкин А.М. Загадки одаренности: проблемы практической диагностики. – М.: Школа ПРЕСС, -1993-127с.
26. Мелик – Пашаев А.А. Цвет, как выразительное средство // Искусство в школе.-1992, №3,№4, с. 30.
27. Мелик - Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности. - М.: Знание, 1981.
28. Мелик-Пашаев А.А. Психологические проблемы эстетического воспитания и художественно творческого развития дошкольников.//Вопросы психологии.- 1989, №1,- 19с.
29. Методика обучения изобразительной деятельности и констивности.: учебное пособие для уч-ся педучилищ. Дошкольное воспитание. Под ред. Т.С. Комаровой. – 3 изд. – М.: Просвещение, 1991.
30. Методика обучения рисованию, лепке и аппликации в детском саду. Учебн. для уч-ся в педучилищах. Под ред. Н.П. Сакулиной. – 5 изд.–М.:Просвящение, 1971.
31. Мудрость воспитания: книга для род. / сост. Б.М. Бим-Бад, Э.Д. Днепров, Г.Б. Корнетов – М.: Педагогика, 1987. – 288с.
32. Никитин Б.П. Ступеньки творчества.- М.: Знание, 1976.- 46с.
33. Новлянская З.Н. Возрастные особенности психологического развития детей и практика художественного воспитания.: Методические рекомендации.- М.:1985.
34. Одаренные дети. Пер. с англ. под ред. Г.В. Бурменской, В.М. Слуцкого.-М.: Прогресс, 1991-380с.
35. Особый ребенок и его окружение: сб. материалов междунар. конф., Под. ред. А.Я. Варги, А.А. Северного, - М., 1994.- 54с.
36. Петровский А.В. Способности // Введение в психологию. – М.: Прогресс, 1995.- 95с.
37. Примерные занятия по изобразительной деятельности. // Начальная школа, 1991, №10, с. 3-4.
38. Программа "Одаренный ребенок" (основные положения) / авт. Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко и др.- М.: Новая школа, 1995.
39. Психология одаренности: от теории к практике / Под ред. Д.В. Ушакова.- М.: ПЕРСЭ, 2000.- 80с.
40. Психология одаренности детей и подростков. Под ред. Н.С. Лейтеса.- М.: Академия, 1996.
41. Савенков А.И. Детская одаренность: развитие средствами искусства: - М.: пед. общество России, 1999.- 220с.
42. Саккулина Н.П. Рисование в дошкольном детстве: - М.: Просвещение, 1965.- 64с.
43. Смолярчук И. Как развивать творческие способности у детей: Старший дошкольный возраст.// Дошкольное воспитание – 1993.- №8. – с. 51-53.
44. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю.- Киев: Рад. Школа, 1984.- 254с.
45. Теория и методика изобразительной деятельности в детском саду. / под. Ред. В.Б. Косминской.- М.: Просвещение, 1985.
46. Теплов Б.М. Способности и одаренность. Избр. Труды: Т.1- М.: 1985.
47. Толковый словарь Д.Н. Ушаков.
48. Толковый словарь под ред. В. Даля.
49. Цымбулов В. Развитие фантазии и воображения в художественной творческой деятельности.// Искусство в школе. 2002, №2, с.45.
50. Чудновский В.Э., Юркевич В.С. Одаренность: дар или испытание. – М.: Знание, 1990-80с.
51. Щетинин М.П. Объять необъятное: Записки педагога. М.: Педагогика, 1986.- 79с.
52. Юркевич В.С. Светлая радость познания. – М.: Просвещение, 1977.- 76с.

**Приложение**

*К занятию №1.*

В далекой-далекой стране, в давние-давние времена жили очень дружные ребята. Они вместе бегали, играли, и все любили рисовать. А близко от их домов был город художников. Город необыкновенный. Как крепость он был окружен высокой каменой стеной, за которой виднелись только стеклянные крыши. Что там живут художники, дети знали, но что они делают, никогда не видели. Ворота города охранял Великан. В одной руке он держал копье, очень похожее на заточенный толстый карандаш. В другой – щит, похожий на огромный ластик. Детей в ворота он не пропускал.

Пока ребята были маленькими, они боялись великана и близко к нему не подходили. А когда подросли, им очень захотелось увидеть, как рисуют художники, чтобы у них поучиться. Они подошли к воротам и попросили великана пропустить их в город. Он ответил: "пропускаю только по особым рисункам", а по каким, не сказал, заметив "это секрет". Тогда самые смелые ребята показали ему свои рисунки. Великан смотрел, и все говорил: "для пропуска не подходит". Ребята загрустили – не знают, как быть, что надо рисовать. Двое из них – мальчик и девочка – опоздали, так как бегали домой за рисунками. Они тоже показали их великану. У каждого из них по одному рисунку он отобрал, но сказал, что одного рисунка мало. Надо два или больше. Ребята бросились к ним, стали спрашивать, что было на тех рисунках. "Ничего особенного - сказал мальчик - рисунок был про то, как мы в догонялки играли…" "А у меня по сказке – ответила девочка - как звери в лесу на дудочках играли и так танцевали…". Ребята задумались. "А я знаю-вдруг сказал один мальчик (он всегда первый все отгадывал)- пропускают только по рисункам про людей или животных, которые вместе что нибудь интересное делают". Ребята взялись за карандаши и стали рисовать, кто два, а кто и три рисунка. А по каким рисункам великан их пропустил в город, угадайте сами. Мальчик догадался не обо всем, поэтому великан может сказать, что какой нибудь рисунок не подходит и тогда вместо него надо сделать новый.

*К занятию № 5*

Дети повторяют за воспитателем упражнения.

Растения вырастают из маленького семечка. И. п. Сидя на корточках, сложив ладони вместе.

Растение вырастает, и появляются цветы. Дети, выпрямившись, делают круговые движения руками и ставят их на пояс.

Если подует ветер, цветок слегка покачивается. Дети переносят вес тела с одной ноги на другую, слегка отрывая пятки от пола, покачиваясь из стороны в сторону.

А есть такое растение, которое не может само стоять на своем стебле. Называется плющ. Он растет, цепляясь за другие растения или повисает на веревочках, которые специально для этого натягивают. А когда подует ветер, его листья качаются. Дети, слегка наклонившись, руки свободно покачиваются из стороны в сторону. Разминка окончена.

*К занятию №7*

Беседа. Это знаменитые дымковские игрушки. Называют их так потому, что впервые их начали изготовлять народные умельцы в слободе Дымково, которая была расположена недалеко от реки Вятки. Эти игрушки сначала лепят из глины, сушат и обжигают в печах, белят, и только потом расписывают красками. Для росписи игрушки дымковские мастера используют простые узоры (показ альбома) – кружочки, кольца, клетки, прямые и волнистые линии, ромбики и выполняют их яркими красками – красной, желтой, синей, оранжевой, сочетая их между собой, так, чтобы узоры на игрушках получались народными и праздничными.

*К занятию №8*

Воспитатель обращает внимание детей на то, что деревья разные по форме, цвету стволов и листьев. Ветки у них тоже располагаются не одинаково. Но у всех деревьев стволы толще внизу и тоньше кверху. Ветки располагаются вокруг ствола. Основание ближних деревьев мы видим ниже, чем основание дальних, они расположены на земле, а за деревьями видно небо. Затем внимание детей обращается на репродукцию картины И. Левитана "Золотая осень". По ней короткая беседа. Воспитатель неоднократно обращает внимание детей на расположение деревьев на картине, какие на переднем плане, а какие на заднем. На эти же особенности внимание детей обращается и при просмотре иллюстраций художника А. Белюкина на стихи Пушкина:

Унылая пора! Очей очарованье!

Приятна мне твоя прощальная краса;

Люблю я пышное природы увяданье

В багрец и золото одетые леса…

А так же на то, как поэт и художник передают свои чувства и отношения к природе осенью. После этого воспитатель предлагает еще раз вспомнить свои ощущения на прогулке и постараться передать их на листе бумаги.