

МУНИЦИПАЛЬНОЕ БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«КИНГИСЕППСКАЯ ДЕТСКАЯ ШКОЛА ИСКУССТВ»

РЕФЕРАТ
ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ
С МУЗЫКАЛЬНО ОДАРЁННЫМИ ДЕТЬМИ

Составитель:
Бах Андрей Чеславович, преподаватель МБУДО «КДШИ»

г. Кингисепп

2024 год

Особенности работы с музыкально одарёнными детьми

1. Введение

Современному российскому обществу нужны активные, разносторонне развитые граждане, способные к плодотворной трудовой деятельности, к самообразованию и совершенствованию. В обществе в целом и у потенциальных работодателей в частности весьма высокий уровень требований к молодым соискателям работы в отношении их интеллектуального развития, креативного мышления, способностей неординарно и творчески подходить к решению разнообразных задач.

Поэтому школа искусств должна подготовить молодых людей, умеющих не только жить в гражданском обществе, но и быть духовно богатой, свободной, физически здоровой, творчески мыслящей, социально активной личностью, обладающей прочными знаниями, ориентированной на высокие нравственные ценности, способной впоследствии на участие в социальном и духовном развитии общества.

Основной руководящий принцип работы педагога школы искусств – каждый ребёнок в чём-то одарён. Каждому из своих учеников педагог должен помочь раскрыть свои способности в соответствии с их индивидуальными особенностями. Каждого из учеников педагог должен вооружить знаниями, умениями и навыками, позволяющими в дальнейшем применять их в жизни.

Цель этой работы – осветить некоторые аспекты работы с одарёнными детьми в сфере музыкального образования.

2. Одарённость. Музыкальная одарённость

Одарённость – наличие потенциально высоких способностей у какого-либо человека.

Сам термин «одарённость» появился не сразу, а только в начале XX в. благодаря американцу Г.Уипплу, который обозначил им учащихся со сверхнормальными способностями. До этого времени термин «одарённые дети» не употреблялся, хотя проблемы одарённости, талантливости, гениальности во все времена занимали лучшие умы человечества.

Как научная тема, проблема одарённости насчитывает более ста лет. В настоящее время в науке и педагогике на эту проблему существуют две противоположные точки зрения. Сторонники одной из них считают, что одарённым может считаться любой из нормальных детей, и что нужно только вовремя выявить и развить конкретный вид одарённости. Другие считают, что одарённость – это редкое явление, ею наделён совсем небольшой процент людей.

Иначе говоря, одни их психологов считают источником возникновения одарённости культурно-педагогический фактор. Другие признают источником возникновения одарённости генетический фактор.

Г.Гарднер дифференцировал одарённость. Его теория множественности видов интеллекта рассматривает взаимодействие таких видов, как:

- лингвистический,
- логико-математический,

- пространственный,
- музыкальный,
- мышечно-двигательный,
- межличностный.

Выделенные Гарднером виды интеллекта аналогичны видам одарённости, признанным в психологии в настоящее время.

Гарднер считал, что одни люди развивают определённые виды интеллекта больше, чем другие, в силу наследственных (генетических) факторов или под влиянием обучения (культурно-педагогический фактор).

Дж. Рензулли разработал «модель» одарённого ребёнка. Одарённый ребёнок должен одновременно иметь интеллект выше среднего уровня, сильную увлечённость задачей и высокий творческий потенциал. Наличие только одного из этих компонентов не делает ребёнка одарённым.

Модель одарённости Дж. Рензулли:



Виды одарённости.

Штерн различал два вида одарённости – реактивную и спонтанную. Дети, обладающие первой, каждый раз нуждаются в стимуляции извне, и им более присуща практическая деятельность, тогда как обладающие спонтанной одарённостью более склонны к интеллектуальной, теоретической деятельности. Реактивная одарённость, по Штерну, стоит ниже спонтанной, теоретической, так как она существует у животных, дикарей и маленьких детей; спонтанная же одарённость присуща только человеку и притом на высших ступенях развития.

Что имеется в виду, когда ребёнка или подростка называют одарённым? Этот термин когда-то использовался только по отношению к детям с IQ, равным 140 или выше. Однако современные определения одарённости более широки, и теперь одарёнными считаются не только люди с высоким IQ, но и обладающие исключительным талантом в отдельных областях, таких как музыка, искусство, литература или наука (Виннер).

И. П. Павлов выделял два типа людей – «художников» и «мыслителей». Первые отличаются преобладанием наглядно-образного мышления над словесно-логическим (преобладание первой сигнальной системы). Вторые, наоборот, имеют преобладание

словесно-логического мышления над образным (преобладание второй сигнальной системы); у них ведущую роль в мышлении играют обобщения, понятия.

В настоящее время доказано, что эти типы одарённости связаны с функциональной асимметрией больших полушарий головного мозга: у «художников» превалирует правое полушарие, а у «мыслителей» – левое полушарие.

Отсюда: одни люди более одарены в художественном творчестве, а другие – в науке и изобретательстве.

В настоящее время западные психологи различают несколько видов одарённости:

- общая интеллектуальная;
- специфическая академическая;
- творческая: художественное и исполнительское искусство;
- психомоторная;
- лидерская;
- социальная.

Выделяют также «практическую» одарённость, противопоставляя её «художественной» одарённости.

Музыкальная одарённость.

Музыкальная одарённость – это то качественно-своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность успешного занятия музыкальной деятельностью.

Музыкальные способности – это индивидуально-психологические особенности детей, включающие:

- природную слуховую чувствительность, обуславливающую анализ музыкальных звуков;
- развившееся в деятельности субъективное отношение к музыкальным интонациям, выраженное в виде эмоциональной реакции.

При взаимодействии между собой данные особенности образуют систему со сложными динамическими связями между отдельными специальными способностями.

Музыкальные способности можно разделить на общие и специальные.

К основным музыкальным способностям, необходимым для всех видов музыкальной деятельности, можно отнести:

- ладовое чувство - способность переживать отношения между звуками как выразительные и содержательные;
- музыкально-слуховые представления - способность прослушивать «в уме» ранее воспринятую музыку, составляющую основу для музыкального воображения, формирования музыкального образа и развития музыкального мышления;
- музыкально-ритмическое чувство - способность воспринимать, переживать, точно воспроизводить и создавать новые ритмические сочетания;
- музыкальная память - способность накопления музыкальных впечатлений и слухового опыта;
- психомоторные способности - умение передать содержание музыкального произведения техническими и музыкальными средствами выразительности,

выраженными в мастерстве и виртуозности владения музыкальным инструментом или голосом.

К специальной музыкальной способности, решающему и доминирующему показателю музыкально-одарённой личности относится музыкальность. Основой для данной специальной способности является эмоциональная отзывчивость на музыку.

По имеющемуся практическому опыту работы, можно судить о том, что музыкальность мало поддаётся развитию. В большинстве случаев данное качество личности основано на врождённых (генетических) факторах. Тем не менее, при упорных занятиях, правильном воспитании и развитии ребёнка, музыкальность (или её проявления в конкретных исполняемых музыкальных произведениях) можно развить.

По поводу музыкальной одарённости детей исследователи не приходят к единому мнению. Одни считают, что музыкально одарёнными следует считать тех, кто обладает абсолютным музыкальным слухом, прекрасной памятью, превосходно скоординированным исполнительским аппаратом, обучаемостью и хорошей работоспособностью, другие – что музыкальная одарённость – неприобретённое качество, «Дар Божий».

Сложно разделять ту или иную точку зрения, так как на практике видим, что те дети, которые считаются одарёнными, не всегда показывают выдающиеся результаты, и наоборот, при определённых стечениях обстоятельств, сумме затраченных на образование усилий, обычный ребёнок показывает очень хорошие результаты.

Есть мнение, что музыкальная одарённость в соответствии с возрастом детей проявляется по-разному.

Действительно, если ребёнок и обладает какими-либо музыкальными способностями, но «не вооружён» техническим исполнительским арсеналом для их воплощения, он не может полностью проявить свои способности. Следовательно, способности действительно проявляются по прошествии какого-то времени. В каком-то смысле можно утверждать, что у каждого возраста своя одарённость.

Например, исследователь музыкальной одарённости Г. Ревеш утверждал, что детскому творчеству недостаёт оригинальности в форме и композиции, в планомерности и целостности: у него нет интенсивной силы в изображении мысли и внутренней связи с личностью творца. Вывод его категоричен: за исключением музыки, вообще нельзя говорить об одарённости в детстве или в начале подросткового возраста. Г. Ревеш исходил из того, что само понятие одарённости неразрывно связано с личностным, духовным ростом человека и потому период между 13 и 20 годами, когда ведущим оказывается личностное развитие, имеет наибольшее значение для проявления одарённости. Даже способности, обнаружившиеся в детстве, развёртываются в действительную одарённость лишь за его пределами.

Отдельные формы одарённости появляются последовательно в разные периоды развития. Ранее всего, по мнению этого исследователя, раскрывается виртуозно-техническое музыкальное дарование, которое в наибольшей мере опирается на природные способности. И в это же время может проявиться дифференциация способностей, могут проступить их индивидуальные черты.

На следующей возрастной ступени развития раскрывается дар интерпретатора, т. е. дар глубокого понимания и индивидуального прочтения музыки, и только затем — творческая одарённость, расцвет которой наступает между 20 и 30 годами. Г. Ревеш

говорит о том, что композиторский талант в раннем возрасте обнаруживается гораздо реже, чем исполнительский.

Соотношение музыкальных способностей ребёнка и музыкальной одарённости далеко не однозначно. Рано обнаружившиеся, яркие музыкальные способности могут, как это ни парадоксально, и не раскрыться как музыкальная одарённость, не превратиться в неё. В то же время одарённость может выявиться и на фоне хороших, прекрасных, но не феноменальных музыкальных способностей. Проявление дарования менее зависимо от сроков начала обучения, нежели развитие способностей.

3. Характеристики детей с выдающимися музыкальными способностями в раннем возрасте

Выдающиеся музыкальные способности обнаруживаются, как правило, в возрасте до 7 лет (Паганини, Моцарт, Караян, Сарасате, Рахманинов, Р.Штраус и др.). Развитие способностей носит быстрый, почти «взрывной» характер.

Биографии выдающихся музыкантов свидетельствуют о том, что музыкально одарённые дети характеризуются некоторыми общими чертами. С самого раннего возраста они отличаются повышенным любопытством в отношении любых звучащих объектов, незнакомых тембров. В зрелом возрасте они вспоминают какие-то конкретные звуковые образы как одни из самых ярких впечатлений раннего детства (иногда — как самое первое воспоминание детства). В 2-3 года они хорошо различают все мелодии, которые слышат, часто уже к 2 годам точно интонируют (некоторые дети петь начинают раньше, чем говорить, и выучиваются писать ноты раньше, чем буквы). Узнав названия нот, интервалов, аккордов, быстро их запоминают; рано и свободно читают ноты с листа, притом воспроизведение нотного текста сразу отличается осмысленностью и выразительностью, естественной, не привитой взрослыми, нюансировкой в исполнении. Так же рано они определяются в своих музыкальных предпочтениях. Среди музыкально одарённых детей обладателей абсолютного слуха больше, чем среди «просто способных». Однако во всех случаях у одарённого ребенка вырабатывается индивидуализированное, тонкое и дифференцированное восприятие музыкального тона.

Одарённые дети способны с необычайной интенсивностью концентрироваться на музыкальных занятиях, исключая все другие, в том числе и общение с окружающими.

Музыкально одарённые дети рано выделяются очень быстрым и прочным запоминанием музыки. В зрелом возрасте их память часто называют феноменальной. У них рано проявляется способность подбирать на инструменте по слуху (обычно без какого – либо специального обучения). К 4 годам такие ребята за частую играют по слуху сразу двумя руками, т.е. с гармонизацией. Для всех музыкально одарённых детей в возрасте около 5 лет характерно стремление воспроизводить на инструменте всё слышимое (композитор А. Даргомыжский пытался подбирать услышанную музыку на пятом году жизни, а говорить начал поздно — на шестом году).

Сравнительно легко одарённые дети овладевают двигательной техникой, за частую на нескольких музыкальных инструментах одновременно. С 4 – 5 лет у них наблюдается склонность (иногда сильная потребность) импровизировать, точнее,

фантазировать за инструментом. Вскоре после начала систематических занятий музыкой они пытаются сочинить и записывать свои сочинения.

К 9 – 10 годам одарённые дети начинают остро чувствовать различие между прекрасным и приятным, их эстетическое чувство рано обретает художественную зрелость, определяющую дальнейшее развитие музыкального дарования. Примерно к этому же возрасту они отдают себе отчёт в недостатках или негативных сторонах собственного музыкального дарования.

Биографы выдающихся музыкантов часто отмечают, что музыкально одарённые дети обладают хорошими общими способностями: сравнительно рано они выучиваются читать, обладают хорошей памятью, сообразительностью. По внешней картине поведения эти дети живые, любознательные, открытые; они скорее соответствуют своему возрасту или кажутся младше, нежели обгоняют его.

Интересны те факты, которые говорят об особенностях развития музыкально одарённых детей в зависимости от пола. Музыкально одарённые мальчики чаще обладают некоторыми чертами, которые принято считать «девичьими»: тонкой чувствительностью, рефлексивностью, мечтательностью, наивностью, сильной эмоциональной зависимостью от матери (от отца, от педагога). Музыкально одарённые девочки, напротив, чаще обладают чертами «мальчишескими»: они независимы, упрямы, честолюбивы, более склонны к самоутверждению, могут быть не собранными.

Одарённый ребёнок зачастую рано начинает остро ощущать, что он не такой, как другие дети, что его жизнь имеет слишком много ограничений в силу ранней профессионализации обучения и даже просто из-за особенностей самой музыкальной деятельности: необходимо беречь руки, голос. Иногда это становится причиной страданий, ощущения одиночества и изолированности от сверстников. Возможно, что это является одной из причин невозможности точного прогнозирования будущего одарённого ребёнка.

4. Критические периоды в развитии музыкально одарённых детей и подростков

Критические периоды (Л. С. Выготский) - переходные периоды, когда на протяжении относительно короткого времени (от нескольких месяцев до нескольких лет) происходят резкие, глубокие сдвиги, изменения и переходы в личности. Они подготавливаются и накапливаются постепенно на предшествующих этапах. Но для их реализации нужен какой-то острый момент, подобный скачку, «взрыву», резкому перелому. Старая структура личности ослабляется, распадается, высвобождая новую, которая становится для человека новым ощущением своих отношений с миром и с самим собой. Иногда критические периоды называют возрастными кризисами развития.

Юный музыкант, как и всякий человек, проходит нормативные критические периоды в своем развитии (1, 3, 7 лет и т.п.). Кроме них, а иногда и одновременно с ними ему приходится сталкиваться с определёнными противоречиями, вытекающими из специфических условий музыкальной деятельности и музыкального развития.

Особенность таких критических периодов в развитии музыканта заключается в том, что все они связаны с решением, если можно так выразиться, проблемы смысла.

Чем одарённое ребёнок, тем сложнее для него оказывается «увязывание» возможностей, желаний, долженствований, т.е. формирование того, что составляет личностную основу психологического развития. Неслучайно биографии одарённых людей богаты примерами кризисных состояний, связанных с поисками смысловых оправданий искусства и бытия.

Начиная занятия в раннем детстве, музыканты в большинстве своём выбирают не только профессию, но и образ жизни, а значит до известной степени — специфические условия, среду и способ личностного развития. Музыка, будучи не только искусством, но и особенно психологической культурой чувствования, мышления и движения, формирует (в собственном смысле слова) человека, усиливая одни его свойства и качества, смягчая или маскируя другие. Здесь возникают особые, часто сугубо личностные проблемы, способ разрешения которых открывает или затрудняет (или даже блокирует) дальнейшее музыкальное и профессиональное развитие.

Основная проблема первого критического периода, который начинается обычно через год-два после того, как ребёнок приступил к систематическим занятиям музыкой, заключается в несоответствии и несоединимости понятий: музыка — это игра, свободное самовыражение в звуках и интонациях, но это также труд, дисциплина, жёсткое самоограничение ради совершенствования и пользы самому искусству. То есть ребёнок начинает осознавать, что он уже владеет инструментом настолько, чтобы получать удовольствие от процесса творчества, но и одновременно понимает, что должен работать за инструментом, т.е. ставить определённые цели и добиваться их достижения.

Г.Нейгауз сравнил работу пианиста с трудом рабочего у станка. Труд музыканта требует в первую очередь умственной активности, сосредоточенности на цели, а также определённых навыков постановки таких целей, планирования и контроля их достижения, сформированных критериев качества результата. Он включает в себя не только творческие, но и репродуктивные, и даже ритуальные элементы, и потому здесь разочарование может наступать раньше усталости, а скука (антипод удовольствия) в любой момент прервать движение к цели. Труд подразумевает постоянный переход к новым способам деятельности, вытекающим не из поиска новых впечатлений, а из поставленной цели. Здесь приходится бороться с собой, снимая сопротивление привычных способов деятельности, «сросшихся» с целостной структурой личности. Значит, труд предполагает открытость и готовность к такому самоизменению. Последняя же не возникает сама по себе или на основе твёрдо выработанных трудовых и навыков.

Второй критический период начинается в возрасте около 15 - 17 лет, на достаточно высоком уровне владения музыкальной деятельностью.

Общим содержанием его выступает личностно переживаемый выбор главного смысла своего дела. Биографы выдающихся музыкантов пишут о переживаниях 17-летних юношей, которые впадают в депрессию, полны разочарования в своём творчестве, склонны даже к суициду. Всех их мучает неразрешимое противоречие между смыслами искусства и жизни: между искусством, обращённым к прекрасному, вечному, великому, и жизнью с её мелкими повседневными заботами, несправедливостью, несправедностью, уродствами и соблазнами. Кроме того, юношеский профессиональный кризис часто провоцируют драматические жизненные

обстоятельства: неудача в любви, непризнание, смерть близких, внезапная болезнь, переутомление, необходимость заработка. Эти обстоятельства подталкивают уже начавшуюся внутреннюю работу по переосмыслению жизни, искусства и своего места в той и в другом.

Выход из этого критического периода — у каждого свой, индивидуальный. Зачастую личностный итог кризиса невозможно выразить в словах, но он становится той почвой, опираясь на которую можно дальше жить и работать. Одновременно и через это закладывается принятие себя, и жизни как она есть, и, следовательно, возможность реализовать себя. Если смысловая сторона осталась несформированной, неопробованной, неосознанной, то на место смыслов станут эталоны, стандарты, законы профессиональной конъюнктуры. Если не выработались принятие себя, вера в себя, в жизнь, то возникает устойчивый страх перед ней. В обоих случаях внутренняя несвобода искажает развитие одарённого музыканта, истощает, истончает творческие ресурсы личности, накопленные на предшествующих этапах.

5. Проблемы музыкально одарённых детей

1. Несоответствие труда и результата:

Соотношение между результатом и затраченным трудом складывается у одарённых детей не в пользу труда, несмотря на факт многочасовых занятий. Им изначально дано большее, многие результаты достигаются легко, «играючи». Не возникает переживания трудности, с которой надо справиться, внутреннего препятствия, которое необходимо преодолеть. Лёгкость овладения, высокая обучаемость иногда заменяют работоспособность как способность ставить цели, видеть препятствия, переживать трудности, иначе говоря, — способность выходить за наличные пределы своих возможностей.

2. Несоответствие между физическим, интеллектуальным и социальным развитием:

У музыкально одарённых детей часто наблюдается разрыв между их «хронологическим» и «профессиональным» возрастом. Маленький музыкант часто работает над труднейшими произведениями, несоответствующими его личностно-психологическим возможностям, его духовному, общекультурному развитию. Это может быть чревато подражательством, приобретению «взрослой», чужой манеры исполнения.

3. Сверхчувствительность:

Одарённый ребёнок более эмоционально уязвим. Он может считаться гиперактивным и отвлекающимся, т.к. постоянно реагирует на разного рода раздражители и стимулы.

4. Потребность во внимании взрослых:

Нередко монополизировать внимание взрослых. Это вызывает трения в отношениях с другими детьми, которых раздражает жажда такого внимания.

5. Нетерпимость:

Часто с нетерпимостью относятся к детям, стоящих ниже их в интеллектуальном развитии. Они могут оттолкнуть окружающих выражением презрения или замечаниями.

6. Развитие одарённых детей. Принципы организации работы с одарёнными детьми

Часто родителями детей задаётся вопрос: «А есть ли у нашего ребёнка музыкальные способности?» В подтексте содержится другое: «Стоит ли ему посещать занятия в школе искусств?»

Вопрос этот не случаен, основан он на бытовых предубеждениях, таких как:

- музыкальная (художественная) одарённость – удел немногих избранных;
- средним (обыкновенным) детям занятия музыкой (творчеством) не нужны;
- если вы (педагоги) специалисты, то должны сразу разглядеть одарённого (или не одарённого) ребёнка.

На самом деле, художественную одарённость человека нужно рассматривать в двух аспектах (Мелик-Пашаев А. А., Новлянская З. Н.): в родовом, или общечеловеческом, и в индивидуальном. В качестве родового свойства она присуща каждому нормально развивающемуся ребёнку. Её экзотически-элитарный характер обусловлен главным образом неостребованностью и односторонней рационализированностью современной культуры и образования.

Наиболее ярко родовая художественная одарённость раскрывается в приблизительных возрастных границах от 5-6 до 8-9 лет, когда в соответствующих психолого-педагогических и социальных условиях практически каждый ребёнок может приобрести опыт создания выразительных художественных образов средствами того или иного искусства.

Особая, индивидуальная одарённость немногих людей проявляется в первую очередь не в степени развития отдельных специальных способностей, а в особом, целостном отношении к действительности, которое побуждает преобразовывать наиболее значимые содержания своей внутренней жизни в художественные образы, «переводить всерьёз жизнь свою в слово» (М. Пришвин) или в формы других видов искусства.

Проявления одарённости такого рода позволяют предположить (хотя никогда не гарантируют), что художественное творчество станет в дальнейшем сферой профессиональной самореализации ребенка.

Каждый ребёнок независимо от будущей профессии может приобрести полноценный опыт художественного творчества. Но зачем это нужно?

В условиях упомянутого выше рационалистического перекоса системы образования искусство охраняет психологическую цельность растущего человека, развивая область чувств в двух значениях этого слова. Во-первых, это сами органы чувств и то непосредственное восприятие мира, которое крайне угнетено господством условных знаков и общих понятий. Во-вторых, это душевные чувства, эмоциональная отзывчивость на все окружающее, предупреждение или преодоление эмоциональной глухоты.

Далее: занятия искусством – наиболее естественный и эффективный путь к тому, чтобы каждый ребёнок приобрёл ранний опыт творчества, порождения и воплощения собственных замыслов в культурных, социально одобряемых формах. Этот опыт незаменим для становления личности, а его острый дефицит в школе несёт негативные, даже разрушительные психологические последствия для целых поколений детей.

Наконец, в условиях светского общего образования только проникновение в суть художественного творчества позволяет ребёнку приобщиться и стать наследником высших духовно-нравственных ценностей человечества, воплощённых в мировой художественной культуре.

Если человек эмоционально глух, а высшие человеческие ценности ему чужды, то чем «компетентнее» он во всех прочих отношениях, тем опаснее для общества и для себя самого. Поэтому образовательная политика, отодвигающая гуманитарно-художественный цикл на задворки школы, вопреки видимости, крайне непрактична и недальновидна.

Что же касается раннего различения «одарённых» и «обыкновенных» детей, то привычные диагностические методы его не обеспечивают, а какое-либо формализованное решение этого вопроса, вообще едва ли возможно.

Так, самая блестящая обучаемость не свидетельствует о собственном творческом потенциале ребенка. «Измерение» отдельных психологических качеств, нужных для занятий данным видом искусства (как, например, особенности слухового или зрительного анализатора), тоже не прогностично, поскольку эти качества сами по себе не заключают в себе ничего специфического для художественного творчества. Также критерий креативности, связанной с так называемой оригинальностью решений, обнаруживает свое несоответствие специфике искусства. Относительно более надёжным показателем остается устойчивая потребность ребёнка в занятиях художественным творчеством.

По мнению лучших практиков художественного образования, мы ничего не можем знать о художественно-творческом потенциале ребёнка, пока им не овладеет глубокая потребность в данном виде творчества.

Поэтому главная педагогическая задача состоит не в поисках и «селекции» одарённых детей, а в создании благоприятных условий для пробуждения у них личностной потребности в художественном творчестве.

П. Торренс перечислил условия, тормозящие проявление и развитие креативности в детстве:

- ориентация на успех (ребёнок боится дать неправильный ответ) и избегание риска;
- ориентация на мнение сверстников (боится выглядеть оригинальным, необычным);
- фиксация на стереотипах половой роли;
- представление окружающих взрослых о креативности как отклонении от нормы;
- запрет вопросов и ограничение инициативы;
- жёсткое разграничение трудовой и игровой активности ребенка.

Чтобы не мешать проявлению творческих способностей детей, а, наоборот, стимулировать их развитие, педагоги должны придерживаться принципов, систематизированных Л.Б. Ермолаевой-Томиной (1977) на основе исследований зарубежных психологов:

1. Внимательно и чутко относиться ко всем проявлениям творческой активности детей. Педагогам необходимо создать для них благоприятную атмосферу, «тёплый климат», который способствовал бы расцвету способностей. Для этого

педагог, прежде всего, должен позволять детям высказывать свои творческие идеи, находить для этого время, внимательно выслушивать ребёнка, быть восприимчивым слушателем. Он также должен помочь ученику понять самого себя и свою креативность и помочь родителям понять их креативных детей.

2. Следующее пожелание педагогу – изменить внутренний настрой по отношению к каждому ученику: надо видеть потенциальные творческие способности в каждом из учеников.
3. Педагоги должны научиться видеть творческие проявления учеников не только во время учебных занятий, но и в любой другой деятельности. Для этого учащихся надо включать в самые разнообразные виды деятельности. Творческие способности лучше всего проявляются именно в той деятельности, к которой у ученика имеются специальные способности. Поощрение проявления специальных способностей учеников может способствовать формированию у них индивидуального стиля деятельности, характеризующегося креативностью.
4. Нужно стремиться формировать у учащихся достаточно высокую самооценку, которая стимулировала бы их к деятельности. Для этого педагог должен отмечать индивидуальные достижения учеников; при этом оценка должна быть объективной, а форма поощрения гибкой: если поощрение становится привычным, его надо прекратить. Главное, чтобы ребёнок испытал радость от хорошо сделанного дела.
5. Педагог должен развивать свою креативность. Чтобы развивать творческие способности учеников, педагог должен быть сам творческим.

Папалья и Оулдс (Papalia, Olds, 1988) дают ряд советов для развития креативности взрослым:

- сознательно прилагайте усилия к тому, чтобы проявлять оригинальность и выдвигать новые идеи;
- не беспокойтесь о том, что о вас могут подумать люди;
- старайтесь мыслить широко;
- если вы ошиблись при первой попытке, рассмотрите другие варианты и попробуйте найти новые пути;
- будьте всегда открыты для дискуссии и проверяйте свои предположения;
- ищите объяснения странных и непонятных явлений;
- преодолевайте функциональную фиксированность и ищите необычные способы применения обычных вещей;
- откажитесь от привычных методов деятельности и попробуйте поискать новые подходы;
- чтобы «выдать на-гора» как можно больше идей, используйте метод мозгового штурма;
- при оценке идей старайтесь быть объективными. Представьте, что они принадлежат не вам, а другому человеку.

6. Информационные источники

1. «Психология одаренности детей и подростков» под редакцией Н.С. Лейтеса. Москва, 2000 г.
2. Ильин Е. П. «Психология творчества, креативности, одарённости»
3. Психологический словарь под редакцией Зинкевич В.П. Москва, 1999г.
4. Сергеева Т.Ф., Пронина Н.А., Сечкарева Е.В. «Система работы с одарёнными детьми: теория и практика». Ростов-на Дону, «Феникс», 2011 г.
5. Теплов Б.М. «Проблемы индивидуальных различий». Москва, «Наука», 1961 г.