**Детская одаренность**

**Введение.**

Среди самых интересных и загадочных явлений природы детская одаренность традиционно занимает одно из ведущих мест. Проблемы ее диагностики и развития волнуют педагогов на протяжении многих столетий. Интерес к ней в настоящее время очень высок, что легко может быть объяснено общественными потребностями.

Традиционно целям общественного прогресса отводилось весьма значительное место. Например, в нашей стране противостояние капиталистической и социалистической систем требовало значительного напряжения сил и максимального использования интеллектуальных ресурсов, особенно в сфере физики и математики. В связи с этим функционировала достаточно эффективная система выявления и обучения высоко одаренных детей. Современная личностно-ориентированная тенденция связана с выходом на первый план ценности личностного развития и самореализации. Так, высокие индивидуальные достижения обычно способствуют самореализации личности и движут общество вперед.

В последнее время термин «одаренность» получил вновь общественное признание, так же как и социальная значимость проблемы обучения одаренных детей, что является важным шагом к ее решению.

Работа с одаренными детьми выступает одним из вариантов конкретной реализации права личности на индивидуальность. А так как школа оказывается не очень хорошо приспособленной для тех, кто сильно отличается от среднего уровня в сторону больших способностей, так как сложно перестроить систему обучения, изменить отношение учителей к «нестандартным» детям, школа испытывает особые потребности в учебниках и программах, в которых учитывались бы индивидуальные запросы и интересы одаренных детей, то это право работы с одаренными детьми взяла на себя система дополнительного образования. В условиях учреждения дополнительного образования этого добиться реально, так как, именно дополнительное образование расширяет сферу творчества одаренного ребенка. Следовательно, именно высоко одаренные люди способны внести свой наибольший вклад в развитие общества.

Целью нашей дипломной работы будет являться разработка проекта программы работы с интеллектуально одаренными детьми младшего школьного возрастав сфере дополнительного образования.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

Изучение литературы зарубежных и отечественных авторов по проблемам развития одаренности с древних времен по настоящее время;

Выявление методов и способов работы с одаренными детьми в педагогике дополнительного образования;

Составление проекта программы работы с интеллектуально одаренными детьми.

Предметом нашего исследования является интеллектуальная одаренность.

Объектом исследования – дети младшего школьного возраста.

В современной литературе появляется все больше статей, публикаций, так или иначе затрагивающих эту тему. В этой связи хочется отметить работы известного психолога, доктора психологических наук, Н.Лейтеса. Его работы по изучению психики одаренных детей занимают видное место в русской психологии. Многие психологические принципы развития у детей младшего школьного возраста выдвинули Н.Н.Поддьяков, А.В.Запорожец, А.И.Савенков, Е.С.Белова, А.И.Доровской.

Свои психологические модели были разработаны и рядом западных психологов: Дж.Гилфорд, Дж.Рензулли, П.Торренс, А.Таннебаум и другими. В изучении данного вопроса мы опирались на таких столпов русской, советской психологии, как Б.М.Теплов, С.Л.Рубинштейн, А.М.Матюшкин и ряд других.

Ю.З.Гильбух вместе с группой ученых разработал дифференцированную систему обучения, дающую больше возможностей для проявления индивидуальности ребенка.

В дипломной работе мы приводим мнение таких, ученых, психологов, как Г.Айзенк. Г. Россолимо, В.М.Экземплярский, К.Сотонин, Б.М. Теплов, А.Г.Петровский, В.Штерн.

**I. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ.**

**1.1. ИСТОРИЯ ИЗУЧЕНИЯ ОДАРЕННОСТИ.**

**1.1.1. Эволюция учений об одаренности.**

Наблюдения, свидетельствующие о том, что умственные возможности людей неравны, старо, как мир. Это не было секретом ни для науки, ни для обыденного сознания, аккумулирующего, по меткому выражению Гегеля, не только научные теории, но и все предрассудки своего времени. И выдающиеся люди древности, и их менее осведомленные в науках современники хорошо понимали, сколь существенна разница между выдающимся творцом (гением) и простым смертным человеком. Также давно было замечено, что различия их часто проявляются уже в детстве.

Естественно, что и самих исследователей, и общество в целом издавна волновал вопрос происхождения и природы этих различий. Но человеческая психика из всех явлений действительности – наиболее трудно познаваемый объект. Вероятно, поэтому, генетически первым объяснением природы индивидуальных различий и существования выдающихся способностей у отдельных людей было заключение об их «неземном», божественном происхождении. Выдающийся человек (гений), по мнению древних - счастливый избранник богов. Он послан на землю, для того, чтобы преодолеть обыденные представления и силой духа озарить человечеству путь к совершенству и величию.

Минуя понятие «божественный дар» объяснить достижения выдающихся художников, поэтов (а в последствии ученых и общественных деятелей) в ту пору возможным не представлялось. Так, весьма характерное высказывание по данному поводу принадлежит Платону: поэт творит «не от искусства и знания, а от божественного предопределения и одержимости». Примечательно, что и его идейный противник Демокрит придерживался аналогичного мнения.

Трактаты о гении содержат много интересных фактов, наблюдений, и выявленных на их основе закономерностей. Однако разрабатывалось все то, что автономно от образовательной деятельности. Общественное производство в ту пору не требовало узкой специализации, а, следовательно, и социально–педагогическая практика не интересовалась проблемами дифференциации и ранней диагностики способностей. В значительной мере поэтому к изучению природы гениальности исследователи вплоть до начала XIX в. обращались лишь постольку, поскольку это было необходимо для выяснения общих проблем творчества.

Эти представления породили и соответствующую терминологию. С древнейших времен, вплоть до XIX в. (А.Баумгартен, Г.Гегель, И.Кант и другие) в научных трактатах прочно утвердился термин «гений» (от лат. genius – дух). Им обозначали явления, которые в более поздние времена стали называть значительно скромнее – «субъектом творческой деятельности».

Изначально в античной культуре «гений» - фигура мифологическая, соединяющая в себе божество бессмертное и смертного человека. Именно эти представления о сочетании божественного духа с человеком и было основой представлений о гении в обыденном сознании, вплоть до конца XIX в.

Термин «талант» стал использоваться практически одновременно с термином «гений». Но, в отличие от «гения» «талант» имеет не столь благородное происхождение. Первоначально словом талант (от греч. talaton) именовалась крупная мера золота.

Мы можем предположить, что появление термина «талант» в научном обиходе было связано с представлениями о возможности измерения степени гениальности, и, на этой основе, ранжирования гениев. Постепенно сформировалось представление о таланте как о просто высокой степени развития способностей к определенному виду деятельности, в то время как под «гением» стали понимать высший, максимальный уровень их проявления, расположенный, образно говоря, над талантом.

Важной особенностью представлений о гении, с древнейших времен и вплоть до XIX в., является то, что и наука, и обыденное сознание твердо придерживались убеждения, что гениальность может проявляться только в искусстве. Одним из таких примеров может служить понимание гениальности, изложенное в трудах Аристотеля. Подчеркивая связь художественного творчества с интеллектуальной, познавательной деятельностью, он вводит термин «созерцательная деятельность разума», который объемлет понятия научного и художественного творчества. Особый интерес представляют дифференцирование и ранжирование Аристотелем видов человеческой деятельности, требующих гениальности. «Созерцательная деятельность разума» (научная и художественная) стоит, по его мнению, выше любой другой, ибо она родственна божественной.

Одной из первых попыток глубокого психологического осмысления проблемы одаренности было исследование испанского врача, жившего в эпоху Возрождения – Хуана Уарте. Он связывал перспективу возрождения могущества Испанской империи с максимальным использованием на государственной службе особо одаренных людей. Его работа была одним из первых в истории психологии трудов, где рассматривалось в качестве основной задачи – изучение индивидуальных различий в способностях с целью дальнейшего профессионального отбора.

Х.Уарте ставит в своей работе четыре вопроса, основных, по его мнению, в данной проблеме:

какими качествами обладает та природа, которая делает человека способным к одной науке и не способным к другой;

какие виды дарований имеются в человеческом роде;

какие искусства и науки соответствуют каждому дарованию в частности;

по каким признакам можно узнать соответствующее дарование;

Анализ способностей в теории Х.Уарте сопоставлялся с темпераментом и различиях в сферах деятельности, требующих определенных, соответствующих им дарований. В качестве основных способностей он выделял фантазию (воображение), память и интеллект.

Х.Уарте подчеркивал зависимость таланта от природы, однако это, по его мнению, не означает бесполезности воспитания и труда. При этом, говоря о воспитании и обучении талантов, он акцентировал внимание на необходимости учета индивидуальных и возрастных особенностей обучаемых.

Х.Уарте высказывал мысль о необходимости создания государственной системы профессионального отбора. Он писал о том, что для того, чтобы никто не ошибался в выборе профессии, которая больше всего подходит к его природному дарованию, следовало бы выделить уполномоченных людей великого ума и знания, которые открыли бы у каждого его дарование еще в нежном возрасте; они тогда заставили бы его обязательно изучать ту область знания, которая ему подходит.

Особый интерес представляет предложенный Х.Уарте подход к методике диагностики одаренности. Он предлагал оценивать латентную (потенциальную) одаренность по внешним признакам (формы частей лица, характер волос и др.). Впоследствии эта ветвь диагностики была признана в психологии тупиковой и на протяжении всего ХХ в. вызывала лишь усмешки ученых.

Эпоху Возрождения сменил период классицизма. В это время все активнее обсуждался вопрос о происхождении гениальности. Разногласия возникали по поводу того, является ли какой-либо художественный талант (живописный, поэтический и др.) даром божественным или он имеет земное происхождение. Русский философ, поэт В.Тредиаковский отмечал, что мудрые люди «начало поэзии сводят с неба», утверждая, что она влита в человеческий разум от Бога, «а сие всеконечно есть праведно».

**1.1.2. Теория «чистой доски».**

Вряд ли можно найти такую идею в науке, которая ни у кого не вызывала бы сомнения и просуществовала бы долго. Идея о божественной предопределенности выдающихся способностей (гениальности) не стала исключением. Правда, если ее история насчитывает тысячелетия, то противоположная ей точка зрения теоретически оформилась и распространилась в умах европейцев лишь несколько лет назад – в эпоху Просвещения.

Одним из видных представителей этой эпохи был английский философ и педагог Джон Локк. Он выдвинул ряд теоретических положений, которые легли в фундамент идеологии Просвещения. Основные из них:

не существует врожденных идей, процесс познания возникает в опыте и на основе опыта;

разум человека с самого начала представляет собой «чистую доску» (tabula rasa);

нет ничего в разуме, чего не было бы раньше в чувствах;

Используемый Локком термин «чистая доска» был предложен еще Аристотелем, но в это время он приобрел современное звучание. Дж. Локк, а вслед за ним многие его современники и последователи считали, что до соприкосновения с материальным миром человеческая душа – «белая бумага, без всяких знаков и идей».

Конечно, взгляды теоретиков эпохи Просвещения были не лишены противоречий. Так, Ф.Хатчесон способность получать удовольствие от живописи, архитектуры, поэтических произведений рассматривает как предопределенную, и это утверждение пытается согласовать с необходимостью просвещения и образования другой теоретик этого периода – Гельвеций придерживался более радикальной точки зрения, утверждал, что от природы все люди равны.

Более интересным в этом плане представляется позиция Д.Дидро. Концепция таланта развита в работе Д.Дидро «Парадокс об актере». Парадокс, по его мнению, заключен в том, что лучшее впечатление производит актер с «холодной головой», а не тот, кто играет с «нутром». Играющий «нутром» играет неровно, нецельно. Подлинный актер играет, руководствуясь рассудком, изучением человеческой природы. Такой актер всегда совершенен.

Идея представителей эпохи Просвещения, заключающаяся в том, что нет никакого дара, ни божественного, ни врожденного, вообще не существует. Единственным предметом разума (понимания) служат идеи, находящиеся «внутри нас», а не внешние объекты, утверждали Г.Лейбниц и Р.Декарт. Теория «чистой доски», развиваемая сторонниками идей Просвещения, напротив, подчеркивала мысль о том, что в душе нет «врожденных идей» или даже предположений, благодаря которым из нее в дальнейшем могут быть извлечены внеопытные истины.

Просветительское учение об общественной природе человека развивали и русские рационалисты конца XVIII в. (А.Ф. Бестужев, И.А. Крылов, А.И. Клушин и др.). Так, А.Ф. Бестужев писал о том, что неравенство, существующее между одним человеком и другим, возникает не столько от первоначального неравенства между способностями чувствовать, мыслить, хотеть, сколько «от разности причин, соединяющих для открытия оных». Русские «рационалисты» эстетическому воспитанию и художественному образованию отводят особую роль также в развитии не только художественного таланта, но и разума в целом.

**1.1.3. Первые экспериментальные исследования.**

Многие специалисты в области истории науки считают, что наука получила право называться таковой лишь с того времени, как она начала по настоящему опираться на эксперимент и в широких масштабах использоваться математическими расчетами. Попытка найти истоки гениальности не в божественной предопределенности, а во вполне земных явлениях – врожденных (прирожденных) особенностях, знаменует начало принципиально нового этапа в исследованиях одаренности. Этот этап условно датируется серединой XIX в. Начиная с этого времени в исследованиях человеческой психики прочно обосновался эксперимент, что в итоге и способствовало превращению психологии в самостоятельную науку.

Одним из пионеров эмпирического подхода к изучению проблемы способностей, одаренности, таланта был выдающийся английский ученый Ф.Гальтон. Он первым в книге «Наследственность таланта; ее законы и последствия» попытался доказать, что выдающиеся способности (гениальность) – результат действия в первую очередь наследственных факторов.

В качестве доказательства он проводит статистический анализ фактов биографий представителей английской социальной элиты. Им обследовано 977 выдающихся людей из 300 семей. Главная причина высоких достижений лежит, по его утверждению, в самом человеке и передается биологическим путем, из поколения в поколение. Он приводит данные, согласно которым на каждых десять знаменитых людей, имеющих выдающихся родственников, приходятся три – четыре выдающихся отца, четыре или пять выдающихся братьев и пять или шесть выдающихся сыновей

Ф.Гальтон отмечал, что если интеллект нормального человека принять за 100, то «полный идиот» будет иметь – 0, а гений – 200. Позже эти цифры вошли в формулу расчета «коэффициента интеллекта», предложенную известным ученым Вильямом Штерном. Этой формулой пользуются исследователи и практические психологи во всем мире до сих пор. Но, если, по мнению некоторых представителей дифференциальной психологии, основателем которой был Ф.Гальтон, эти отклонения от условной нормы детерминированы «игрой случая», то убеждению самого Ф.Гальтона они строго регламентированы законами наследственности.

Дальнейшая работа в этом направлении привела Ф.Гальтона к заключению о необходимости искусственного поддерживания и совершенствования интеллектуального потенциала в человеческом сообществе. Для этого «естественный отбор» в человеческом сообществе, должен, по его утверждению, уступить место «искусственному отбору», для чего необходимо искусственно поддерживать воспроизводство людей, обладающих желательными качествами, и препятствовать воспроизводству больных, умственно отсталых, и т. п.

Созданная им для научного обеспечения решения этих социальных проблем отрасль знаний получила название «евгеника». Евгеника разрабатывает, в первую очередь, проблемы искусственной селекции применительно к человеку.

Приемы вариационной статистики, разрабатываемые в то время учеными, в том числе Ф.Гальтоном, вооружили психологию важным методологическим средством. Наиболее перспективным оказался метод исчисления коэффициента корреляции между переменными. Он позволял сделать заключение о степени случайности связи между двумя различными характеристиками, например, между уровнем интеллекта и академической успеваемостью; между особенностями внешнего облика и уровнем развития интеллекта и др. Этот метод был усовершенствован английским математиком К. Пирсоном, результатом чего стал факторный анализ.

От Ф.Гальтона ведут свою родословную и современные психодиагностика и психометрия. Им было введено общее понятие «тест» (от англ. test – проба). Но теоретические основания диагностической программы Ф.Гальтона, а, следовательно, и весь методический аппарат существенно отличались от тех, что стали доминировать впоследствии. Гальтон исходил из того, что умственную одаренность можно определять по степени сенсорной чувствительности. Он считал, что возможности рассудка тем выше, чем тоньше органы чувств улавливают и дифференцируют различия во внешнем мире. Это, на его взгляд, подтверждалось тем, что при идиотии сенсорные способности человека (способности различать тепло, холод, боль и др.) часто оказываются нарушенными.

Практическая проверка его концепции и построенного на ней диагностического подхода не подтвердила его теоретических предположений.

**1.1.4. Интеллектуальная одаренность.**

Следующим шагом на пути развития представлений о гениальности стал период разработки идеи интеллектуальной одаренности. При всей многозначности научных и бытовых трактовок понятия «интеллект» термин «интеллектуальная одаренность» в психологии приобрел вполне определенный смысл в результате развития в начале XX в. психодиагностики и психометрии, и, прежде всего, «тестологии», связанной с именем известного французского психолога А.Бине. Разработанные методики, в отличие от гальтоновских, предполагалось использовать не для выявления одаренности, а наоборот – для отсева недееспособности. Но неожиданно для авторов эти методики получили широкое распространение в Европе и Америке именно как средство определения одаренности и выявления одаренных детей. А.Бине предложил концепцию, которая предполагала биологически детерминированное развитие интеллекта в онтогенезе. Но он подчеркивал при этом и высокую значимость средовых факторов. Развитие представлялось ему как созревание, происходящее по общим принципам биологического изменения организма в различные фазы его существования.

Методики А.Бине строились на представлениях о когнитивной сложности интеллекта. Он стремился выявить общие способности к познавательной деятельности. Интеллект оценивался им с учетом не только сформированности определенных познавательных функций (запоминание, пространственное различие и т.п.), но и усвоения социального опыта (осведомленность, знание значения слов, способности к моральным оценкам и т.д.)

Однако, при этом практически все задания, включенные в его тестовые «батареи», были, как было определено впоследствии, «конвергентного» типа. Иначе говоря, они были ориентированы на выявление одной и притом не самой важной характеристики – умственных способностей. Несмотря на это, показатель, выявляемый по этим методикам, получил наименование «коэффициента интеллекта» (IQ) и претендовал на роль универсальной характеристики умственного развития.

Последователи А.Бине, разрабатывавшие теоретические модели интеллекта и методики его диагностики (Л.Термен, 1916; Р.Мейли, 1928; Дж.Равен и Л.Перлоуз, 1936; Р.Амтхауэр, 1953 и др.) совершенствовали методики, создавали новые, но практически все тестовые задания, направленные на определение «коэффициента интеллекта», так и остались конвергентными. Из-за этого понятия «интеллект» и «интеллектуальная одаренность» оказались суженными.

Такая ограниченная трактовка еще более утвердилась с возникновением кибернетики, при первых разработках концепции «искусственного интеллекта». Примитивность первых ЭВМ, работавших на основе простейших алгоритмов, не позволяла ставить перед ними даже элементарные творческие задачи. Все это в итоге оказало существенное влияние на представление об интеллекте вообще. А.Бине одним из первых заговорил о возможности разработки серии обучающих процедур, позволяющих повысить качество функционирования интеллекта, т.е. о возможности создания системы его целенаправленного развития.

Но большинство его последователей приняли концепцию фиксированного интеллекта. Так родился один из самых популярных и при этом самых критикуемых постулатов теории интеллектуальной одаренности о том, что интеллект – генотипическая установка, которая стабилизируется в возрасте около 8 лет. А потому, будучи измерен в детском возрасте, коэффициент интеллекта может служить долгосрочным показателем интеллектуальной развитости (Г. Мюллер, Г. Мюнстерберг, Э. Торндайк, В.Штерн и др.)

Основное внимание было сосредоточено на разработке диагностических методик (тестов) для определения «коэффициента интеллекта». Еще А.Бине ввел в обиход понятия «умственный возраст» и «хронологический возраст», а их несовпадение квалифицировалось, согласно В.Штерну, в зависимости от направленности и степени либо как одаренность, либо как умственная отсталость

Эти идеи получили развитие в течение последующих десятилетий. В качестве примера рассмотрим работы канадского ученого Д.Хебба. Он ввел понятие «генотипический интеллект» (А), то есть генетически предопределенный, унаследованный интеллект. Этот генотипический интеллект, взаимодействуя с внешней средой, образует «фенотипический интеллект» (В), который и измеряется тестами на интеллект. При этом Д.Хебб отдавал предпочтение наследственным факторам. Их соотношение со средой он рассматривает как 8:2, где 8 – это наследственность, 2 – внешняя среда. Отсюда его основной вывод: содержание интеллекта есть продукт социально культурной среды и опыта субъекта, но способность этот опыт ассимилировать и использовать на 800% зависит от унаследованной генетической структуры.

Однако взгляды сторонников традиционной тестологии подверглись жесткой критике со стороны ученых и работников образования во многих странах мира. Одним из первых был подвергнут сомнению тезис о фиксированности интеллекта. Основываясь на данных, полученных в ходе долгосрочных исследований, противники тестологии утверждали. Что примерно 50% испытуемых в возрасте между восемью и шестнадцатью годами обнаруживают значительные вариации в уровне развития интеллекта. Эти 50% обследованных в разном возрасте показывают разный уровень интеллектуальной одаренности, он колеблется от 20 до 50 пунктов (по данным разных исследований).

Критика основных теоретических позиций сторонников тестологии привела многих ее оппонентов к отрицанию не только идеи фиксированности интеллекта, но и к отрицанию решающей роли наследственных факторов в становлении интеллекта. А многих – и к неприятию попыток его измерения путем тестирования.

Бесспорной, принимаемой всеми ими, по крайней мере, большинством, концепции одаренности в период зарождения тестологии не существовало, нет ее и по сей день, несмотря наряд значительных достижений в этой области. Но это обстоятельство не только не смущает сторонников данного научного подхода, но, напротив, рассматривается некоторыми из них как явление естественное и даже вполне закономерное. Известный английский психолог Г.Айзенк для объяснения данной проблемы приводит такую аналогию: «В то время, когда был изобретен термометр науке мало что было известно о природе теплоты и ее измерения… теория теплоты была во многом основана на результатах, полученных при использовании термометра и других измерительных приборов» (Айзенк Г.). Настоятельно советуя собственным оппонентам не спешить с выводами, Г.Айзенк далее отмечает: «…теория имеет тенденцию стать конечным продуктом и предметом славы в результате длительного ряда исследований, начинающихся с новых открытий и новых измерительных инструментов».

В наше время уже нельзя пренебречь данным советом. Как отмечают многие специалисты в области методологии психологических исследований, в изучении проблем, касающихся интеллекта, мышления, в настоящее время существуют два ее основных пути (метода): метод проблемных ситуаций и метод тестирования. Оба этих подхода оказали существенное влияние на выяснение сущности понятий одаренность, интеллект, творчество, продуктивное мышление; вне их невозможно представить и саму разработку теоретических моделей данных личностных свойств.

Необходимо отметить, что А.Бине, как и многие его современники и последователи прекрасно понимал, что об умственной одаренности, об интеллекте человека следует судить не только по тому, что он может сделать на основе следования алгоритму. Одаренность, интеллект проявляются в ситуациях открытия новых знаний, в способности к переносу этих знаний в новые ситуации, при решении оригинальных, новых проблем. Но разработанные ими методики еще не позволили выявлять данные качества.

**1.1.5. Функциональный подход к проблеме одаренности.**

На рубеже XIX – XX в.в. в рамках ассоциативной психологии рождается функциональный подход к одаренности.

Сторонники ассоциативной психологии (А.Бен, В.Вундт, Д.Милль, Г. Спенсер, Т.Циген и др.) считали, что душе присущи три основных свойства:

чувствование;

воля;

мышление, то есть интеллект или мыслительная сила духа.

Большое место в ассоциативной психологии занимала проблема познавательных процессов (функций) к которым, кроме мышления были отнесены внимание, память, восприятие и др. На основе этих исследований стали разрабатываться методики измерения индивидуальных различий с целью идентифицировать одаренных детей.

**1.1.6. Феномен одаренности в исследованиях ученых начала ХХ века.**

В начале ХХ в России активизировалась проблема понимания источников, структуры развития повышенных способностей. Решение этой проблемы носило свой специфический характер, имело определенный национальный колорит. Русские педагоги отстаивали свои позиции, вступая в полемику с западными коллегами о специфике индивидуального развития детей. Например, некоторые российские педагоги были приверженцами «немецкого идеала всестороннего гармонического развития».

Постепенно в российской педагогике начала ХХ в. обозначились следующие основные вопросы для острых научных дискуссий:

социальная необходимость выявления и развития одаренности;

определения понятия одаренности;

происхождение и структура одаренности.

Русский педагог В.Экземплярский писал: «Путь, который проходит педагогика в вопросах школьной организации, рассматриваемых с точки зрения интересов детства и задач культуры можно обозначить следующим образом. Много веков – только интересы так называемого среднего ребенка, большинства недифференцированной массы детей, максимальные достижения лишь в школах высших ступеней, доступ в которые большей частью был одной из социально-классовых привилегий – таков первый этап пути. Несколько последних десятилетий – внимание к отсталому ребенку и сильное движение в сторону организации так называемых вспомогательных школ для умственно отсталых и специальных школ или школ лечебниц для так называемых морально–дефективных – вторая часть пути. Наконец, несколько последних лет – выдвигание пока больше в качестве задачи идеи школ для одаренных и проповедь культуры таланта».

Этот путь, который кратко охарактеризован В.Экземплярским был поэтапным. Каждый этап соответствовал социальным потребностям общества и уровню развития психолого–педагогической науки. Научные исследования охватили всю систему проблем и задач, разрабатываемых и в наши дни: теоретические проблемы психологии одаренности, проблемы диагностики, разработку принципов и методов развития и обучения одаренных и талантливых детей. Определенной степенью оригинальности отличались исследования и методы диагностики, выполненные Г.И.Россолимо. Он был представителем ассоциативной психологии. В 1909 -1910 г.г. этим ученым были созданы методы диагностики интеллектуальной одаренности. Она отмечалась полнотой и определенной доскональностью. Система Г.И.Россолимо включала измерение пяти основных функций:

а) внимание;

б) воля, - по сопротивлению автоматизму и внушаемости;

в) восприимчивость, - по степени узнавания и воспроизведения;

г) запоминание, - по зрительному представлению фигур, картин и предметов, элементов речи и чисел;

д) ассоциативные процессы, соответствовавшие представлениям ассоциативной психологии о мышлении.

Диагностика ассоциативных процессов включала оценку качества:

осмысления;

комбинаторных способностей;

сметливости;

воображения;

наблюдательности.

Для изучения каждого из этих процессов были созданы диагностические задания, основанные, главным образом, на материале, использовавшемся в экспериментальной психологии.

По поводу своего разработанного метода Г.И. Россолимо писал: «Сущность метода сводится к определению высоты 11 психических процессов, максимум силы которых оценен в 10 единиц, причем в основу определения высоты каждого процесса положен принцип положительных и отрицательных ответов на 10 вопросов, относящихся к каждой задаче. В переводе упомянутых единиц на графический язык высота каждого процесса выражается в высоте ординаты. Определяемой числом десятых долей максимальной ее величины, одинаковой для всех процессов».

Для экспериментаторов по проведению диагностики количественной оценке и интерпретации психологических профилей были составлены специальные инструкции.

С помощью методики психологических профилей были предложены первые графические сопоставления уровней одаренности.

Таким образом, на основе диагностики познавательных процессов и оценки их уровня уже в начале нашего столетия были предприняты попытки оценки уровней одаренности. Более фундаментальные исследования одаренности в теоретическом аспекте вышли из отрасли психологической науки под наименованием дифференциальной психологии. Это термин ввел немецкий психолог В.Штерн в работе «О психологии индивидуальных различий» (1990). Область высших процессов умственной жизни, связанная с переработкой восприятия, изучения физиологической симптоматики (метод выражений), определение времени, силы и формы ответного движения на то или иное впечатление (метод реакций) нашли свое отражение в системе работ Вундтовской экспериментальной психологии (Вундтовская школа). Обозначение испытанной одаренности представителем этой школы говорит не об одаренности собственно, а об испытаниях ума.

Таким образом, по словам В.М.Экэемплярского «определение понятия одаренности в терминах исключительно или преимущественно интеллектуальной жизни – первая черта, сообщенная этой проблеме ее выходом из дифференциальной психологии, созданной экспериментальными исследователями Вундтовской школы». Еще одной чертой в определении понятия одаренности с позиций педагогики является конфликт между практическими педагогическими требованиями и теоретическими тенденциями дифференциальной психологии того времени. С одной стороны в это понятие вкладывался количественный смысл, заинтересованность была в определении максимальной высоты психического интеллектуального развития, а с другой – пристальное внимание изучению типов психической жизни, которое способствует пониманию качественного своеобразия конкретной психической индивидуальности. Все это привело к несовершенству методов определения одаренности для целей педагогической практики.

На определении понятия одаренности отразился важный момент создания различных школ умственных испытаний. Например, школа испытаний одаренности Бине-Симона была тогда самой распространенной в педагогической практике. Эта школа в ряду приемов определения одаренности обладала своеобразием. Сам Бине видел недостатки имеющихся методов определения одаренности, которые вытекали из «атомизма Вундтовской экспериментальной школы», выражавшегося в том, что конкретно всегда очень сложный психической акт расщепляется в следовании на ряд элементарных процессов (отдельно ощущения зрительные и слуховые, процессы внимания, памяти, мышления и т.д.).

Русский исследователь П.П.Соколов дал некоторую модификацию школы А.Бине, применительно к российским условиям. На вопрос, что такое умственный уровень ребенка, подвергаемый испытаниям, он утверждал: «В общем, под ним разумеются, с одной стороны врожденные дарования детей, а с другой – их умственное развитие, изменяющееся в зависимости от их возраста и от условий их воспитания. Ребенок тем выше стоит в умственном отношении, чем он способнее, чем культурнее та общественная среда, в которой он развивается. Поэтому, если мы хотим измерить умственный уровень ребенка мы должны:

исследовать степень его одаренности;

определить развитие его врожденных способностей в зависимости от его возраста;

учесть то влияние, которое могут оказывать на умственную жизнь ребенка особенности окружающей его среды – семейной, школьной и общественной».

Далее он развивает мысль о том, что в педагогических целях необходимо предсказать дальнейшие возможности, предугадать перспективы, пытаться определять одаренность в смысле «упражняемости», включить в понятие одаренности признак «способности к совершенствованию».

К.Сотонин в статье «Упражняемость и одаренность» указывает на то, что фактическое состояние определения способностей у данного лица еще отнюдь не характеризует его одаренности в данной области; слабое развитие способности может быть следствием особенно неблагоприятных условий для ее естественного упражнения у данного лица в предшествующий период времени.

Так что, по мнению К.Сотонина «одаренности человека есть именно его упражняемость, пластичность организма. Теоретически степень одаренности характеризуется доступным для каждого лица пределом наупражняемости».

В.М.Экземплярский в начале 20-х годов отмечал, что последователи проблемы одаренности, склонные изучать высоту отдельных способностей все равно стремились найти зависимость между ними и установить некое основное ядро, понять ее как «некоторый комплекс, а не только как сумму изолированных функций». Он выразил свое критическое отношение к тому, что понятие одаренности ограничивалось только лишь интеллектуальной сферой. В своей работе «Проблема одаренности» он писал: «Нужно отметить, что до настоящего времени проблема общей одаренности обычно ставилась, главным образом, в смысле определения высоты развития лишь интеллектуальных свойств, поскольку вообще можно отделить эту сферу от двух других сторон психической жизни - эмоциональной и волевой… Мы хотели бы оставить в дальнейшем обозначении проблемы одного слова «одаренность», имея в виду, что в качестве идеальной задачи стоит, конечно, определение высоты развития всех основных свойств психической жизни – и интеллектуальной, и эмоциональной, и волевой, и лишь недостаточность имеющихся у нас экспериментальных методов для определения высоты развития эмоционально-волевой сферы, и наоборот, значительное развитие методики количественного исследования интеллекта ограничивают до сих пор интеллектуальной сферой разрешение проблемы».

Таким образом, в нашей отечественной педагогике на сравнительно ранней стадии исследований просматривается личностное ориентирование в вопросах изучения и диагностики одаренности. В конце 20-х и начале 30-х годов в нашей стране по проблемам одаренности были сделаны продуктивные шаги. В большей мере разрабатывались и реализовывались методы диагностики, проводилась сопоставительная работа по типам диагностических тестов, делался глубокий анализ принципов поэтапных усовершенствований тестов. Все это проходило в духе сотрудничества с американскими и европейскими исследователями. В этот период получила особо большую популярность уже упомянутая нами выше система диагностики интеллектуального потенциала детей, разработанная Альфредом Бине в соавторстве с Т.Симоном. Два важных принципа определяли практическую значимость и новизну этой диагностической школы. Первый заключался в нахождении интегрального эквивалента всем познавательным процессам, которые измерялись с помощью диагностических заданий. Второй принцип базировался на вопросе – как соотносятся индивидуальные потенциальные возможности ребенка с его интеллектуальным развитием, включая и успешность обучения.

А.Бине воплотил по существу принцип развития в компактной характеристике – величине интеллектуального потенциала. Так появился теперь многим уже известный IQ или коэффициент интеллектуальности. Он отражал опережение или запаздывание (замедление) в интеллектуальном развитии детей и предполагал измерение интеллекта и интеллектуальных различий по интенсивности и темпам интеллектуального развития детей. Главная особенность появления коэффициента интеллектуальности состоит в том, что диагностика наполнялась возрастным смыслом и стала измерять не только индивидуальный уровень умственных возможностей ребенка, но и их реализацию по отношению к его хронологическому возрасту (биологическому).

В результате таких диагностических процедур стала легче и четче прослеживаться возрастная одаренность, так как величина интеллектуального потенциала стала измеряться по соотношению интеллектуальных возможностей, определяемых как природными, так и социальными факторами (здесь же и обучение) с возрастом ребенка; стали зримее не только дифференциальные различия между детьми, но и, прежде всего различия в темпах их интеллектуального развития.

Школа А.Бине-Симона была не безупречной, но это тогда было значительным шагом перехода от диагностики индивидуальных различий к измерению процессов возрастного развития.

К началу 30-х годов измерительная школа в модификации Станфордского университета (под ред. Л.Термена) была переведена и инициализирована для измерения интеллектуального коэффициента российских детей. Школа Бине-Термена получила одобрение после того, как были проведены диагностические обследования детей различных возрастов (Московская, Курская, Воронежская губернии).

Российские ученые представили данные о том, что школа Бине-Термена может использоваться в нашей практике с внесенными в нее некоторыми изменениями. Однако постановление ЦК ВКП (б) «О педагогических извращениях в системе нарком проса» от 4 июля 1936 г. остановило дальнейшие исследования в области одаренности и способностей, заморозило разработку конкретных методов диагностики интеллектуального потенциала одаренных и талантливых детей.

Это постановление имело и методологическое значение, определившее на последующие пятьдесят лет особое направление отечественных исследований одаренности и способностей. Причем эти исследования уже отличались от системы исследований проводившихся в мировой науке.

Проблема одаренности в нашей стране после постановления разрабатывалась как психология потребностей. Наиболее яркое отражение это нашло в работах талантливого исследователя способностей Теплова Б.М. Он отмечал: «При установлении основных понятий учения об одаренности наиболее удобно исходить из понятия способность… Три признака… всегда заключаются в понятии способность. Во-первых. Под способностями разумеются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого… Во-вторых, способностями называют не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей… В-третьих, понятие способность не сводится к тем знаниям, навыкам и умениям, которые уже выработаны у данного человека».

Центральная задача психологии одаренности – установление способов научного анализа качественных способностей одаренности и способностей. Основной вопрос должен заключаться в том, какова одаренность и каковы способности данного человека.

Б.М.Теплов указывал на два заблуждения, связанных с количественным подходом к проблеме одаренности. Во-первых, широко распространено мнение, что частота распространения различных степеней одаренности обратно пропорциональна самим этим степеням. Иначе говоря, чем выше данная степень одаренности, тем реже встречаются люди, обладающие ею.

Другим заблуждением, связанным с количественным подходом к одаренности, является мысль о том, что одаренность и способности указывают возможные пределы развития той или другой функции…

Мысль эта в основе ошибочна. Во-первых, никто не может предсказать, до каких пределов может развиваться та или другая способность, принципиально говоря, она может развиваться беспредельно…

Во-вторых, «пределы», о которых идет речь, характеризуются обычно степенью успешности выполнения той или иной деятельности. Но степень этой успешности никогда не определяется одной какой-либо способностью: речь всегда должна идти о тех или других сочетаниях способностей. Теплов Б.М. понимал одаренность как «качественно своеобразное сочетание способностей, от которых зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или иной деятельности.

Он считал, что «нельзя говорить об одаренности вообще, а можно говорить об одаренности к какой-нибудь деятельности».

После 1936 года в нашей стране было принято считать как наиболее значимые средовые и, прежде всего, социальные факторы; а как менее существенные – генетические. Последующее развитие проблемы одаренности реализовывалось в большинстве своем в психолого-педагогических исследованиях творчества, творческого мышления, механизмов творческого акта, а также в разработке различных систем проблемного обучения.

В нашей психолого-педагогической литературе изучение проблем одаренности связано с именем Н.С.Лейтеса, который отмечал, что с возрастными особенностями тесно переплетены благоприятные условия для становления тех или иных сторон умственных способностей. Он определяет способности как «отдельные психические свойства, обуславливающие возможности человека в тех или иных видах деятельности». Он является приверженцем того, что способности не могут «созреть» сами по себе независимо от внешних воздействий. Для развития способностей требуется усвоение, а затем и применение знаний и умений, выработанных в ходе общественно-исторической практики. Важным моментом в изучении одаренности Лейтес Н.С. считал вопрос о соотношении способностей и склонностей, выделяя у одаренных детей следующие склонности к умственным нагрузкам:

постоянную готовность к сосредоточению внимания и эмоциональной захваченности процессом познания;

повышенную восприимчивость:

стихийный характер приобретенных знаний и т.д.

Темп развития каждого ребенка индивидуален, в этом процессе могут быть скачки и замедления, однако в каждом возрастном периоде существуют свои преимущества и своеобразие. Из этого следует, что существует «возрастная одаренность». Яркие проявления возрастной одаренности – это базис, на котором могут вырасти выдающиеся способности. А.Г.Петровский рассматривает структуру одаренности, состоящую из «существенных важных способностей». Он отмечает:

«Первая особенность личности, которая может быть выделена – это внимательность, собранность, постоянная готовность к напряженной работе. Вторая особенность личности высокоодаренного ребенка неразрывно связана с первой, заключается в том, что готовность к труду у него перерастает в склонность к труду, в трудолюбие, в неуемную потребность трудиться. Третья группа особенностей связана непосредственно с интеллектуальной деятельностью: это особенности мышления, быстрота мыслительных процессов, систематичность ума, повышенные возможности анализа и обобщения, высокая продуктивность умственной деятельности».

Л.С.Выготский при рассмотрении повышенного уровня способностей исходил из положения, что обучение опережает развитие и осуществляется лишь постольку, поскольку ребенка обучают. Развивающим является только такое обучение, которое опирается на зону ближайшего развития. Развитие должно осуществлять и с учетом последственных предпосылок. Потому Л.С.Выготский рассматривает одаренность как генетически обусловленный компонент способностей, развивающийся в соответствующей деятельности или деградирующий при ее отсутствии.

В приведенной характеристике просматривается деятельностная направленность одаренности. В деятельности учащиеся заметно отличаются друг от друга по темпу продвижения, по значительности и своеобразию достигаемых результатов. Эти различия связаны, прежде всего, с их индивидуальными особенностями. В ходе жизни, в деятельности развивается и сама его активность, и возможности ее саморегуляции, что играет очень важную роль в развитии творческих начал. В конце 80-х годов проблема одаренности актуализировалась в нашей стране. С точки зрения творческого потенциала индивида к проблеме одаренности подходит А.М.Матюшкин. Формулирование концепции творческой одаренности основывается, прежде всего, на его собственных работах по развитию творческого мышления детей с помощью методов проблемного обучения; работах, посвященных групповым формам творческого мышления, диагностическим способам обучения, способствующим личностному творческому росту одаренных учащихся. Творчество им понимается как механизм, условие развития, как фундаментальное свойство психики. Структурными компонентами одаренности он считает доминирующую роль познавательной мотивации и последовательскую, творческую активность, выражающуюся в обнаружении нового, в постановке и решении проблем. Главными признаками творческой потребности А.М.Матюшкин считает ее устойчивость, меру исследовательской активности, бескорыстие. Исследовательская активность стимулируется новизной, которую одаренный ребенок сам видит и находит в окружающем мире. Он подчеркивает, что в основе одаренности лежит не интеллект, а творческий потенциал, считая, что умственное – это надстройка.

В концепции Матюшкина четко выражен интегративный подход к исследованию одаренности, обозначенной и заявленной в нашей стране в лонгитюдных исследованиях Н.С.Лейтеса. Важность такого направления отмечена В.Д.Мадриковым. Это направление интегрального толка состоит в том, чтобы понять природу одаренности как обычную предпосылку развития творческого человека.

Если у нас понятие одаренности отфильтровывалось в теории и в незначительных практических шагах, то в Америке, Англии, Германии в начале ХХ века эта проблема была исследована глубже, но со своими специфическими особенностями. Среди психологов и педагогов велась острая полемика по различным признакам, параметрам, структурным компонентам одаренности. Все это подпитывалось широкой практикой работы с одаренными детьми, что позволило делать более фундаментальные и природосообразные выводы в условиях того периода. В Германии, например, универсальное представление о психике как высшей форме приспособления и адаптации составило главное основание и для определения сущности умственной одаренности.

В.Штерн дал ей следующую трактовку: «Умственная одаренность есть общая способность сознательно направить свое мышление на новые требования, есть общая умственная способность приспособления к новым задачам и условиям жизни».

Это определение наиболее точно выражало смысл проблемы и путь ее решения на основе представления одаренности как прежде всего возможности адаптации к новым условиям, ситуациям, условиям жизни ребенка или взрослого. Такая характеристика позволила дифференцировать уровни одаренности.

Определение одаренности как умственной предполагало включение в одаренность всей системы познавательных процессов, но в то же время отделяло одаренность от всех личностных характеристик, включая и волевые, и эмоциональные характеристики индивидуальности. Решение индивидуального фактора в определении одаренности В.Штерном находит отражение и в современных исследованиях как у нас в России, так и за рубежом. Хотя еще в то время формулу В.Штерна подвергли критике исследователи того времени Экземплярский В.М., Э.Мейман и другие.

Сам Э.Мейман являлся автором возрастной диагностической школы (1912 г.). Она представляла собой три типа тестов дифференцировано измеряющих одаренность, развитие и роль окружающей среды. Таким образом, во всех дискуссиях об одаренности представители различных теоретических концепций по разному оценивают удельный вес каждого из факторов в развитии одаренности.

Вопрос о дифференциации детей по одаренности, учитывающей разные ее степени, разрешила система, введенная в Мангейме Зикингером (известная под именем Маннгеймской системы, в которой ученики народных школ классифицировались по их способностям и группировались на основе одаренности в однородные группы в трех типах классов). Идеологом создания школ для одаренных считается Петцольд. С 1917года в Германии стали появляться школы для одаренных учащихся. Немецкий опыт школ и классов для одаренных представлял собой обычный способ подхода к выработке специальных мероприятий для обучения воспитания и одаренных. Условия отбора и его результаты, давшие в эти классы в массе просто одаренных, а не выдающихся детей, определили и характер обучения в «ускоренных классах». Работа велась в них по обычным программам нормальных школ. Вся задача распределялась в распределении материала. Учебники не вполне отвечали потребностям новых классов. В школах для одаренных давалась возможность сокращенного во времени прохождения курса нормальной средней школы. В этом отношении немецкая педагогика и в вопросе о мероприятиях для одаренных обнаружила «ту нелюбовь к эластичной школе», которая считается характерной чертой этой педагогики.

Ученики и последователи Ф.Гальтона, К.Пирсонс, Ч.Спирмен, С.Берт разделяли его точку зрения, что «общая умственная способность непременно находит выражение в «физическом интеллекте», то есть во врожденном, не зависящем от обучения.

Ч.Спирмен считал основным признаком одаренности высокий уровень «умственной энергии, имеющей единую природу и входящий во все виды мыслительной деятельности». Его научные труды дали импульс таким понятиям, как «общие интеллектуальные способности», «генеральный фактор» интеллекта. Идея генерального интеллекта, обусловленного наследственными факторами, позволила дать возможность точного измерения его уровня. Тесты интеллекта рассматривались как своего рода предсказатели успешного развития школьников, а, следовательно, позднее и эффективности их профессиональной деятельности.

Против упрощенного взгляда на тестирование как на средство педагогического отбора выступил Д.Томпсон. Огромную потерю талантов усмотрел он в подобных процедурах. «Генеральная способность, которой обладает индивид, не обязательно имеет психологически ту же природу, что и генеральная способность другого индивида», - писал Томпсон Д.

Он подверг сомнению точку зрения Ч. Спирмена, о гомогенной умственной энергии, которая якобы дает возможность не только оценивать интеллект учащихся. Но и сравнивать их по интеллекту.

Само понятие одаренность в американской психолого-педагогической литературе появилось в начале ХХ века, хотя практика обучения детей со сверхнормальными способностями уже существовала. Как и у нас в России их называли «выдающимися детьми», «учащимися с более чем средними способностями». Одаренным тогда считался ученик с явно повышенным интеллектом, хорошо и отлично успевающий по академическим предметам. Сама формулировка термина «одаренный» для обозначения детей со сверхнормальными способностями принадлежит Г.Уипплу. повышенные способности помогали определять наборы тестовых заданий с соответствующими шкалами оценок, определявшими лишь интеллект.

В конце 40-х – начале 50-х годов ряд ученых отмечали ограниченность тестов интеллекта в определении и выявлении одаренности (Ж.Торндайк, Л.Терстоун).

Известный английский педагог Б.Саймон резко подверг критике понимание интеллекта как «неизменного качества отдельного индивида». Он дал глубокий анализ содержания тестов, проследил закономерности их применения, а затем констатировал следующее;

а) тесты не измеряют природный интеллект:

б) в любом случае они являются тестами знаний, умений и навыков, полученных в школе, родительском доме;

в) возможно натаскивание на выполнение тестов;

г) отбор на основе тестирования ставит в невыгодное положение детей малоимущих.

Против только лишь интеллектуальной составляющей одаренности выступили американские исследователи Р.Кеттел, Дж.Гилфорд и ряд других, хотя в определенной степени указывали на важное значение функций тестов интеллекта, позволяющих своевременно провести педагогическую коррекцию умственных способностей.

Американские педагоги самое пристальное внимание с начала 50-х годов стали уделять развитию интеллекта и способностей к усвоению академических дисциплин, поэтому особые условия для обучения и воспитания, первые специализированные программы, эффективные методики создавались для выдающихся в интеллектуальном отношении детей. Блестящие умы выявлялись в школьных сферах, где в «палитре академических предметов» более продуктивнее осуществлялись поиски одаренных. В это время определение одаренности выглядело как способность к высоким достижениям в любой социально-полезной сфере человеческих стремлений по следующим академическим предметам: языки, общественные и естественные науки, математика. Сюда же входят такие виды искусства как музыка, графика, скульптура, исполнительские и психомоторные способности, область межличностных отношений. Постепенно понятие одаренности наполнялось новым смыслом. Стало очевидным, что проявление одаренности зависит от многих сенсорных и мыслительных систем, разнообразных качеств личности школьников и многих других факторов. Весь ход исследований английских и американских ученых привел к тому, что процесс определения одаренности должен быть многогранным, учитывающим ее параметры как сложного интегрального целого. Существуют разные точки зрения ученых о развитии учащихся, в значительной мере опосредованные биологическими (созревание мозга и нервных структур, наступление сенситивных периодов т. д.) и культурно-педагогическими факторами (условия жизни ребенка).

В психолого-педагогической науке устойчивой оказалась теория взаимовлияния и взаимодействия биологических и социальных факторов. Позиция «интеракционистов» (как их называют) заключается в том, что способности и их высшее проявление – одаренность, являются производными природных и средовых факторов. И обе стороны этого взаимодействия одинаково целесообразны и важны.

После ряда проведенных исследований в 60-е годы (Дж.Гетцельс, П.Джексон, М.Осборн, К.Тейлор, П.Торренс, Ф.Баррон) в сравнительном плане высокоактуальных и высокодивергентных (творческих) сверстников стало очевидным. Что природа одаренности, еще более полифонична. Креативность (творческость) также является составляющей одаренности. С этого времени толкование одаренности в зарубежных источниках стало более уточненным, более широким. В 1972 г. Комитет по образованию США опубликовал следующее определение: одаренными и талантливыми детьми можно назвать тех, которые по оценке опытных специалистов, в силу выдающихся способностей демонстрируют высокие достижения. Они нуждаются в специализированных учебных программах. Перспективы таких детей определяются уровнем их достижений и потенциальными возможностями в одной или нескольких сферах: интеллектуальных академических достижений; творческого или продуктивного мышления; общения и лидерства; художественной деятельности; двигательной.

Для процедуры выявления одаренности, составления программ обучения одаренных детей очень удобной явилась модель одаренности Дж.Рензулли. Ее называют «трехкольцовой», потому, что три пересекающихся компонента: интеллектуальные способности, мотивация, креативность образуют экспозицию одаренного индивида.

Тенденцию к дифференциации одаренности, к выявлению и развитию разных видов одаренности усилил Г.Гарднер своей теорией множественности видов интеллекта. Все эти виды взаимодействуют, взаимопересекаются, и базируются друг на друге.

Во многих работах ( В.Майкл, К.Тейлор, В.Кларк, Дж.Стенли и другие) раскрываются особенности академической одаренности. Ученые выделяют академическую одаренность как особую склонность в какой-либо области научного знания. Основой для разработок учебных программ по предметам послужила знаменитая модель Б.Блума, ориентированная на сферу познавательных функций. Она позволила практическим работникам наметить широкий диапазон возможных целей или результатов в когнитивной сфере.

Планирование учебного процесса, выработка методики и процедур оценки определения типов заданий – все это регулируется таксономией, которая по определению Р.Плаумена является системой классификации предметов, принципов или фактов в соответствии с их сущностными и логическими взаимосвязями.

Руководство «Таксономия целей обучения» состоит из шести основных разделов:

знание;

понимание;

применение;

анализ;

синтез; и

оценка.

Изучение и исследование спектра одаренности привели американских ученых к необходимости сочетания когнитивных, аффективных аспектов развития. Примером этого подхода является трехблочная модель Ф.Уильямса.

Во многих работах американских ученых и педагогов (Б.Кларк, Б.Блум, М.Сигоу) с целью оказания помощи практическим работником школ даются «ключевые индикаторы», того или иного вида одаренности. К примеру, характеристики академической одаренности:

проявляет необыкновенный интерес к предмету;

концентрированное влияние в деятельности, связанной с определением академической области;

динамичный темп обучения;

склонен к систематизации;

способность конструктивного оперирования понятиями, терминологией по избранному предмету;

полная отдача сил, энергии, времени достижению высоких результатов в области своего научного интереса;

стремление к соперничеству; и др.

Из всего вышеизложенного видно, что наиболее интенсивно психолого-педагогические исследования по проблемам одаренности велись и ведутся в США. Это, видимо, объясняется тем, что у них было больше данных о природе таланта, условиях, обеспечивающих его развитие, и осуществляется быстрый рост научных технологий. Они сделали акцент на характерные особенности личности одаренных индивидов, которые проявлялись в поведении, мышлении, склонностях и установках.

В 70-е годы в психолого-педагогических исследованиях в области индивидуальных различий переместились в сферу образования. Школы стали перестраиваться в сторону дифференцированного обучения. Обнаружились дефицит качественных учебников, программ, нехватка средств и т.д. Однако развитие новых технологий, резкое возрастание спроса на людей, обладающим нестандартным мышлением, умеющих ставить и решать новые задачи, ускорили преобразования в общественной политике.

**1.2. ОСНОВНЫЕ КОНЦЕПЦИИ ОДАРЕННОСТИ**

**1.2.1. «Структура интеллекта» Дж. Гилфорда.**

Американский исследователь Дж.Гилфорд разработал концепцию структуры интеллекта. Эта модель легла в основу многих психолого-педагогических концепций диагностики, прогнозирования обучения и развития одаренных детей в зарубежной психологической теории и практики. Ее рассматривают как одну из самых известных среди всех когда-либо предложенных моделей интеллекта. Естественно, что она при этом является и одной из самых критикуемых.

Данная модель предлагает, по полушутливому утверждению автора, около 120 «способов быть умным», что в свою очередь, является прекрасной базой для разработки программ как диагностики мышления, так и конкретизации того, что подлежит целенаправленному развитию. Эта модель много лет используется как базовая в ряде американских школ и детских садов, прежде всего для одаренных детей. Свойством данной модели является то, что она носит комплексный характер, содержит описание разных типов когнитивных способностей, позволяет педагогическим работникам использовать самые разнообразные методы, далеко выходящие за рамки обычных учебных программ, стимулирования учебного процесса.

Педагоги, работающие с одаренными детьми, получили инструментарий теоретических и практических средств, способствующих оживлению уроков, стимулированию познавательной деятельности и самостоятельной поисковой активности.

Дж.Гилфорд находит несколько общих фундаментальных оснований для многочисленных реальных проявлений (факторов) интеллекта и на этой основе классифицирует их, выделяя три фундаментальных способа объединения интеллектуальных факторов первого блока («операции») – выделение основных видов интеллектуальных процессов и выполненных операций. Этот поход позволяет объединить пять больших групп интеллектуальных способностей:

познание – восприятие и понимание предъявляемого материала;

память – запоминание и воспроизведение информации;

конвергентное мышление – логическое, последовательное, однонаправленное мышление, проявляется в задачах, имеющих единственный правильный ответ;

дивергентное мышление – альтернативное, отступающее от логики, проявляется в задачах, допускающих существование множества правильных ответов;

оценка – суждение о правильности заданной ситуации.

Второй способ классификации интеллектуальных факторов по Дж.Гилфорду, соответствует виду материала или включенного в него содержания, которое может быть представлено так:

образное;

символическое;

семантическое;

поведенческое.

Обрабатываемая информация может принимать вид какого-то одного из конечных продуктов: единицы, классы, системы, отношения, трансформации и импликации.

Данные три вида классификации представлены Дж. Гилфордом в виде модели куба (рис.1), каждое измерение которого представляет собой один из способов измерения факторов: в одном измерении располагаются различные виды операций; в другом измерении – находятся разные виды конечного мыслительного продукта; в третьем измерении – разные виды содержания.

Особенно важно, что несмотря на довольно глубокую проработанность, данная модель остается открытой системой. На это указывает и сам автор, отмечая, что к ухе имеющимся 50 факторам (во время разработки данной модели) может быть добавлено больше 120. В настоящее время их выделено уже более 150.

Дж.Гилфорд внес большой вклад в теорию одаренности. Он выделял параметры креативности индивида. Разработал составляющие дивергентного мышления (быстрота, оригинальность, гибкость, точность). Все это позволило сделать новые модификации практической деятельности в развитии, обучении и воспитании одаренных школьников.

1.2.2. Интеллект и креативность

Предложенное Дж.Гилфордом деление мышления на конвергентное и дивергентное стало существенным шагом в дифференциации составляющих умственных способностей, и фактически положило начало разведению понятий «интеллектуальная одаренность» и «творческая одаренность».

Одними из первых, кто обнаружил, что интеллектуальная одаренность не может рассматриваться как универсальная личностная характеристика были соратники и последователи Л.Термена. К этой точке зрения стали склоняться и многие другие исследователи. Известный американский ученый П.Торренс, наблюдая за своими учениками, пришел к выводу, что успешны в творческой деятельности не те дети, которые хорошо учатся, и не те, что имеют высокий IQ. Точнее, эти условия могут присутствовать, но они не являются единственными условиями. Для творчества нужно нечто другое.

В разработанной им концепции одаренности присутствует триада:

творческие способности;

творческое умение;

творческая мотивация.

Творчество в его понимании – естественный процесс, порождаемый сильной потребностью человека в снятии напряжения, возникающего в ситуации незавершенности или неопределенности. Разработанные им на основе собственной концепции одаренности методики одаренности, креативности широко применяются во всем мире при идентификации одаренных детей.

В отечественной психологии проблема интеграции интеллектуальных способностей и креативности имела место, однако была выражена не так рельефно, как в американской или западноевропейской психологической науке. Но в течение последнего десятилетия положение изменилось, и проблема дифференциации интеллектуальных и творческих способностей стала предметом ряда специальных исследований отечественных психологов (С.Д.Бирюков, А.Н.Воронин, В.Н.Дружинин, А.М.Матюшкин, И.П.Ищенко и ряд других).

Известный российский психолог В.Н.Дружинин, анализируя подходы большинства отечественных и зарубежных авторов к проблеме соотношения интеллекта креативности выделяет три основные позиции:

Первая: Отказ от какого-то ни было разделения этих функций

Вторая: Строится на утверждении, что между интеллектом и креативностью существуют пороговые отношения; для проявления креативности нужен интеллект не ниже среднего

Третья: Интеллект и креативность – независимые, ортогональные способности. При максимальном снятии регламентации деятельности в ходе тестирования креативности результаты ее измерения у детей не зависят от уровня их интеллекта (Валлах, В.Н.Дружинин, Дж.Коган и другие)

В данном случае, истина, наверное, все же одна, но как видим, у специалистов, нет единства. Эта ситуация, к сожалению очень характерна для современной психологической науки в целом.

**1.2.3. Физический интеллект.**

Родословную этой линии, вероятно, следует вести от Ф.Гальтона; как отмечалось выше. Он одним из первых предлагал ориентироваться при определении одаренности на особенности сенсорных процессов. Это направление было развито в рамках основанной Стэнли Холлом науки о ребенке – педологии. Таким образом, традиция изучения одаренности с точки зрения таких отраслей научного знания как психофизиология, возрастная физиология, нейропсихология, психогенетека имеет давнюю историю. Разработка концепции одаренности в этой традиции продолжается и по сей день (Г.Доман, Ж.Доман, В.В.Клименко, Э.Томас и другие).

Наиболее характерен для данного подхода вариант концепции одаренности, предложенный Гленом Доманом. Он, предлагая понятие «физический интеллект» акцентирует внимание на шести жизненно важных функциях:

двигательные навыки (ходьба)

языковые навыки (разговор)

мануальные навыки (письмо)

визуальные навыки (чтение и наблюдение)

слуховые навыки (прослушивание и понимание)

тактильные навыки (ощущения и понимание)

«…Именно осуществление шести этих функций и служит, - пишет Г.Доман, - жизненным тестом на недоразвитость, нормальность, одаренность. Более того, превосходство выполнения этих функций почти неизбежно приведет и к превосходству в жизни».

Большая часть представителей данного подхода склоняются к высокой степени наследственной обусловленности данных функций. Но Г.Доман является исключением из этого правила. Он считает, что степень развития функции в первую очередь зависит от интенсивности ее использования. То есть от исключительно средовых факторов. Отсюда и еще одна важная, постоянно подчеркиваемая ими мысль: чем раньше функция включена в использование, тем более высокого уровня можно достичь в ее развитии. Результатом этого понимания стали его интересные методики – «физического развития ребенка», «обучение чтению детей до 1.5 лет», «обучения счету», «обучение дошкольным энциклопедическим знаниям», и т.д.

Данный подход, как и предложенные Г.Доманом методики дают хороший практический эффект. Но достаточно просто посмотреть на детей шести-семи лет. Чтобы усомниться в мысли о том, что превосходство в ходьбе или даже в языковых навыках обеспечат им превосходство в жизни. Вероятно, предвидя подобные возражения, Г.Доман пишет: «Нельзя развивать детскую способность двигаться без того, чтобы в той или иной степени не развивать зрительные, мануальные, слуховые, тактильные и языковые навыки». С этим можно согласиться лишь в том случае, если речь идет о ребенке, которому 1.5-3 года. Для развития языковых, тактильных, мануальных, слуховых, визуальных навыков у ребенка, например. 5 лет, значительно эффективнее уже не «ходьба», а целенаправленные занятия, непосредственно направленные на совершенствование вышеназванных функций.

**1.2.4. Наиболее популярные модели одаренности.**

В настоящее время число концепций одаренности весьма велико, но самой популярной считается концепция одаренности, разработанная известным американским ученым Дж.Рензулли, согласно которой одаренность есть сочетание трех характеристик:

интеллектуальных способностей (превышающих средний уровень);

креативности;

настойчивости (мотивация, ориентированная на задачу).

Кроме того, в его теоретической модели учтены знания на основе опыта (эрудиция) и благоприятная окружающая среда. Автор отмечает. Что в соответствии с его концепцией число одаренных детей может быть значительно выше, чем при их идентификации по тестам интеллекта или достижений. Он не связывает понятие «одаренность» лишь с экстремально высокими оценками по каждому параметру. Подкупает демократичность этой модели, позволяющая относить к категории одаренных, тех, кто проявляет высокие показатели хотя бы по одному из параметров.

Данная концепция активно используется для разработки прикладных проблем, раскрывая довольно подробно суть одаренности как природного явления, Дж.Рензулли достаточно определенно указывает направление педагогической работы. Примечательно, что термин «одаренность» заменен им на термин «потенциал». Это свидетельство того, что данная концепция – своего рода универсальная схема, применимая для разработки системы воспитания и обучения не только одаренных, но и всех детей.

Выделенная Дж.Рензулли триада в несколько модифицированном варианте присутствует в большинстве современных зарубежных концепций одаренности. Так например, много общего с моделью Рензулли имеют рассмотренные выше концепции П.Торренса и концепция одаренности, предложенная Д.Фельдхьюсеном: состоящая из трех пересекающихся окружностей ядро, по его мнению, должно быть дополнено Я-концепцией и самоуважением. Она сходна с моделью Рензулли, но имеет свои способности. Если он также в категорию в категорию общих способностей включает креативность, то мотивация другого толка – мотивация достижения.

Важной особенностью современного понимания одаренности является то, что она рассматривается не как статическая, а как динамическая характеристика (Ю.Д.Бабаева, А.И.Савенков и др.). Одаренность реально существует лишь в движении, в развитии такое понимание привело к созданию теоретических моделей одаренности, которые наряду с факторами, характеризующими потенциал личности включены факторы среды. К таким, например, можно отнести модель Ф.Монкса – «мультифакторная модель одаренности». Ф.Монкс дополняет уже три традиционных пересекающихся круга Дж.Рензулли треугольником, обозначающим основные факторы микросреды: «семья», «школа», «сверстники». Наиболее интересный вариант такого решения – «пятифакторная модель» А.Таннебаума. Он подчеркивает, что само по себе наличие выдающихся интеллектуальных, творческих качеств не может гарантировать реализацию личности В творческой деятельности. Для этого требуется взаимодействие пяти условий, включающих внутренние и внешние факторы:

фактор «д» или общие способности;

специальные способности в конкретной деятельности;

специальные характеристики неинтеллектуального характера, подходящие для конкретной области специальных способностей (личностные, волевые);

стимулирующее окружение, соответствующее развитию этих способностей (семья, школа);

случайные факторы (очутиться в нужном месте в нужный час)

Современными исследователями Р.Стренбергом и Е. Григоренко предложена так называемая «инвестиционная модель» одаренности. Авторы утверждают, что для творчества необходимо наличие интеллектуальных способностей, знаний, стилей мышления, личностных характеристик, мотивации и окружения (среды).

Отмеченное выше доминирование интегративного выражено в преобладании представлений об одаренности, как о суммарном личностном свойстве, имеющим в основе одну или несколько общих характеристик (Ч.Спирмен и др.), не является абсолютным. Так, например, известный немецкий ученый К.Хеллер считает наиболее эффективными в педагогическом отношении многофакторные модели одаренности. Этой же точки зрения придерживаются и отечественные специалисты ( Ю.Д.Бабаева и др.).

Долговременное исследование К.Хеллера по выявлению и специальному обучению одаренных детей построено на базе разработанной им многофакторной модели («Мюнхенская модель одаренности») (рис. 3)

Модель включает: факторы одаренности (интеллектуальные способности, креативность, социальную компетентность и др.), факторы среды (микроклимат в семье, классе), достижения (спорт, языки, естественные науки др.) и не когнитивные личностные особенности (преодоление стресса. Мотивации достижений, стратегии работы и учебы и ряд других).

Основой для разработок учебных программ по предметам послужила знаменитая модель Б.Блума, ориентированная на сферу познавательных функций (таксономия целей обучения)

Изучение и исследование спектра одаренности привели американских ученых к необходимости сочетания когнитивных аффективных аспектов развития. Примером такого подхода является трехблочная модель Ф.Уильямса:

блок – основные предметы изучения (естествознание, язык. Математика, изобразительное искусство, обществоведение):

блок – стратегические направления преподавания и поведения учителя (его профессиональные умения);

блок – показатели развития учащихся как в познавательной, так и в эмоционально-личностной сферах (оригинальность мышления, готовность рисковать, любознательность и т.д.).

Уильямс указывает на теснейшую связь аффективного развития с когнитивным, он предлагает их одновременный учет в развитии одаренных детей.

**1.2.5. «Рабочая концепция одаренности».**

В нашей стране в рамках реализации президентской программы «Одаренные дети» была предпринята попытка научной разработки концепции одаренности на государственном уровне. Концепции, которая выражала бы теоретическую модель, которая вобрала бы в себя все лучшие достижений современной зарубежной и отечественной психологии. Это позволило бы ей сыграть роль своего рода государственной директивы, служить точкой отсчета, от которой берут начало прикладные исследования от которой берут начало прикладные исследования и педагогическая практика. С этой целью к работе была привлечена большая группа авторитетных ученых. Созданную ими концепцию видимо, следует рассматривать как первичную, подлежащую дальнейшей разработке, на что указывает само название «Рабочая концепция одаренности» (под ред. Д.Б.Богоявленской и В.Д.Шадрикова).

По определению авторов концепции: «Одаренность – это системно развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких результатов, в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми». Давая ему собственную оценку, авторы отмечают: «В предлагаемом определении удалось отойти от житейского представления об одаренности как о количественной степени выражения способностей и перейти к пониманию одаренности как системного качества».

Интересным, оригинальным является предложение авторов концепции представить «ядро одаренности» не в виде трех, как в западных моделях, а в виде двух основных компонентов – инструментального и мотивационного. Это безусловно – существенный шаг вперед, по сравнению с моделями, выполнявшими ранее функции официальной точки зрения (С.Рубинштейн, Б.М.Теплов, А.М. Матюшкин)

Авторы «Рабочей концепции» провели разделение интеллекта и креативности внутри так называемого «инструментального компонента» одаренности, что представляется в данном случае вполне оправданным и логичным.

Мотивация дифференцирована авторами более традиционно. Она содержит пять основных признаков:

повышенная избирательная чувствительность к определенным сторонам предметной деятельности;

ярко выраженный интерес к тем или иным занятиям или сферам деятельности, чрезвычайно высокая увлеченность предметом;

повышенная познавательная потребность;

предпочтение парадоксальной противоречивой и неопределенной информации;

высокая критичность к результатам собственного труда, склонность ставить сверхтрудные цели, стремление к совершенству.

Принципиально иначе авторами рассмотрена проблема видов одаренности. Ими выделено пять критериев для их определения;

Вид деятельности и обеспечивающие ее сферы психики (виды деятельности; практическая, теоретическая, художественно эстетическая коммуникативная и духовно-ценностная; сферы психики: интеллектуальная, эмоциональная, мотивационно-волевая)

Степень сформулированности (потенциальная и актуальная)

Форма проявлений (явная и скрытая одаренность)

Широта проявлений (общая и специальная)

Особенности возрастного развития (ранняя и поздняя одаренность)

Вероятно, в дальнейшем данная модель будет доработана и внедрена в образовательную практику.

**Вывод**

Итак, проблему гениальности в психологических исследованиях прошлого нельзя назвать периферийной. Однако на протяжении нескольких веков она рассматривалась несколько автономно от социально-психологической практики. И происходило это в первую очередь потому, что эти изыскания были не востребованы системой образования. А потому, вплоть до создания специализированных учебных заведений, стимулом к изучению природы одаренности служил, как правило, спонтанно возникающий интерес к проблеме, свойственный любому исследователю.

Видимо потому основное внимание исследователей было обращено не на сам феномен одаренности как личностное образование или социально-психологическое явление, а на проблему его происхождения (божественное или земное). При этом понятие «божественного» и «природного» происхождения гения в ту пору практически не дифференцировались, а под «земным происхождением понимали то, что формируется вследствие воспитательно-образовательного воздействия на личность. Представление о божественном происхождении гения делает малопривлекательной проблему его развития в условиях особым образом организованных воспитательно-образовательных программ.

Значительные изменения во взглядах ученых начала ХХ века были вызваны признанием научной деятельности как высшего вида творчества - если ранее это право признавалось только за художественной деятельностью, то уже в конце XIX – начале ХХ века большая часть психологов, философов и педагогов были склонны проявление высшей одаренности видеть в научном творчестве и научном мышлении. Основная причина этого – имевший место в то время расцвет науки.

В процессе деятельности психологов было проведено деление мышления на конвергентное и дивергентное, которое стало существенным шагом в дифференциации составляющих умственных способностей, а следовательно, и способствовало большему их пониманию; и фактически положило начало разведению понятий «интеллектуальная одаренность» и «творческая одаренность». Также произошло разведение понятий интеллекта и креативности – процесс давних споров исследователей.

Была рассмотрена и проблема видов одаренности и выделено пять критериев для их определения. Вероятно, в дальнейшем данная теоретическая модель будет доработана и внедрена в образовательную практику.

**1.3. СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ОДАРЕННОСТИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ.**

В современной науке существуют десятки трактовок понятия детской одаренности, многие из них крайне противоречивы. Поэтому приходится довольствовать «усредненным» понятием, по которому одаренность – это индивидуальное сочетание способностей, которое позволяет человеку в совершенстве за сравнительно короткое время овладеть навыками и умениями, необходимыми для успешного выполнения деятельности.

Целый ряд психологических исследований и специальные наблюдения показывают, что одаренные дети в целом гораздо более благополучны, чем другие дети: не испытывают проблем в обучении. Лучше общаются со сверстниками, быстрее адаптируются к новой обстановке. Их укоренившиеся интересы и склонности, развитые уже с детства, служат хорошей основой для успешного личностного и профессионального само определения.

Правда, на современном этапе и у этих детей могут возникать проблемы в том случае, если не учитываются их повышенные возможности: обучение становится слишком легким или же нет условий для развития их творческих потенций.

У многих особо одаренных детей особенно заметны проблемы, связанные с их физическим развитием. Так, некоторые дети явно избегают всего, что требует физических усилий, тяготятся уроками физкультуры.

Особой, весьма трудной с точки зрения помощи этим детям, является проблема волевых навыков или шире – саморегуляции. Для особо одаренных детей ситуация развития часто складывается таким образом, что они занимаются только деятельностью, достаточно интересной и легкой для них, то есть составляющей суть их одаренности. Любую другую деятельность, которая не входит в сферу их склонностей многие одаренные дети избегают, пользуясь снисходительным отношением к этому взрослых людей. В конечном итоге возникает специфическая ситуация. Когда особо одаренные дети, проявляя очевидную склонность к любимому труду, все же не умеют трудиться тех случаях, когда от них требуются выраженное волевое усилие. В гораздо меньшей степени это относится к детям с психомоторной (спортивной) одаренностью и в значительно большей степени – к детям с повышенными познавательными способностями.

Другой серьезной проблемой некоторой части интеллектуально одаренных детей является отсутствие творческих проявлений. Судя по имеющимся эмпирическим и литературным данным она возникает у детей скорее всего как личностная проблема, как следствие особой направленности лишь на освоение знаний. Особенно часто это происходит с детьми у которых наблюдается ускоренный темп умственного и общего возрастного развития. С раннего детства они получают одобрение окружающих за поражающие всех объем и прочность знаний, что и становится впоследствии ведущей мотивации их умственной деятельности.

Нет никакого сомнения, что при соответствующей системе обучения и воспитания, при четко продуманной системе развития мотивации эта проблема интеллектуально одаренных детей может быть успешно преодолена. При этом система развития одаренности должна быть тщательно выстроена. Строго индивидуализирована, и ее реализация должна приходиться на достаточно благоприятный возрастной период.

Еще одной часто встречающейся проблемой многих одаренных детей является трудность профессиональной ориентации. Нередко бывает, что даже к окончанию подросткового периода одаренные юноши или девушки затрудняются с выбором своего призвания.

В целом возникает ситуация некой дезаптации особо одаренного ребенка, которая может принимать довольно серьезный характер, временами вполне оправдывая отнесение группы одаренных детей в группу повышенного риска.

**1.4. ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ ОДАРЕННОСТЬ И ОДАРЕННЫЙ РЕБЕНОК.**

Одаренность – это системно развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми.

На сегодняшний день большинство психологов признает. Что уровень. Качественное своеобразие и характер развития одаренности – это всегда результат сложного взаимодействия наследственности (природных задатков) и социальной сферы опосредованного деятельностью ребенка ( игровой, учебной, трудовой). В то же время нельзя игнорировать и роль психологических механизмов саморазвития личности, лежащих в основе формирования и реализации индивидуального дарования.

Детский возраст – период становления способностей, личности и бурных интегративных процессов психике. Уровень и широта интеграции характеризуют формирование и зрелость самого явления – одаренности. Одним из наиболее дискуссионных вопросов, касающихся проблемы одаренных детей, является вопрос о частоте проявления детской одаренности. Существуют две крайние точки зрения «все дети являются одаренными» - «одаренные дети встречаются крайне редко». Указанная альтернатива снимается в рамках следующей позиции: потенциальная одаренность по отношению к разным видам деятельности присуща многим детям, тогда как актуальную одаренность демонстрирует значительная часть детей

Тот или другой ребенок может проявлять свою успешность в достаточно широком спектре деятельности, Более того, даже в одном и том же виде деятельности разные дети могут обнаружить своеобразие своего дарования применительно к разным ее аспектам. Существует множество видов и форм одаренности, поскольку психические возможности ребенка чрезвычайно пластичны на разных этапах его возрастного развития.

Одаренность ребенка часто проявляется в успешности деятельности, имеющей стихийный, самодеятельный характер. Например, ребенок увлеченный техникой дома строит свои модели, но к школьной, либо социально-организованной внешкольной деятельности ( в кружке, секции, студии) его занятие не имеет никакого отношения. Другой ребенок увлеченно сочиняет стихи или рассказы, но не хочет демонстрировать их педагогу. Судить об одаренности ребенка следует не только по его школьной деятельности, но и по его внешкольным делам, а также по инициированным им самим формам деятельности.

В качестве одной из причин отсутствия проявлений того или иного вида одаренности может быть недостаток (в силу условий жизни) соответствующих знаний, умений и навыков. Стоит такому ребенку их усвоить, как его одаренность становится явной и очевидной для педагога

В некоторых случаях причиной замаскированности проявлений одаренности являются те или иные трудности развития ребенка. Например, заикание, повышенная тревожность, конфликтный характер общения и т.д. могут привести к снижению показателей успешности ребенка.

Таим образом, одаренность у разных детей может быть выражена в более или менее очевидном виде. Анализируя особенности поведения ребенка, педагог, психолог и родители должны сделать своего рода «допуск» на недостаточное знание о действительных возможностях ребенка, понимая при этом, что существуют одаренные дети, что одаренность они пока не смогли увидеть.

С другой стороны, одаренность не всегда можно отличить от обученности, являющейся результатом более благоприятных условий жизни данного ребенка. Совершенно ясно, что при равных способностях ребенок из семьи с высокими социально-экономическим статусом будет показывать более высокие достижения в определенных видах деятельности сравнительно с ребенком, для которого не были созданы такие условия.

Поскольку одаренность в детском возрасте можно рассматривать в качестве потенциала психического развития по отношению к последующим этапам жизненного пути личности, следует учитывать сложность самой проблемы «одаренный ребенок». В значительной мере она связана со спецификой детской одаренности (в отличие от одаренности взрослого человека). Одаренность конкретного ребенка в значительной мере условная характеристика. Самые замечательные способности ребенка не являются прямым и достаточным показателем его достижений в будущем. Нельзя закрывать глаза на то, что признаки одаренности, проявляемые в детские годы, даже при самых, казалось бы благоприятных условиях могут либо постепенно либо весьма быстро исчезнуть. Учет этого обстоятельства особенно важен при организации практической работы с одаренными детьми.

У детей, опережающих свой возраст, переплетение возрастных и, собственно индивидуальных черт обнаруживается довольно остро, а то и драматически. Нелегко бывает примириться с тем, что ранние успехи, с которыми могла связываться надежда на дальнейший подъем необычных умственных сил, порой оказываются по преимуществу выражением возрастного этапа развития. Показательны случаи, когда привлекающие к себе внимание достоинства происходят за счет таких возрастных особенностей, которые не имеют долгосрочного значения. Например, не следует слишком обольщаться, когда ребенок обнаруживает избирательное тяготение к оперированию абстрактными понятиями, с также схемами, планами. Со временем может выясниться, что более конкретный, содержательный анализ, который потребуется на последующих возрастных этапах таких детей будет затруднять. Так что сама по себе ранняя готовность к систематизации, к манипулированию общими понятиями, создающая видимость одаренности. Еще недостаточно для предвидения будущего этого ребенка.

Следует подчеркнуть, что как уровень, так и своеобразие умственного потенциала проявляются у растущего человека не сразу, не полностью, а в ходе возрастных изменений. Такова специфика детства: именно в меняющихся возрастных проявлениях интеллекта выступают те собственно индивидуальные, возрастные свойства, которым предстоит укорениться, развиться и эти подлинные признаки одаренности не всегда лежат на поверхности

Очень важно своевременно уловить, не упустить черты относительного постоянства индивидуальности у детей, опережающих в умственном отношении свой возраст. Одаренность ребенка – это достаточно устойчивые особенности именно индивидуальных проявлений незаурядного, растущего с возрастом интеллекта.

Признаки одаренности – это те особенности одаренного ребенка, которые проявляются в его реальной деятельности. И могут быть оценены на уровне наблюдения за характером его действий. Признаки явной одаренности зафиксированы в ее определении и связаны с высоким уровнем выполнения деятельности. Вместе с тем, об одаренности ребенка следует судить в единстве категорий «хочу» и «могу». Поэтому признаки одаренности охватывают два аспекта поведения одаренного ребенка: инструментальный и мотивационный. Инструментальный характеризует способы его деятельности. Мотивационный – характеризует отношение ребенка к той или иной стороне действительности, а также к своей деятельности.

Инструментальный аспект поведения одаренного ребенка может быть описан следующими признаками:

Наличие специфических стратегий деятельности.

Способы действий одаренного ребенка обеспечивают ее особую, качественно своеобразную продуктивность. При этом выделяются три основных уровня успешности деятельности, с каждым из которых связана своя специфическая стратегия ее осуществления:

Быстрое освоение деятельности и высокая успешность ее выполнения;

Использование и изобретение новых способов деятельности в условиях поиска решения в данной ситуации.

Выдвижение новых целей деятельности за счет более глубокого овладения предметом, ведущее к новому видению ситуации и объясняющее появление на первый взгляд, неожиданных идей и решений.

Для поведения одаренного ребенка характерен, главным образом третий уровень успешности: новаторство, как выход за пределы требований выполняемой деятельности.

Сформированность качественно своеобразного индивидуального стиля деятельности, выражаемого в склонности «все делать по своему» и связанного с присущей одаренному ребенку самодостаточной системой саморегуляции. Индивидуализация способов деятельности выражается в элементах уникальности ее продукта

Высокая структурированность знаний, умений видеть изучаемый предмет в системе, свернутость способов действий в соответствующей предметной области, что проявляется в способности одаренного ребенка, с одной стороны. Практически мгновенно схватывать наиболее существенную деталь (факт) среди множества других предметных сведений (впечатлений, образов, понятий), и, с другой стороны удивительно легко переходить от единичной детали к ее обобщению и развернутому контексту ее интерпретации. Иными словами, своеобразие способов деятельности одаренного ребенка проявляется в его способности в сложном видеть простое, а в простом – сложное.

Особый вид обучаемости. Он может проявляться как в высокой скорости и легкости обучения, так и в замедленном темпе обучения, но с последующим резким изменением структуры знаний, представлений и умений.

Мотивационный аспект поведения одаренного ребенка может быть описан следующими признаками:

Повышенная избирательная чувствительность к определенным сторонам предметной действительности (знакам, звукам, цветам, техническим устройствам, т. д.) либо определенным формам собственной активности (физической, познавательной и т.д.), сопровождающаяся как правило, переживанием чувства удовольствия.

Ярко выраженный интерес к тем или иным занятиям или сферам деятельности, чрезвычайно высокая увлеченность каким-либо предметом, погруженность в то или иное дело. Наличие столь интенсивной склонности к определенному виду деятельности имеет своим следствием поразительное упорство и трудолюбие.

Повышенная познавательная потребность, которая проявляется в ненасытной любознательности, а также готовности по собственной инициативе выходить за пределы исходных требований деятельности.

Предпочтение парадоксальной, противоречивой и неопределенной информации, неприятие стандартных, типичных заданий и готовых ответов.

Высокая критичность к результатам собственного труда, склонность ставить сверхтрудные цели, стремление к совершенству.

Следует подчеркнуть, что поведение одаренного ребенка совсем необязательно должно соответствовать всем вышеперечисленным признакам. Поведенческие признаки одаренности вариативны и часть противоречивы по своим проявлениям, поскольку в сильной мере зависимы от социального контекста. Тем не менее, даже наличие одного из этих признаков должно привлечь внимание специалиста и мотивировать его на тщательный и длительный по времени анализ конкретного индивидуального случая.

Среди основных слагаемых одаренности, как правило, принято выделять следующие составляющие:

- Мотивация. Любая деятельность человека полимотивирована, то есть в основе любых действий лежат самые разные мотивы. Но при этом исследователи отмечают, что сама мотивационно-потребностная сфера личности имеет иерархическую структуру: одни мотивы занимают относительно устойчивое доминирующее, другие – подчиненное положение Это явление получило наименование «направленность личности».

Направленность – одна из основных характеристик творческой личности, выражена она в иерархической структуре мотивационно-потребностной сферы, в которой доминируют мотивы, непосредственно связанные с содержанием творческой деятельности. Одаренные дети характеризуются тем, что в основе их деятельности вне зависимости от ее предметной ориентации (научная, художественная, коммуникативная) доминируют мотивы, непосредственно связанные с содержанием деятельности.

Важные аспекты этой проблемы вскрыты в исследованиях психологов В.Э.Чудновского и В.С.Юркевича. Они отмечают, в частности: «…умственная работа, выполняемая не в результате долга, не для отметки, не для того, чтобы победить на конкурсе, а потому, что хочется самому, то есть по потребности, обязательно связана с деятельностью центра положительных эмоций». Этот выявленный экспериментально факт дополнен утверждением о том, что лишь деятельность мотивированная таким образом, содействует развитию данных способностей. Эта мысль многократно подчеркивалась многими зарубежными и отечественными последователями.

С точки зрения воспитания особенно важно многие последователи приняли точку зрения, согласно которой ключевой характеристикой потенциала личности следует считать не выдающийся интеллект или высокую креативность. Как считалось ранее, а ее мотивацию. Так, например, Р.М.Грановская и Ю.С.Крижанская пишут: «… люди, изначально менее способные, но целенаправленно решающие собственную, личностно-значимую задачу, оказываются в конечном счете, более продуктивными, чем более одаренные, но менее заинтересованные».

- Креативность (или творческость) – одна из важнейших характеристик одаренности. Творчеством созданы науки и искусства, все изобретения человеческой цивилизации. Расположенность к творчеству – высшее проявление активности человека, способность создавать нечто новое, оригинальное. Расположенность к творчеству представляет прежде всего особый склад ума. При этом установлено, что никакое отвлеченное познание не может быть продуктивным в полном отрыве от чувственного. Важное значение в процессе творчества имеют воображение, интуиция, неосознаваемые компоненты умственной активности.

В материалах исследований психологии творчества, проведенных в последнее время, содержатся довольно много параметров, характеризующих это свойство личности. У П.Торренса их четыре (беглость, оригинальность, гибкость, разработанность), у В.Лоуэнфельда – восемь (умение видеть проблему, беглость, гибкость, оригинальность, способность к синтезу и анализу, ощущение стройности организации идей), у А.Н.Лука их выделено более десяти.

«Креативность – пишет П.Торренс – это значит копать глубже, смотреть лучше, исправлять ошибки, беседовать с кошкой, нырять в глубину, проходить сквозь стены, зажигать солнце, строить замок на песке, приветствовать будущее».

Есть в его работах и более строгое описание. Так понятие беглость он рассматривает как способность к продуцированию максимально большего числа идей. Этот показатель не является специфическим для творчества, однако, чем больше идей, тем больше возможностей для выбора из них наиболее оригинальных.

Гибкость – представляет собой способность легко переходить от явления одного класса к явлениям другого класса, часто очень далеким по содержанию. Противоположное качество называют инертностью мышления.

Оригинальность – один из основных показателей креативности. Это способность выдвигать новые, неожиданные идеи, отличающихся от широко известных, общепринятых.

Другой полюс креативности обозначается термином – «разработанность». Творцы могут быть условно разделены на две большие группы: одни умеют лучше всего продуцировать оригинальные идеи, другие детально творчески разрабатывать существующие. Эти варианты творческой деятельности специалистами не ранжируются, считается, что это просто разные способы реализации творческой личности.

- Способности выше среднего уровня. В данном контексте термин «способности» имеет несколько нетрадиционный оттенок. Здесь имеется в виду широкий спектр явлений, таких как самые разнообразные знания, умения и навыки, без которых никакая творческая деятельность невозможна – это с одной стороны, с другой – как бы представлены возможности их применения в самой разнообразной деятельности.

В моделях, где вместо данного качества представляется «интеллект» понятие одаренность неоправданно сужается и модель оказывается пригодной лишь для описания одаренности лишь в познавательной сфере. Иначе говоря, мы в этом случае, имеем дело с одним из видов частной или специальной одаренности.

Но при этом, в некоторых работах Дж.Рензулли данный компонент раскрывается как проявляющиеся в разных сферах способности выше среднего уровня (основные интеллектуальные способности, специальные академические способности, психологические умения и т.д.) Сходная трактовка этой позиции при описании модели Дж.Рензулли принадлежит Х.Гарднеру. Разрабатывая данный аспект модели Дж.Рензулли он расклассифицировал интеллект на, выделив семь его категорий:

музыкальный интеллект;

телесно-кинестетический

логико-математический

лингвистический

пространственный

внутреннеперсональный

внешнеперсональный

Рассматриваемая схема предполагает несколько иное, более универсальное представление. Она допускает как один из вариантов и вышеизложенную трактовку. Но если под понятием способности рассматривать не интеллект, а психомоторные способности, то данная схема позволяет охарактеризовать одаренность в спорте. Естественно, что наполнение данного компонента другим содержанием будет соответственно менять предметную направленность, общее же в данном случае останется неизменным.

Одаренные дети – дети, значительно опережающие своих сверстников в умственном развитии, либо демонстрирующие выдающиеся специальные способности. В научной литературе и в обыденной речи одаренных детей нередко называют вундеркиндами, подчеркивая тем самым исключительный характер их способностей.

Среди определений понятия «одаренный ребенок» наиболее удачное содержится в тексте «Рабочей концепции»: «Одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности».

Известный специалист в области детской одаренности Н.Лейтес, классифицирует разные педагогические подходы к этой проблеме выделяет три категории детей, которых принято именовать одаренными:

дети с высоким IQ;

дети, достигшие выдающихся успехов в каком-либо виде деятельности;

дети с высокой креативностью.

Другой специалист в области психологии интеллекта М.А.Холодная утверждает, что следует выделять шесть категорий таких детей

«сообразительные»;

«блестящие ученики»;

«креативы»;

«компетентные»;

«талантливые»;

«мудрые».

По многим наблюдениям реальная педагогическая практика научилась определять лишь три категории одаренных детей. Именно эти представления, что совсем не случайно, и закладываются в фундамент дифференциации обучения

Первая категория одаренных – дети с высокими показателями по уровню общей одаренности.

Вторая группа одаренных – дети, достигшие успехов в каких либо областях деятельности. Их выявление строится на «экологически валидных» методах диагностики и не представляет особых сложностей. Одаренные юные музыканты, художники, математики, спортсмены давно завоевали себе право на специальное обучение. Эту категорию детей чаще называют талантливыми

К третьей категории одаренных можно отнести детей, хорошо обучающихся в школе («академическая одаренность»0

Существует определенная возрастная последовательность проявления одаренности в разных областях. Особенно рано может проявиться одаренность к музыке, затем – к рисованию; вообще, одаренность к искусству обнаруживается раньше, чем к наукам; в науке раньше проявляются способности к математике. Общеинтеллектуальная одаренность может выражаться необычно высоким уровнем интеллектуального развития и качественным своеобразием умственной деятельности.

Одаренные дети, демонстрирующие выдающиеся способности в какой-то одной области иногда ничем не отличаются от своих сверстников во всех прочих отношениях. Однако, как правило одаренность охватывает широкий спектр индивидуально-психологических особенностей. Большинству одаренных детей присущи особые черты, отличающие их от большинства сверстников.

Одаренных детей, как правило отмечают высокая любознательность и исследовательская активность. Психофизиологические исследования показали, что у таких детей повышена биохимическая и электрическая активность мозга. Недостаток информации, которую можно усвоить и переработать одаренные дети воспринимают болезненно. Поэтому ограничение их активности чревато негативными реакциями невротического характера.

Одаренных детей в раннем возрасте отличает способность отслеживать причинно-следственные связи и делать соответствующие выводы; они особенно увлекаются построением альтернативных моделей и систем. Для них характерна более быстрая передача нейронной информации, их внутримозговая система является более разветвленной, с большим числом нервных связей.

Одаренные дети обычно обладают отменной памятью, которая основана на раннем овладении речью и абстрактным мышлением. Их отличают способность классифицировать и категоризировать информацию и опыт, умение широко пользоваться накопленными знаниями.

Чаще всего внимание к одаренным детям привлекает их большой словарный запас, сопровождающийся сложными синтаксическими конструкциями, а также умение ставить вопросы. Многие одаренные дети с удовлетворением читают словари и энциклопедии, продумывают слова, должные по их мнению выражать их собственные понятия и воображаемые события, предпочитают игры, требующие активизации умственных способностей.

Одаренных детей также отличают повышенная концентрация внимания на чем-либо, упорство в достижении результата в той сфере, которая им интересна. Однако свойственное многим из них разнообразие интересов иногда приводит к тому, что они начинают несколько дел одновременно, а также берутся за слишком сложные задачи.

Раннее развитие способностей школьника существенно сказывается на всем стиле поведения и формирования его личности. Такому ученику нет необходимости полагаться на постороннюю помощь, у него меньше бывает эмоциональных стрессов во время ответов у доски, во время контрольных работ и экзаменов. Сравнительная легкость овладения учебным материалом способствует возникновению уверенности в своих силах, определенных навыков преобразовывать обстоятельства в соответствии поставленными перед собой целями.

Наряду с тем, что одаренные дети имеют ряд преимуществ перед своими сверстниками, им приходится сталкиваться и со специфическими трудностями. В первую очередь это связано с отношениями родителей к одаренности своих детей. Некоторые обнаруживая у своего ребенка ранние проявления одаренности, все свои усилия направляют на развитие его способностей в соответствии со своими представлениями о целях и задачах воспитания. При этом, как отмечает А.В. Петровский, считая своего ребенка вундеркиндом, внимание обращают лишь на первую часть этого слова – акцентируют исключительность ребенка, забывая, что он остается все же ребенком. Если одаренность проявляется в какой-то специфической области, то родители заполняют его жизнь занятиями в данной области, препятствуя полноценному развитию прочих способностей и наклонностей ребенка. Многие известные ученые музыканты, художники и писатели проявили свои выдающиеся способности в раннем возрасте. Всем известны блестящие творческие достижения маленького А.Моцарта, К.Гаусса, Н.Винера, Г.Лейбница, В.Гюго, Ф.Шуберта, И.А.Римского-Корсакова, М.Мусоргского и этот список можно продолжать. Не секрет, что одаренные дети, как уже говорилось часто становятся выдающимися взрослыми, хотя далеко не всегда.

И, наоборот, не менее часто люди не проявившие себя в детстве достигали выдающихся результатов в последующем, зрелом возрасте. Нередко выдающийся умственный потенциал как свидетельствуют биографии многих выдающихся людей, долгое время оставался незамеченным окружающими. Например, Н, Коперник не только не значился среди одаренных детей, но даже формально не принадлежал к числу ученых-астрономов. Сравнительно поздно начал свою литературную деятельность известный русский писатель И.А.Крылов.

Естественно, что в каждом таком случае причины, по которым одаренность осталась незамеченной, различны. Потенциал может действительно не проявиться до определенного времени. А может быть родители, педагоги и другие взрослые не проявили должного внимания движениям детской души, им не хватило знаний, у них не сработала интуиция. А может быть напротив, они в силу непонимания они не заметили в ребенке этих потенциальных выдающихся возможностей и даже рассматривали проявление креативности, интеллектуальной инициативы как негативные свойства. А наиболее умными считали совсем других.

Всем нам по собственному опыту известно, что нередко встречаются родители, школьные учителя, вузовские профессоры, которые ценят прилежание, послушность, аккуратность выше оригинальности, смелости, независимости действий и суждений. Своеобразным подтверждением этой мысли нашли американские ученые, изучившие под этим углом зрения биографии четырехсот выдающихся людей. В исследовании обнаружено, что 60% из них имели серьезные проблемы в период школьного обучения в плане приспособления к условиям школьной жизни.

Факты существования актуальной и потенциальной, явной и скрытой, ранней и поздней одаренности еще раз подчеркивают сложность и важность проблемы прогнозирования развития. Какие признаки, свойства личности черты характера. Особенности поведения и деятельности могут указать взрослому, на то что ребенок в будущем может стать выдающимся ученым, художником и т.д. Ученые уже обнаружили ряд закономерностей, позволяющие прогнозировать будущее ребенка, но до алгоритма построения надежных, обоснованных прогнозов еще бесконечно далеко.

**1.5. ВИДЫ ОДАРЕННОСТИ.**

Дифференциация видов одаренности определяется критерием, положенным в основу классификации.

Анализ качественных характеристик одаренности предполагает выделение различных качественно своеобразных видов одаренности в связи со спецификой психических возможностей человека и особенностями их проявления в тех или иных видах одаренности.

Анализ количественных характеристик одаренности позволяет описать степень выраженности психических возможностей человека.

Среди критериев выделения видов одаренности можно отметить следующие:

Вид деятельности и обеспечивающие его сферы психики;

Степень сформированности;

Форма проявления;

Широта проявлений в различных видах деятельности;

Особенности возрастного развития.

1. По критерию «вид деятельности и обеспечивающие его сферы психики» выделение видов одаренности осуществляется в рамках пяти видов деятельности с учетом включенности трех психических сфер и, соответственно, степени участия разных уровней психической организации. К основным видам деятельности относится практическая, теоретическая (учитывая детский возраст, мы предпочитаем говорить о познавательной деятельности), художественно-эстетическая, коммуникативная и духовно-ценностная. Сферы психики представлены интеллектуальной, эмоциональной и мотивационно-волевой. В рамках каждой сферы могут быть выделены различные уровни психической организации. Так, в рамках интеллектуальной сферы различают сенсорно-моторный, пространственно-визуальный, понятийно-логический уровни. В рамках эмоциональной сферы – уровни эмоционального реагирования и эмоционального переживания. В рамках мотивационно-волевой сферы – уровни побуждения, целеобразования, смыслопорождения.

Соответственно, могут быть выделены следующие виды одаренности:

в практической деятельности, в частности, можно выделить одаренность в ремеслах, спортивную и организационную одаренность;

в познавательной деятельности находит реализацию интеллектуальная одаренность различных видов;

в художественно-эстетической деятельности выделяются, например, хореографическая, сценическая, литературно-поэтическая, изобразительная, музыкальная одаренность;

в коммуникативной деятельности, прежде всего следует выделить лидерскую и аттрактивную одаренность

в духовно-ценностной деятельности мы отмечаем одаренность в создании новых духовных ценностей и смыслов служения людям.

Каждый вид одаренности предполагает одновременное включение всех уровней психической организации с преобладанием того уровня, который наиболее значим для данного конкретного вида деятельности. Например, музыкальная одаренность обеспечивается всеми уровнями психической организации, при этом на первый план могут выходить либо сенсорно-моторные качества, либо эмоционально-экспрессивные качества.

Каждый вид одаренности по своим проявлениям охватывает в той или иной мере все пять видов деятельности. Например, деятельность музыканта-исполнителя, будучи по определению художественно-эстетической, кроме того формируется и проявляется в практическом плане, коммуникативном плане (на уровне коммуникации с автором исполняемого произведения и слушателями), духовностно-ценностном плане (на уровне придания смысла своей деятельности в качестве музыканта).

Классификация видов одаренности по данному критерию является наиболее важной в плане понимания природы детской одаренности. В рамках этой классификации могут быть поставлены и решены следующие два вопроса:

как соотносятся одаренность и отдельные способности?

существует ли «творческая одаренность» как особый вид одаренности?

Выделение видов одаренности по критерию видов деятельности позволяет отойти от житейского представления об одаренности как количественной степени выраженности способностей и перейти к пониманию одаренности как системного качества. При этом деятельность выступает в качестве объективного основания интеграции отдельных способностей. Следовательно, одаренность выступает как интегральное проявление разных способностей.

Второй возникает естественно, так как анализ одаренности с необходимостью ставить проблему в ее связи с творчеством как закономерным ее результатом

2. По критерию «степень сформированности одаренности» можно дифференцировать:

актуальную одаренность

потенциальную одаренность

Актуальная одаренность – это психологическая характеристика ребенка с такими наличными показаниями психического развития, которые проявляются в более высоком уровне выполнения деятельности в конкретной предметной области по сравнению с возрастной и социальной нормой. В данном случае, безусловно, речь идет не только об учебной, а о широком спектре различных видов деятельности.

Особую категорию актуально одаренных детей составляют талантливые дети. Талантливый ребенок – это ребенок с такими результатами выполнения деятельности, которые отвечают требованию объективной новизны и социальной значимости. Как правило, конкретный продукт деятельности талантливого ребенка оценивается экспертом.

Потенциальная одаренность – это психологическая характеристика ребенка, который имеет лишь определенные психические возможности для высоких достижений в том или ином виде деятельности, но не может реализовать свои возможности в данный момент времени в силу их функциональной недостаточности. Развитие этого потенциала зависит от наличия или отсутствия ряда неблагоприятных причин (трудные семейные обстоятельства, недостаточная мотивация, и т.д.).

Выявление потенциальной одаренности требует высокой прогностичности используемых диагностических методов, поскольку речь идет о еще не сформировавшейся системе способностей, о дальнейшем развитии которой можно судить лишь на основе отдельных признаков. Интеграция способностей, необходимая для высоких достижений еще отсутствует. Потенциальная одаренность проявляется при благоприятных условиях, обеспечивающих определенное развивающее влияние на исходные психические возможности ребенка.

3. По критерию «форма проявления можно говорить о:

явной одаренности;

скрытой одаренности

Явная одаренность проявляется в деятельности ребенка достаточно ярко и отчетливо, в том числе и при неблагоприятных условиях. Достижения ребенка столь очевидны, что его одаренность не вызывает сомнения. Поэтому специалисты в области детской одаренности с большей степенью вероятности удается сделать заключение о наличии одаренности или о высоких потенциальных возможностях ребенка. Он может адекватно оценить «зону ближайшего развития» и правильно наметить программу дальнейшей работы с таким «перспективным ребенком». Однако не всегда одаренность обнаруживает себя столь явно.

Скрытая одаренность проявляется в деятельности ребенка в менее выраженной форме. Вследствие этого проявляется опасность ошибочных заключений об отсутствии одаренности такого ребенка. Его могут отнести к числу «неперспективных» и лишить помощи и поддержки, необходимой для развития его способностей. Вместе с тем. Известны многочисленные примеры, когда именно такие «неперспективные дети» добиваются высочайших результатов.

Причины скрытой одаренности во многом связаны с наличием особых психологических барьеров. Они возникают на пути развития и интеграции способностей и существенно искажают формы проявления одаренности.

Выявление детей со скрытой одаренностью ни в коем случае не может сводиться к одномоментному психодиагностическому обследованию больших групп. Идентификация детей с таким видом одаренности – это длительный процесс, основанный на использовании многоуровневого комплекса методов анализа поведения ребенка, включения его в различные виды реальной виды деятельности, организации его общения с одаренными взрослыми и т.д.

4. По критерию «широта проявления в различных видах деятельности» можно выделить:

общую одаренность;

специальную одаренность.

Общая одаренность проявляется по отношению к различным видам деятельности и выступают в качестве основы их продуктивности. Психологическим ядром общей одаренности являются умственные способности, вокруг которых выстраиваются эмоциональные, мотивационные и волевые качества личности.

Общая одаренность определяет уровень понимания происходящего, глубину эмоциональной и мотивационной вовлеченности в деятельность, эффективность целеполагания и саморегуляции.

Специальная одаренность обнаруживает себя в конкретных видах деятельности и может быть определена лишь в отношении отдельных областей деятельности (музыка, живопись, спорт и др.)

Общая одаренность связана со специальными видами одаренности. В частности, под влиянием общей одаренности проявления специальной одаренности выходят на качественно более высокий уровень освоения конкретной деятельности. В свою очередь специальная одаренность оказывает влияние на избирательную специализацию общих психологических ресурсов личности, усиливая тем самым индивидуальное своеобразие и самобытность одаренного ребенка.

5. По критерию «особенности возрастного развития» можно дифференцировать:

раннюю одаренность;

позднюю одаренность.

Решающим показателем здесь выступают темп психического развития ребенка, а также возрастные этапы, на которых одаренность проявляется в явном виде. Необходимо учитывать, что ускоренное психическое развитие раннее обнаружение дарований далеко не всегда связано с высокими достижениями в более старшем возрасте. В свою очередь, отсутствие ярких проявлений одаренности в детском возрасте не означает отрицательного вывода, относительно перспектив дальнейшего психического развития личности.

Примером ранней одаренности являются дети, которые получили название «вундеркиндов». «Вундеркинд» (буквально – «чудесный ребенок») – это ребенок. Как правило, дошкольного или младшего школьного возраста, с чрезвычайными, блестящими успехами в каком-либо определенном виде деятельности – в музыке, рисовании, пении и т.д. Особое место среди таких детей занимают интеллектуальные вундеркинды. Это не по годам развитые дети, чьи возможности проявляются в крайне высоком опережающем темпе психического развития. Для них характерно чрезвычайно раннее, с двух-трех лет освоение чтения и счета, выбор сложной деятельности по собственному желанию.

Итак, любой индивидуальный случай детской одаренности может быть оценен с точки зрения всех вышеперечисленных критериев классификации видов одаренности. Одаренность оказывается таким образом, многомерным по своему характеру явлением. Для практика – это возможность и, вместе с тем необходимость более широкого взгляда на своеобразие одаренности конкретного ребенка.

**1.6. МЕТОДЫ ВЫЯВЛЕНИЯ И ДИАГНОСТИКИ ОДАРЕННОСТИ.**

Применительно к проблематике одаренности можно отметить несколько основных направлений психодиагностических исследований.

В тех случаях, когда задача ставится шире и предполагает не только отбор, но и психологическую помощь одаренному ребенку, сфера диагностики существенно расширяется. Она может включать выяснение особенностей взаимоотношений ребенка со сверстниками, со взрослыми. Наличие или отсутствие различных форм дисбаланса (социального, эмоционального, моторного) в развитии психики ребенка и другие параметры

Помимо указанной прикладной психодиагностики специальную область составляют диагностические исследования, которые проводятся с целью получения новых теоретических и экспериментальных данных о проблематике одаренности. Эти исследования могут включать весьма широкий спектр диагностических методов, которые направлены на выявление новых закономерностей и взаимосвязей между параметрами, характеризующими одаренность, и другими характеристиками самого субъекта, окружающей его среды и т.п.

- В нашей стране в последнее время широкое распространение получили всевозможные тесты, направленные на выявление одаренности. Вместе с тем, психолог упускает из виду, что в интерпретации результатов тестирования существенную роль играет теоретическая основа того или иного теста, соотнесение методических позиций исследователя с базовой моделью теста. Игнорирование этого обстоятельства снижает эффективность тестирования и может привести к некорректной интерпретации.

Обычно диагностика одаренности проводится в целях создания особых условий обучения для детей с незаурядными способностями в рамках специально разработанных для этого учебных и развивающих программ, которые реализуются в специальных кружках, учебных классах и школах для одаренных. Эффективность освоения отобранными детьми этих программ и является для многих учителей своеобразной оценкой качества проведенного диагностического обследования, условия же приема в подобные учебные заведения часто диктуют требования к методам диагностики: они должны быть стандартизированы, не занимать много времени.

Однако и при весьма квалифицированном использовании лучшие тесты не гарантируют защиты от ошибок, кроме того, надо учитывать, что ни один из существующих тестов не охватывает всех видов одаренности.

- Основными методами являются наблюдение и эксперимент. Наш объект изучения – ребенок – так активен. Что он сам себя выражает, и приемом наблюдения здесь очень много можно узнать. При подходе к одаренному ребенку нельзя обойтись без наблюдения за его индивидуальными проявлениями. Чтобы судить об его одаренности, нужно выявит то сочетание психологических свойств, которое присуще именно ему, то есть нужна целостная характеристика, получаемая путем разносторонних наблюдений. Преимущество наблюдения и в том состоит, что оно может происходить в естественных условиях, когда наблюдателю может открыться немало тонкостей.

Существует так называемый естественный эксперимент, когда, например. На уроке, или занятиях кружка организуется нужная для исследователя обстановка, которая является для ребенка совершенно привычной и когда он может не знать, что за ним специально наблюдают. И здесь можно вызывать и повторить интересующее нас явление. Применяют и так называемое включенное наблюдение, когда сам наблюдатель является участником происходящего.

- Составление психологической характеристики. А.Ф.Лазурский разработал следующие правила составления психологической характеристики:

наблюдатель выбирает факты, представляя себе, по крайней мере, в общих чертах, к какой именно стороне личности относится данное проявление;

записываются только факты, и если отдельные наблюдения противоречат друг другу, противоречия не следует сглаживать;

необходимо и также описывать и внешние условия, при которых данное проявление было замечено.

Может показаться, что первое и второе требование до некоторой степени противоречат друг другу: наблюдатель с одной стороны, должен записывать только факты, а с другой – обязан отдавать себе отчет в том, что может означать описываемое проявление. Однако противоречие это кажущееся.

Большой интерес представляют соображения А.Ф.Лазурского о двух возможных способах оформления характеристик. Первый – составляется сводка фактических данных в известной последовательности, в порядке намечавшейся программы описания; когда такая обстоятельная сводка закончена, остается сделать резюме. Другой способ – исследователь. Приступая к составлению сводного материала не придерживается заранее принятого порядка изложения, а сразу же выдвигает те черты, которые. По его мнению, являются в данном случае наиболее характерными, подкрепляя свои выводы фактами.

Никто в дальнейшем не превзошел А.Ф.Лазурского в разработке конкретной технологии подготовки характеристик.

- Лонгитюдные исследования. Признаки одаренности ребенка важно наблюдать и изучать в развитии. Для их оценки требуется достаточно длительное прослеживание изменений, наступающих при переходе от одного возрастного периода к другому. Такое исследование называется лонгитюдным (т.е. продленным, долгим). Имеется в виду систематическое наблюдение над испытуемым на протяжении ряда лет. Изучение может быть непрерывным, изо дня в день, а может быть и с перерывами – как бы «срезы», соединяемые «пунктиром».

Как писал в свое время М.Я. Басов «такие наблюдения за одним и тем же ребенком дают возможность видеть, как быстро он изменяется в своем внешнем и внутреннем облике, как расцветает его личность, усложняясь и дополняясь день ото дня, месяц от месяца, год от года все новыми чертами».

- Иногда поперечные срезы противопоставляют лонгитюду как непрерывному прослеживанию изменений. Но если такие срезы достаточно часто повторяются, то они тоже становятся особой формой лонгитюда. Содержательные психологические характеристики – отдельных ли срезов или всего продольного ствола психического развития могут сопоставляться друг с другом, давать основания для выделения и классификации типов развития детей, в частности, вариантов хода развития интеллекта и отдельных его сторон.

- В этой связи большой интерес для изучения одаренности представляет так называемый биографический метод.

Издавна существующий интерес к биографиям выдающихся людей, как известно. Привело созданию особого жанра психологических жизнеописаний. В психологии изучения биографии ученых стало, в частности, одним из способов выявления тех личностных и интеллектуальных качеств, которые благоприятствуют творческой деятельности. Многие годы составления и анализ биографий практиковались. Главным образом в отношении тех, кого уже нет в живых, или тех, для кого уже настала пора подводить итоги прожитой жизни. Но постепенно возрастал интерес к еще далеко не завершенным судьбам, например, к истории умственного подъема ученых, находящихся в расцвете сил.

- Опросники. В последнее десятилетие изучение жизненного пути стало распространяться как весьма эффективный подход к выяснению особенностей испытуемого в данный период, а отчасти и к прогнозу на будущее. Разработка биографического метода связана с применением таких способов получения информации, как опросники, обращенные к самому исследуемому лицу, беседы и интервью с ним, а также опросники для окружающих, изучение продуктов деятельности. Дневников, писем и т.д.

Знаток американской психологической литературы по одаренности Л.В. Попова указывает, что среди новых диагностических методик на первый план выходит биографический опросник, как более надежное, чем традиционные тесты, средство выявления творческих возможностей и прогноза достижений.

Вместе с тем проявляется тенденция к формализации самих приемов биографического метода. В частности, более обширными и стандартизированными становятся опросники.

Биографические опросники могут быть использованы для выявления психологических особенностей лиц, чья одаренность определялась другими способами.

- Индивидуальный лонгитюд. Одаренность – «дело штучное», это всегда индивидуальность, и здесь каждый случай требует прежде всего индивидуального лонгитюда, то есть монографического описания и анализа.

Современный уровень диагностики не исключает случаев недооценки потенциала ребенка, то есть ошибок, связанных, в частности с тем, что отрицательные результаты испытаний могут зависеть от временных факторов, маскирующих подлинные возможности. В этой связи принципиальное значение имеет разработка методов выявления «скрытой» одаренности. Выявление детей, обладающих незаурядными способностями представляет собой сложную и многоаспектную проблему. До сих пор в науке и педагогической практике представлены две противоположные точки зрения на одаренность. Сторонники одной из них считают, что одаренным является каждый нормальный ребенок и нужно только вовремя заметить конкретный вид способностей и развить их. По мнению исследователей. Разделяющих противоположную точку зрения, одаренность представляет собой весьма редкое явление, присущее лишь незначительному проценту людей от общей популяции: поэтому выявление одаренного ребенка подобно кропотливому поиску крупиц золота. Эти разногласия – своеобразный отголосок спора о преимущественной роли наследственности и воспитания в развитии одаренности

Выявление одаренных детей – продолжительный процесс, связанный с анализом развития конкретного ребенка. Эффективная идентификация одаренности посредством какой-либо одноразовой процедуры тестирования невозможна.

Поэтому вместо одномоментного отбора одаренных детей необходимо направлять усилия на постепенный, поэтапный поиск одаренных детей в процессе их обучения по специальным программам (в системе дополнительного образования), либо в процессе индивидуализированного образования.

Необходимо снизить вероятность ошибки, которую можно допустить в оценке одаренности ребенка как по положительному критерию, так и по отрицательному критерию: высокие значения того или иного показателя не всегда являются свидетельством одаренности, низкие значения того или иного показателя еще не являются доказательством ее отсутствия. Данное обстоятельство особенно важно при интерпретации результатов тестирования. Так, высокие показатели психометрических тестов интеллекта могут свидетельствовать всего лишь о мере обученности и социализации ребенка, но не его интеллектуальной одаренности. В свою очередь низкие показатели по тесту креативности могут быть связаны со специфической познавательной позицией ребенка, но никак не с отсутствием у него творческих способностей.

Проблема выявления одаренных детей имеет четко выраженный этический аспект. Идентифицировать ребенка как «одаренного» или как «неодаренного» на данный момент времени – значит искусственно вмешаться в его судьбу, заранее предопределяя его субъективные ожидания. Многие жизненные конфликты одаренных и неодаренных коренятся в неадекватности исходного прогноза их будущих достижений. Следует учитывать, что детская одаренность не гарантирует талант взрослого человека. Соответственно далеко не каждый талантливый взрослый проявлял себя в детстве как одаренный ребенок.

С учетом вышесказанного могут быть сформулированы следующие принципы выявления одаренных детей:

комплексный характер оценивания разных сторон поведения и деятельности ребенка, что позволит использовать различные источники информации и охватить как можно более широкий спектр его способностей;

длительность идентификации (развернутое во времени наблюдение за поведением данного ребенка в разных ситуациях);

анализ его поведения в тех сферах деятельности, которые в максимальной мере соответствуют его склонностям и интересам (включение ребенка в специально организованные предметно-игровые занятия, вовлечение его в различные формы соответствующей предметной деятельности и т.д.);

использование тренинговых методов, в рамках которых можно организовывать определенные развивающие влияния, снимать типичные для данного ребенка психологические «преграды» и т.п.

подключение к оценке одаренного ребенка экспертов, специалистов высшей квалификации в соответствующей предметной области деятельности (математиков, филологов, шахматистов и т. д.) При этом следует иметь в виду возможный консерватизм мнения эксперта, особенно при оценке продуктов подросткового и юношеского творчества;

оценка признаков одаренности ребенка не только по отношению к актуальному уровню его психического развития, но и с учетом зоны ближайшего развития (в частности, на основе организации определенной образовательной среды с выстраиванием для данного ребенка индивидуальной траектории обучения);

преимущественная опора на экологически валидные методы психодиагностики, имеющие дело с оценкой реального поведения ребенка в реальной ситуации, таких как: анализ продуктов деятельности. Наблюдение. Беседа, экспертные оценки учителей и родителей, естественный эксперимент. Следует подчеркнуть, что имеющиеся валидные психодиагностические методы идентификации одаренности весьма сложны, требуют высокой квалификации и степени обучения.

При выявлении одаренных детей, как было сказано раньше более целесообразно использовать комплексный подход. При этом может быть задействован широкий спектр разнообразных методов:

различные варианты метода наблюдения за детьми (в лабораторных условиях, во внешкольной деятельности и т.п.);

специальные психодиагностические тренинги;

экспертное оценивание поведения детей учителями, родителями, воспитателями;

проведение «пробных» уроков по специальным программам, а также включение детей в специальные игровые и предметно-ориентированные занятия;

экспертное оценивание конкретных продуктов творческой деятельности детей;

организация различных интеллектуальных и предметных олимпиад, конференций, спортивных соревнований;

проведение психодиагностического исследования с использованием различных психометрических методик в зависимости от задачи анализа конкретного случая одаренности.

Однако и комплексный подход к выявлению одаренности не избавляет полностью от ошибок. В результате может быть «пропущен» одаренный ребенок, или, напротив, к числу одаренных может быть отнесен ребенок, который никак не подтвердит этой оценки в своей последующей деятельности.

Оценка ребенка как одаренного не должна являться самоцелью. Выявление одаренных детей необходимо связывать с задачами их обучения и воспитания, а также с оказанием им психологической помощи и поддержки. Последнее обстоятельство позволяет существенно расширить сферу используемых психодиагностических методов и учесть целый ряд дополнительных моментов:

особенности взаимодействия ребенка со сверстниками и взрослыми;

наличие (или отсутствие) различных форм дисинхронии в развитии одаренного ребенка;

особенности развития эмоциональной сферы ребенка и т.п.

Специальную область составляют экспериментально психологические исследования одаренных, которые проводятся с целью получения новых теоретических и эмпирических данных о природе детской одаренности. Эти исследования могут использовать самые разнообразные психологические методики, направленные на выявление структуры разных видов одаренности, а также закономерностей взаимоотношений одаренного ребенка с окружающей социальной средой. Без таких исследований невозможен процесс в практической деятельности, связанной с выявлением и развитием одаренных детей.

Итак, проблема выявления одаренных детей сложна и требует привлечения специалистов высокой квалификации.

**1.7. ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.**

В младшем школьном возрасте учебная деятельность становится ведущей. Это необычно сложная деятельность, которой будет отдано много сил и времени. Она имеет свою определенную структуру, в которой выделяют следующие компоненты:

Мотивация. Учебная деятельность полимотивирована – она побуждается и направляется разными учебными мотивами, среди них есть мотивы, наиболее адекватные учебным задачам; если они формируются у ученика, его учебная работа становится осмысленной и эффективной. Д.Б.Эльконин называл их учебно-познавательными мотивами. В их основе лежит познавательная потребность и потребность в саморазвитии;

Учебная задача, то есть система заданий, при выполнении которых ребенок осваивает наиболее общие способы действий;

Учебные операции входят в состав способа действий. Операции и учебная задача считаются основным звеном структуры учебной деятельности.

Контроль – первоначально со стороны учителя, а затем при умелом педагогическом направлении и обучении дети учатся самоконтролю, а с его реализацией формируется такая психическая функция, как внимание.

Оценка, которую можно представить в том числе и как последний этап предыдущего компонента. Она должна быть содержательной, то есть учитель, выставляя ее должен показать, какие плюсы и минусы несет работа школьника. Таким образом задаются ориентиры учебной деятельности ребенка, задаются общие для всех критерии оценки деятельности.

Доминирующей функцией в младшем школьном возрасте становится мышление. Благодаря этому интенсивно развиваются, перестраиваются сами мыслительные процессы, с другой стороны от интеллекта зависит развитие остальных психических функций.

Завершается наметившийся в дошкольном возрасте переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению. У ребенка появляются логически верные рассуждения: он использует операции. Однако это еще не формально-логические операции, рассуждать в гипотетическом плане младший школьник еще не может. Операции, характерные для данного возраста, Ж.Пиаже назвал конкретными, поскольку они могут применяться только на конкретном, наглядном материале.

Школьное обучение строится таким образом, что словесно-логическое мышление получает преимущественное развитие. Если в первые два года обучения дети много работают с наглядными образцами, то в следующих классах объем такого рода занятий сокращается. Образное начало все меньше и меньше оказывается необходимым в учебной деятельности, во всяком случае, при освоении основных школьных дисциплин. Это соответствует возрастным тенденциям развития детского мышления, но в то же время обедняет интеллект ребенка.

В конце младшего школьного возраста (и позже) проявляются индивидуальные различия: среди детей психологами выделяются группы «теоретиков», или «мыслителей», которые легко решают учебные задачи в словесном плане, «практиков», которым нужна опора на наглядность и практические действия, и «художников», с ярким образным мышлением. У большинства детей наблюдается относительное равновесие между разными видами мышления.

В процессе обучения у младших школьников формируются научные понятия. Оказывая крайне важное влияние на становление словесно-логического мышления, они, тем не менее, не возникают на пустом месте. Для того, чтобы их усвоить, дети должны иметь достаточно развитые житейские понятия – представления, приобретенные в дошкольном возрасте и продолжающие спонтанно появляться вне стен школы на основе собственного опыта каждого ребенка. Житейские понятия – это нижний понятийный уровень, научный – верхний, высший, отличающийся осознанностью и произвольностью.

Овладение в процессе обучения системой научных понятий дает возможность говорить о развитии у младших школьников основ понятийного, или теоретического мышления. Теоретическое мышление позволяет ученику решать задачи, ориентируясь не на внешние, наглядные признаки и связи объектов, а на внутренние существенные свойства и отношения. Развитие теоретического мышления зависит от того, как и чему учат ребенка, то есть от типа обучения.

При групповой работе повышается интеллектуальная активность детей, лучше усваивается учебный материал. Развивается саморегуляция, поскольку дети, контролируя ход совместной работы, начинают лучше оценивать свои возможности и уровень знаний.

В начале школьного возраста недостаточно дифференцировано восприятие. Из-за этого ребенок иногда путает похожие по написанию буквы и цифры. Хотя он может целенаправленно рассматривать предметы и рисунки, им выделяются также, как и в дошкольном возрасте, наиболее яркие, бросающиеся в глаза свойства – в основном цвет, форма, и величина.

Несмотря на то, что в этот период большое значение имеет наглядно-образное мышление, непосредственно воспринимаемое ребенком уже не мешает ему рассуждать и делать правильные выводы.

Память же развивается в двух направлениях – произвольности и осмысленности. Дети непроизвольно запоминают учебный материал, вызывающий у них интерес, преподнесенный в игровой форме, связанный с яркими наглядными пособиями или образами-воспоминаниями и т.д. Но в отличие от дошкольников, они способны целенаправленно, произвольно запоминать материал, им не интересный. С каждым годом все в большей мере обучение строится с опорой на произвольную память.

Младшие школьники обладают хорошей механической памятью. Многие в начальной школе механически заучивают учебные тексты, что приводит к значительным трудностям в средних классах, когда материал становится сложнее и больше по объему. Они склонны дословно воспроизводить то, что запомнили. Совершенствование смысловой памяти в этом возрасте дает возможность освоить достаточно широкий круг мнемонических приемов, то есть рациональных способов запоминания. Когда ребенок осмысливает учебный материал, понимает его, он его одновременно и запоминает. Таким образом, интеллектуальная работа является в то же время мнемонической деятельностью, мышление и смысловая память оказываются неразрывно связанными.

В младшем школьном возрасте развивается внимание. Без достаточной сформированности этой психической функции процесс обучения невозможен. Младшие школьники уже способны концентрировать внимание на неинтересных действиях, но у них все еще преобладает непроизвольное внимание. Для них внешние впечатления – сильный отвлекающий фактор, им трудно сосредоточиться на непонятном, сложном материале. Их внимание отличается небольшим объемом, малой устойчивостью – они могут сосредоточенно заниматься одним делом в течение 10 – 20 мин. Затруднены распределение внимания и его переключение с одного учебного задания на другое.

В учебной деятельности развивается произвольное внимание ребенка. Первоначально следуя указаниям учителя, работая под его постоянным контролем, он постепенно приобретает умение выполнять задания самостоятельно – сам ставит цель и контролирует свои действия. Контроль за процессом своей деятельности и есть, собственно произвольное внимание ученика.

В целом можно выделить две основные линии развития психических функций – интеллектуализацию и произвольность.

**1.8. РАБОТА С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ.**

Государственная система работы с одаренными детьми включает несколько уровней. Основой этой системы является школа, охватывающая наиболее широкий круг детей. На уровне школы необходимым условием является наличие у учителя навыков распознавания одаренности своих учеников, создание для них оптимальных условий в плане учебы и отношений со сверстниками. А при необходимости – указание путей обращения во внешкольные заведения, работающие с одаренными детьми; желательно также чтобы школа допускала обучение по гибким программам, позволяющим получать дополнительные знания тем ученикам, кто в них нуждается, что является редкостью. Школы в крупных городах обладают большими возможностями для представления особых форм образования одаренным детям, чем, например, сельские школы, хотя это можно встретить нечасто. Поэтому для особо способных детей из сельских районов может быть рекомендовано обучение в интернатах для одаренных детей.

Вообще, практика показывает, что в традиционном школьном обучении на 90% преобладает монолог учителя, рассчитанный на передачу учащимся знаний в готовом виде. Даже на тех уроках, где присутствует диалог, функции его ограничиваются чаще всего репродуктивным воспроизведением изученного материала. При этом учителя не обращают внимания на содержание задач, характер и форму вопроса, их место в системе урока. В большинстве случаев используются репродуктивные задачи, ориентирующие на однозначные ответы, не активизирующие мыслительную деятельность ученика. И поэтому большое значение в развитии одаренного ребенка играет система дополнительного образования. В соответствии с этим следующий уровень образуют центры каникул для одаренных детей, говорящих на разных языках, способных дать мощный импульс интеллектуальному развитию ребенка, развить мотивацию для обеспечения также и в течение учебного года. Наиболее известными в Европе являются летние центры каникул для одаренных детей при Кейдмьюрской международной школе в Великобритании и международный центр каникул французской ассоциации ALREP.

Внешкольные кружки, студии, творческие мастерские дают возможность реализовывать интересы, выходящие за рамки школьной программы.

Особым пластом является работа, связанная с ранней профессионализацией одаренных детей. Речь идет о тех детях, которые уже очень рано продемонстрировали способности в какой-либо области и стали получать подготовку в этой области.

Существенную роль в организации системной работы с одаренными детьми играют общественные объединения и ассоциации. Они дополняют государственные структуры, поскольку отражают более широкий спектр мнений по проблемам образования одаренных детей.

Работа с одаренными детьми выступает одним из вариантов конкретной реализации права личности на индивидуальность. Вообще массовое образование является одним из наиболее важных институтов современного общества. Это образование по самой своей природе обязано заботиться, в первую очередь, о большинстве учеников. Однако ориентированная на средний уровень школа оказывается не очень хорошо приспособленной для тех, кто сильно отличается от этого среднего уровня как в сторону меньших, так и больших способностей.

К сожалению, значительно меньше сделано для детей, превосходящих возрастную норму в различных отношениях. Между тем, именно высоко одаренные люди способны внести свой наибольший вклад в развитие общества и транжирить таланты является непозволительной ошибкой для развития любого государства.

И поэтому право и обязанности работы с одаренными детьми взяла на себя система дополнительного образования. Термин «дополнительное образование» может быть отнесен к числу новых. Прежде всего педагогические явления относящиеся к данной проблематике обозначались иными терминами: «внеклассная», «внеурочная», «внешкольная работа». Но несмотря на относительную новизну этого термина можно с высокой степенью уверенности утверждать, что он устарел, еще не успев как следует утвердиться в профессиональной педагогической литературе и общественном сознании. Виной тому высокая динамичность перемен в сфере отечественного образования.

Очевидно, что в последние годы система дополнительного образования из «довеска» к основному обучению, каким реально являлась его предшественница – система внеклассной и внешкольной работы превратилась в ведущий фактор формирования «образовательной индивидуальности» личности.

Дополнительное образование – целенаправленный процесс воспитания и обучения посредством реализации дополнительных образовательных программ, оказания дополнительных образовательных услуг и формационно образовательной деятельности за пределами основных образовательных программ, в интересах человека, общества.

Основное внимание в системе дополнительного образования по прежнему сосредоточено на создании условий для свободного выбора каждым ребенком в образовательной области профиля. Программы и времени ее освоения; на многообразие видов деятельности, удовлетворяющих самые разные интересы.

Цель дополнительного образования по Закону – всестороннее удовлетворение образовательных потребностей граждан, общества, государства.

Арсенал системы дополнительного образования существенно расширился в последнее время, в него с полным правом могут быть включены и запретные ранее услуги репетиторов и деятельность государственных дополнительных образовательных учреждений. Личностно-деятельностный характер образовательного процесса позволяет решать одну из основных задач дополнительного образования – выявление, развитие и поддержку одаренных детей.

Дополнительное образование – процесс непрерывный, он не имеет фиксированных сроков завершения и последовательно переходит из одной стадии в другую. Индивидуально-личностная основа деятельности учреждений этого типа позволяет удовлетворить запросы одаренных детей. Используя потенциал их свободного времени.

Следует помнить, что как бы не был одарен ребенок, его нужно учить. Важно приучить к усидчивости, приучить трудиться, самостоятельно принимать решения. Одаренный ребенок не терпит давления, притеснений, окриков, что может вылиться в проблему. У такого ребенка трудно воспитывать терпение, усидчивость и ненавязчивость. Необходима огромная загрузка ребенка, с дошкольного возраста его следует приобщать к творчеству, создавать обстановку для творчества.

Для развития своих талантов одаренные дети должны свободно распоряжаться временем и пространством, обучаться по расширенному учебному плану и чувствовать индивидуальную заботу и внимание со стороны своего учителя. Широкие временные рамки способствуют развитию проблемно-поискового аспекта. Акцент делается не на то, что изучать, а на то, как изучать. Если одаренному ребенку предоставлена возможность не спешить с выполнением задачи и не перескакивать с одного на другое, он наилучшим образом постигнет тайну связи между явлениями и научится применять свои открытия на практике. Неограниченные возможности анализировать высказанные идеи и предложения, глубоко вникать в существо проблем способствуют проявлению природной любознательности и пытливости, развитию аналитического и критического мышления.

Одной из форм работы с талантливыми детьми в современных условиях является создание Домов детского творчества. Так, в Клинском Доме детского творчества существует Школа народной культуры, где в фольклорном кружке занимаются дети с 4-х лет.

В системе дополнительного образования могут быть выделены следующие формы обучения одаренных детей:

обучение индивидуальное или в малых группах по программам творческого развития в определенной области;

работа по исследовательским и творческим проектам в режиме наставничества;

очно-заочные школы;

каникулярные сборы, лагеря, мастер-классы, творческие лаборатории;

система творческих конкурсов, фестивалей, олимпиад;

детские научно практические конференции и семинары.

Для того, чтобы начать работать с одаренными детьми, необходимо выявить направления их одаренности и затем работать с ними по программам в соответствии с их способностями.

**II. ПРАКТИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ.**

В многочисленных книгах и статьях о развитии мышления ребенка, публикуемых в последнее время содержится много самых разных методических задач, интересных заданий для развития творческого мышления, памяти, внимания и т.п. Но, как известно серьезный педагогический эффект не могут гарантировать отдельные задания и методики. Его можно добиться только имея целостную систему, программу.

В последнее время этот пробел начал восполняться. Основная причина сбоев в том, что уровень и темп развития мышления у каждого ребенка индивидуален. При составлении плана программы для одаренных учащихся необходимо учитывать такие формы работы, как гибкий и мобильный учебный план, независимое продвижение при изучении отдельных предметов, планирование и принятие решений самими учениками, конструирование учебного плана на базе интересов учащихся и т.д. Необходимо, чтобы программа учитывала самораскрытие одаренных учащихся; оно должно охватывать умственное, эмоциональное и социальное развитие и учитывать индивидуальные различия детей. Программа должна удовлетворять потребность в новой информации, одаренный ребенок должен быть широко информирован; должна помочь ребенку в самовыражении. Необходимо, чтобы программа предусматривала развитие продуктивного мышления, а также навыков его практического приложения. Программа должна поощрять инициативу детей.

**2.1. ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА.**

При составлении проекта программы работы с одаренными детьми мы анализировали разработки Савенкова А.И. «Обучение мышлению», Хуторского А.В. При разработке проекта программы мы взяли один из видов одаренности: интеллектуальную. Для выявления интеллектуально одаренных детей мы используем методики Савенкова А.И. «Интеллектуальный портрет» для педагогов и «Карта одаренности» для родителей, так как именно эти методики используются на первоначальном этапе выявления одаренности детей.

Программа рассчитана на детей младшего школьного возраста (1 – 2 классы). Проект программы предполагает создание детского Клуба «Умники». Занятия проводятся 3 раза в неделю.

При структурировании материала мы придерживались принципа логарифмической спирали. Этот способ наиболее прост, доступен и обеспечивает нужный педагогический эффект. Благодаря такой структуре один и тот же вид мышления отрабатывается на занятиях многократно, периодически. При этом способе структурирование учебного материала в проекте программы нет необходимости «прописывать» отдельные занятия. Сценарий каждого занятия – это исключительно сфера творческой деятельности педагога. Но имея общую структуру и опираясь на диагностические результаты, добываемые в процессе самих занятий, педагог может разработать сценарий каждого занятия, сообразуя его с уровнем развития работающих с ним детей.

При составлении наших сценариев занятий мы выбрали игровую форму. Так как это наиболее эффективный способ работы с детьми в этом возрасте.

**2.2. СОДЕРЖАНИЕ ПРОГРАММЫ.**

Структура проекта программы имеет вид логарифмической спирали, которая имеет 2 уровня: базовый (мотивация + интеллект + креативность = одаренность), который раскрывает структуру личностного потенциала, и «содержательный», на котором представлены блоки, составляющие структуру программы развития умственных способностей. В проекте программы их выделено 7: рассмотрим их с точки зрения содержания.

1. Конвергентное мышление Это логическое последовательное однонаправленное мышление. Оно проявляется и развивается в задачах, имеющих единственно правильный ответ, причем этот ответ может быть логически выведен из самих условий. Задачи такого рода имеют жесткую структуру, их решение достигается путем использования определенных правил-алгоритмов.

Развивая этот вид мышления надо помнить предостережение известного специалиста в области развития детского интеллекта Ж.Пиаже : мышление интуитивное, ассоциативное, которое наиболее естественно для ребенка и необходимо в творческой деятельности. Может подавляться ранними интенсивными занятиями подобного рода. Но в ходе исследований Савенкова А.И. была подтверждена мысль о том, что необходим строго выверенный баланс в использовании заданий. Направленных на оба вида мышления.

Только такой подход обеспечивает полноценное развитие творческого мышления. У детей необходимо развивать оба вида мышления и помогать им находить удовлетворение в интеграции обоих параметров мозговой деятельности.

Использование заданий такого рода должно привести к овладению детьми такими умениями, как умение анализировать, синтезировать, делать обобщения, классифицировать, давать определение понятиям и т.п.

Занятие на развитие конвергентного мышления

Ведущий: «Ребята, сегодня мы отправляемся с вами в путешествие в сказку. А вы знаете, на чем обычно собираются герои сказок в путь – дорогу?»

Дети перечисляют: «Сивка – Бурка…»

«Чтобы нам отправиться в путешествие нужно вызвать сивку – бурку, а чтобы его вызвать нужно выполнить такое задание:

1. Сережа поет лучше Миши. Миша поет лучше Коли. Кто из мальчиков поет лучше всех?»

После того, как дети решат задание, можно повесить рисунок с изображением Сивки – Бурки.

Ведущий: «Путешествовать по стране сказок будет легче вместе с какими-то сказочными героями». Дети их называют.

Ведущий предлагает: «Каким бы сказочным героем хотел бы быть каждый из вас в нашем путешествии?» Затем отправляются в путь, после того, как уточнят цель своего путешествия: «отыскать обиженных и помочь им, если это можно и по нашим силам»

В начале своего пути дети встречают ветер, и обращаются к нему: «Ветер. Ветер, ты могуч… Не видал ли ты обиженных?»

Ветер: «Обиженных я видел и могу показать дорогу к ним, но сначала выполните мое задание

2. Стриж летает быстрее дятла, стриж летает медленнее сокола. Кто из этих птиц летает быстрее всех?»

Дети решают. После выполнения задания ветер приводит их к лебедям.

Ведущий: «посмотрите, посмотрите, это же одиннадцать лебедей. Чем это же они так растревожены?» (вопросы к детям)

Дети спрашивают у лебедей: «Можем ли мы чем вам помочь?»

Лебеди: «Можете, помогите решить задачу:

3. Лиса находится на расстоянии 36 своих прыжков впереди собаки; когда собака делает 4 прыжка, лиса их делает 5, но 7 прыжков собаки равны 11 прыжкам лисы. Сколько лиса успеет сделать прыжков, пока собака догонит ее?»

Дети решают, помогают лебедям. Затем отправляются дальше в дорогу и на своем пути встречают принца в облике чудовища, который был очень печален.

Дети: «Чудовище, почему ты такой печальный, чем мы можем тебе помочь?»

Чудовище: «Меня, принца превратили в это чудовище и теперь, чтобы меня расколдовать, мне нужно решить задачу:

4. Один поезд идет из Москвы в С.-Петербург, а другой – из С.-Петербурга в Москву. Вышли они одновременно. Скорость первого в 3 раза больше скорости второго. Какой поезд будет дальше от Москвы в момент их встречи?»

Дети решают, чудовище превращается в принца. Ветер показывает нам дорогу дальше, дети встречают Герду, плачущую.

Дети: «Почему ты плачешь?»

Герда: «Снежная Королева заколдовала моего брата и теперь, чтобы его расколдовать, нужно решить сложное задание;

5. В семье трое детей. Грише будет вдвое больше лет, чем будет Вите, когда Олегу исполнится столько же лет, сколько Грише сейчас. Кто из них старший, кто младший, кто средний по возрасту?»

Дети разгадывают задачу, Кай превращается в нормального мальчика. Движутся дальше.

Ведущий: «А вот и солнышко. Спрошу-ка у него, не видал ли он кого обиженного». Обращается. «Солнце мне посоветовало обратиться к Бабе Яге».

Баба Яга: «Как выдумаете, чей это меч. А с кем сражаются богатыри в сказках? А что плохого сделал Кощей? (крал красивых царевен). Надо их выручать, а чтобы выручить, решите-ка мне вот эту задачу:

6. В одной семье было много детей. Семеро из них любили картофель, шестеро – помидоры, пятеро – фасоль. Четверо любили картофель и помидоры, трое – картофель и фасоль, двое – помидоры и фасоль. Сколько детей было в семье?»

Когда дети решат, они идут дальше и на пути находят красивый платочек и т.п.

2. Дивергентное мышление или альтернативное, отступающее от логики. Дивергентная задача – задача, предполагающая, что на один поставленный вопрос может быть несколько или даже множество верных ответов.

Вот почему при составлении программ необходимо предусматривать учебный материал с набором теоретических заданий и вопросов типа: «Назовите все возможные варианты…», «Можете ли вы назвать другой способ?», «Что можно еще предпринять?», «А что, если…?» и т.д.

Естественно, что именно этот вид мышления квалифицируется как творческий. Дивергентное мышление наиболее свойственно одаренным детям, они с большим интересом относятся к заданиям подобного рода и довольно быстро добиваются в их решении значительных успехов. В ходе выполнения задач такого типа развиваются такие умения, как оригинальность, гибкость, беглость мышления, легкость ассоциирования, сверхчувствительность к проблемам и другие.

Занятие на развитие дивергентного мышления

Ведущий : «Ребята, сегодня мы очутились на необитаемом острове. Вокруг нас только синее море. Но этот остров – волшебный. Он будет задавать нам различные сложные задания. Но решив этими задания, мы сожжем выжить на нем. А добравшись до последнего мы сможем выбраться с этого острова».

Дети решают, что необходимо им в первую очередь на острове. Приходят к выводу – вода.

Остров: «Если вы хотите, чтобы у вас была питьевая вода, решите задание:

1. Предлагаются различные геометрические фигуры. Задание: составьте из этих фигур как можно больше изображений (дом, елочка, собака). Затем задание усложняется. Составьте жилой дом, магазин, кинотеатр, замок, и т. д. (берем стратегию «здание»)»

Когда дети выполняют, то на острове появляется банка с водой.

Затем дети решают, что им нужно еще. С помощью ведущего приходят к выводу – нужны гамаки, спальные мешки.

Остров: «Чтобы у вас были гамаки, вот вам еще одна задача:

2. Нарисуйте как можно больше сюжетов на одну тему – например, «Подводный мир», сюжеты «Играющие рыбки», «Коралловые рифы и их обитатели», и т.п.».

После их выполнения на остров приносят гамаки, спальные мешки.

Ведущий: «Ребята, чем вы будете питаться на острове, давайте решим еще одну задачу». Дети соглашаются

3. Придумайте как можно больше традиционных и необычных способов использования дерева.

Дети придумывают и рассказывают эти способы, после чего остров приглашает их войти в другую комнату на чаепитие. После этого чаепития дети решают - чтобы им перебраться с этого острова на землю им нужен плот. А чтобы построить его необходимы бревна и веревка. Для этого они решают еще две задачи:

4. Остров читает детям отрывок из художественного произведения, а дети после этого придумывают как можно больше заглавий к тому тексту.

5. Дается слово «одуванчик». Необходимо из букв этого слова составить как можно больше новых слов. Два раза использовать одну и ту же букву нельзя.

После решения этих заданий им приносят на остров несколько бревен и веревку. Все вместе делают плот и на нем отправляются домой, но по пути попадают в беду. Их настигают разъяренные пираты, которые не могли решить задачу

Пираты: «Если поможете нам решить, то мы вас всех отпустим».

6. Предлагается написать как можно больше предложений из пяти слов, в которых каждое слово начинается с указанной буквы. Р-И-С-Н-К.

После решения этого задания, пираты их отпускают и они благополучно добираются до дома

3. Воображение. В данном случае воображение рассматривается как психический процесс создания образов, предметов, ситуаций, путем комбинирования элементов прошлого опыта. Разработанные задания должны быть направлены на формирование и развитие как репродуктивного, так и творческого воображения.

Кроме того, при разработке заданий данного блока необходимо учитывать особенность проявления воображения в искусстве. Задания, содержащие задачи, относящиеся к числу художественных, необходимо включать в программу.

В ходе выполнения заданий в этом блоке формируется легкость генерирования идей, умение ассимилировать информацию, способность к свертыванию мысленных операций, способность предвидения, умение менять точку зрения.

Самый простой, по мнению специалистов, прием творческого воображения – «склеивание», а самый тяжелый – «типизация».

Задание на развитие воображения.

Ведущий: «Ребята, в одной далекой стране злой крокодил проглотил солнышко. На улицах стало темно; деревья, трава и цветы не растут; люди все в панике, хотят вернуть солнышко. Так как крокодил задал людям очень сложные задания, которые они не могут решить, то поэтому они просят у вас помощи. Ну, что, поможем вернуть солнышко?». Для этого нужно решить три задания.

1. Мысленно соединяя части различных животных, попробуйте составить из них живое существо с новыми необычными свойствами. А затем нарисуйте такое существо подобного рода.

2. Нарисуйте врача. Художника. Президента, летчика, лесника и т. д. Расскажите о своем рисунке, какие черты выделили у представителей этих профессий.

3. Ведущий читает былину детям.

Нарисуйте иллюстрацию к былине, вылепите из глины или пластилина древнерусских воинов. Сделайте из бумаги крепость по образцу древнерусской.

Ведущий: «Ребята, теперь нам нужно ваши работы отослать по почте тем людям, чтобы они отдали их крокодилу».

Дети свои работы запечатывают в конверты и бросают их в заранее приготовленный почтовый ящик. Когда последний ребенок бросает свой конверт вбегает человек с письмом и отдает его ведущему.

Ведущий: «Ребята, мы получили письмо от тех людей, в котором они благодарят вас за вашу работу. Крокодил отдал им солнышко, и снова стало тепло и ясно».

4. Восприятие. Оно представляет собой отражение предметов и явлений в совокупности свойств и частей при непосредственном воздействии на органы чувств. Будучи необходимым этапом познания, восприятие тесно связано с мышлением, памятью и вниманием.

Задания, объединенные в данном блоке ориентированы на формирование и развитие всех его видов: восприятие предметов, восприятие движений, восприятие пространства. Восприятие времени. Восприятие людей и отношений.

В ходе этих занятий должны быть сформированы и развиты такие умения, как умение выявить взаимосвязь ощущений и восприятие, понимать отношение субъективного и объективного, а также такие характеристики как осмысленность и обобщенность, предметность и целостность, быстрота и правильность и т. п.

Занятие на развитие восприятия

Ведущий: «Ребята, по пути на наше занятие я увидела большой старинный сундук с 4-мя замками и попросила, чтобы его принесли к нам».

Заносят сундук.

Ведущий: «На верхней его крышке написано, что содержимое сундука принадлежит вам. Вы не знаете, что там может находиться? Но чтобы открыть этот сундук нам придется решить задания, которые написаны здесь же. При решении каждого задания будет появляться ключ с помощью которого вы сами можете открыть сундук». Итак задания:

1. Возьмите листок в клетку и ручку. Под диктовку вам нужно нарисовать фигуры

одна клетка вправо, одна – вверх, одна влево, одна вниз;

4 летки вправо. 4 вверх, одна влево, 1 – вниз, одна влево, одна вниз, одна влево, 1 – вниз, 1 – влево, 1 – вниз;

5 клеток вверх, 5 – вправо, 4 – вниз, 3 – влево, 2 – вверх, 2 – вправо, 1 – вниз

2. Сундук мудрости. Внимательно читаем предложенный текст. Теперь каждый пишет записку, в которой задается трудный вопрос по тексту. Заверните записку и положите ее в коробку. Затем снова читаем текст, а теперь берем из коробки по одной записке, где по очереди читаем вопросы и приступаем к ответам.

3. Читаем текст. Теперь при помощи знаков схем. Рисунков передайте содержание текста и передайте такую записку соседу справа. Теперь каждый делает доклад по данному тексту, используя рисунки или схемы своего соседа.

4. Группа делится пополам. Одна должна определить, что хорошего в данном явлении, а другая – что плохого:

идет дождь;

роза колючая;

кататься в лодке;

сильный ветер;

скользкая дорога.

После решения задания появляется по одному ключу, который дети берут и всовывают в замок. Собрав все 4 ключа, они открывают сундук.

Наградой решения этих задания и будут являться игрушки для каждого ребенка, лежащие в этом сундуке.

5. Память. Какую роль играет память в познавательной деятельности, известно всем. При разработке заданий этого блока в качестве исходного было принято положение о том, что развитие способностей сохранения прошлого опыта – одна из важнейших задач интеллектуального и творческого развития

Объединенные в данный блок задания ориентированы на развитие произвольной и непроизвольной памяти, а также различных ее видов и форм.

Занятие на развитие памяти

Ведущий: Ребята, сегодня мы совершим прогулку по заповеднику. Этот заповедник разделен на отдельные участки, в каждом участке живут различные животные. Чтобы перейти из одного участка в другой нужно решить следующие задания. Ну, что, отправляемся на прогулку по лесу.

В первом участке живут такие животные как белочки. Хотите их увидеть? Тогда решите такое задание:

1. Я называю слово в единственном числе, а вы должны сказать его во множественном.

Кот – Коты,

Плот – Плоты,

Беда - …

Мука - …

Крот - …

Грот - …

Дуга - …

Рука - …

Еда - …

А теперь вспомните слова в единственном числе, которые мы называли

Ведущий: В следующем участке живут муравьи в больших пребольших муравейниках. Хотите увидеть эти домики муравьев – задание:

2. Сейчас я назову несколько имен. Вы должны их запомнить. Внимание! Гертруда, Билл, Джон, Дейл, Фил, Джудит, Алекс. Белла, Дон, Рональд, Виктория, Маргарет.

Назовите имена, которые вы запомнили.

Ведущий: В третьем участке этого леса живут большие рогатые животные. Как вы думаете, кто? Лоси! Задание:

3. Сейчас я покажу ряд цифр. Их надо запомнить в таком порядке:

2, 3, 5, 7, 3, 5, 7.

Повторите цифры. Расскажите, как вы их запоминали. Посмотрите, каким образом цифры можно сгруппировать.

Ведущий: В следующем участке живут лисы. Вы когда–нибудь видели лис, хотите их увидеть? Для этого решите задание:

4.Отгадайте загадки:

- Чист и ясен, как алмаз

Дорог не бывает

Он от матери рожден

Сам ее рождает. (лед)

- Конь стальной, хват льняной (игла)

- Бел как снег, в чести у всех (сахар)

- В середине алый, сахарный

А кафтан зеленый, бархатный (арбуз)

Перечислите все, чему были посвящены загадки. Запомните эти загадки, повторите.

Ведущий: В 5-ом участке живут зайцы. Чтобы их увидеть решите это задание:

Вспомните, как прыгает щенок за косточкой? Покажи.

Как ходит корова? Покажите!

Как бодается бык? Покажите!

Как кошка лежит на солнышке? Покажите!

Как бегает по рельсам трамвай? Покажите!

Как бабушка поправляет очки? Покажите!

Как милиционер своей палочкой останавливает машину? Покажите!

Ну, что, вам понравилась наша прогулка по заповеднику? Но на этом мы ее заканчиваем.

6. Внимание. Это психическое явление, характеризующее сосредоточенность деятельности субъекта в данный момент времени на каком – либо реальном или идеальном объекте. Задания, объединенные в данном блоке направлены на выявление и развитие непроизвольного, произвольного и постпроизвольного внимания. Они должны совершенствовать все характеристики внимания: избирательность, объем, устойчивость, возможность распределения, переключаемости.

В соответствии с этим круг умений, которые будут формироваться в ходе занятий: умение концентрировать внимание на одном объекте, умение удерживать в поле зрения несколько идей и действовать одновременно в каждом из направлений, умение быстро переключаться с одного вида деятельности на другой

Задание на развитие внимания

Ведущий: Ребята, представьте себе, что вы попали в плен к злым гномам и чтобы из этого плена выбраться нужно гномов расколдовать, чтобы они были добрыми. Хотите выбраться из плена? Но эта задача не из легких, так как для этого гномы дали нам такое задание:

К М Б

Я Л В С С Н

Н Р П С

В К Я М

Постарайтесь сначала и без ошибок сосчитать большие буквы, а затем маленькие. Запомните их.

2. В этом стихотворении сделано несколько ошибок. Исправьте их. Расставьте мягкие знаки.

Давайте, ребята учится считат,

Делит, прибавлят, умножат, вычитат

Запомните все, что без точного счета

Не сдвинеться с места любая работа.

3. Сколько человек получили «четверки»?

По «четверке Тани, Гали,

Львы, Полины и Виталий.

4. Кто считать ребята ловок?

Сколько съедено морковок?

К двум зайчатам в час обеда

Прискакали три соседа.

В огороде зайцы сели

И по три морковки съели.

Ведущий: Ребята, смотрите, наши гномы изменились, они стали добрыми. Значит мы освободились из их плена.

7. Язык познания. Этот блок объединяет задания, направленные на формирование и развитие познавательной сферы ребенка. Включенные в него задания направлены на формирование умений добывать информацию, проводить самостоятельные исследования, делать сравнения, давать оценки, давать определения понятиям, способность действовать в уме, формулировать и высказывать суждения, делать умозаключения.

Занятие на развитие языка познания

Ведущий: Сегодня на нашем занятии должен присутствовать дух соревновательности, то есть разбившись на две группы мы проверим вашу быстроту, смекалку, посмотрим, как вы умеете формулировать и высказывать суждения. Обеим группам будут даваться задания, кто быстрее и правильно ответит на них, тот и будет являться победителем. Итак, первое задание: отгадайте кроссворд, вспомнив известнейших литературных героев:

2. Дайте определение хорошо знакомому предмету, например, карандашу, пальто, автомобилю, и т.п.

3. Отгадайте загадки:

Кому хорошо на свете?

Кому привольно на коле?

Сколько в стае сорок?

Кто любит печь?

Что на обед у Кости?

Что носят Майки?

Хороша ли Мила?

Чего не хватает у косы?

Любимое занятие всех Петь?

Чья машина?

Кто гоняет воробьев?

Здесь отгадка – последнее слово в загадке.

4. Вырази мысль другими словами: «Завтра будет хорошая погода», «Скорость движения гоночного автомобиля зависит от мастерства пилота водителя».

5. Из обеих команд берут по одному человеку, они отходят в сторону. В это время команды загадывают по слову. Затем водящие подходят к командам, но не к своим, а к другим и говорят: «Покупаю, покупаю, а что? Пока не знаю. Может быть я угадаю?» и задает детям наводящие вопросы, угадывая слово, которое они загадали. Во всех заданиях все, кто быстрее отвечает и отгадывает получают фишки, затем подсчитывается общее количество фишек у обеих команд. У кого больше, тот и выиграл.

Итак, существует два вида проведения наших занятий

Проведение специализированного занятия, то есть данное занятие направлено на развитие определенного, конкретного вида мышления и умственных способностей;

Комплексное развитие всех видов в рамках занятия.

В нашем проекте программы мы использовали первый вид.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ.**

В нашей дипломной работе в теоретической части мы рассматривали проблемы одаренности со времен ее происхождения до наших дней. Из всего вышеизложенного материала вытекают следующие выводы:

На протяжении многих веков одаренность рассматривалась несколько автономно от социально-педагогической практики. И происходило это в первую очередь потому, что изыскания были не востребованы системой образования;

Основное внимание исследователей было обращено не на сам феномен одаренности как личностное образование или социально – психологическое явление, а на проблему его происхождения (божественное или земное);

Основными видами одаренности стало принято считать интеллектуальную и творческую одаренности;

Значительные изменения во взглядах ученых начала ХХ века были вызваны признанием научной деятельности как высшего вида творчества. Большая часть филологов, психологов, педагогов были склонны проявление высшей одаренности видеть в научном творчестве и научном мышлении.

На основе рассмотрения элементов теоретической части дипломной работы, и полученных с ее помощью знаний мы сделали практическую часть, которая представляет собой проект программы работы с интеллектуально одаренными детьми «Развитие мышления».

Проект нашей программы отличается от традиционных для отечественной системы образования тем, что не содержит тестовых методических предписаний. Этот проект программы следует рассматривать как основу для самостоятельной разработки сценария каждого занятия. Основным полем творчества педагога при работе поданной программе является подбор и компоновка самих заданий. Важным и сложным как выяснилось в ходе работы, является корректировка в процессе реализации программы.

Структурирование материала по принципу логарифмической спирали требует, чтобы педагог многократно возвращался с детьми к проработке ранее рассматриваемых проблем, но делал это каждый раз уже на новом, более сложном уровне.

Таким образом цель нашей дипломной работы достигнута. Работа не претендует на полноту исследования. Проект программы может быть использован в работе педагогов дополнительного образования с интеллектуально одаренными детьми.

**Список литературы**

Белова Е.С. «Одаренность малыша: раскрыть, понять, поддержать» - М; 1998 г.

«Дополнительное образование», № 10, 2001; №11, 2001г.г.

Доровской А.И. « 100 советов по развитию одаренности детей» - М;1997 г.

Лейтес Н.С. «Возрастная одаренность и индивидуальные различия», Москва – Воронеж; 1997 г.

«Одаренный ребенок» /под ред. О.М. Дьяченко - М; 1997 г.

«Психология одаренности детей и подростков» /под ред. Н.С. Лейтеса – М; 2000 г.

«Психология одаренности детей и подростков»/под ред. Ю.Д. Бабаева, Н.С.Лейтеса, Т.М. Марюгина – М; 2000 г.

«Психология одаренности: от теории к практике»/под ред. Д.В. Ушакова – М; 2000 г.

Савенков А.И. «Детская одаренность: развитие средствами искусства» - М; 1999 г.

Савенков А.И. «Одаренные дети в детском саду и школе» - М; 2000 г.

Хуторской А.В. «Развитие одаренности школьников: методика продуктивного обучения» - М; 2000 г.

Юркевич В.С. «Одаренный ребенок» - М; 1996 г.