**Курсовая работа**

по дисциплине «Общая психология»

на тему:

***«Проблема способностей и одаренности у детей»***

**Содержание.**

ВВЕДЕНИЕ

1. Определение способностей в русле теории Л.С. Выготского

2. Проблема индивидуальных различий в развитии способностей у детей дошкольного возраста в работах отечественных психологов

3. Проблема индивидуальных различий в развитии способностей у детей дошкольного возраста в работах зарубежных психологов

4.Особенности развития творческих способностей

5. Особые способности. Многогранность одаренности

5.1 Особенности познания

5.2 Психосоциальные аспекты

5.3 Физические характеристики одаренности

6. Психологические предпосылки повышенной уязвимости одаренных детей

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

ЛИТЕРАТУРА

**Введение**

Психологи пока не смогли сойтись во мнении, какого ребенка считать одаренным. Множество различных определений одаренности сходится в том, что она не исчерпывается только высокими интеллектуальными способностями, хотя высокий интеллект практически неизбежен в оценке явно выраженной или потенциальной одаренности. Характерно, например, что у большинства детей, обладающих выдающимися музыкальными способностями, уровень умственного развития выше среднего.

Разумеется, ни один одаренный или талантливый ребенок не похож на другого, каждый ребенок неповторим. Один может обладать хорошими навыками чтения, но в арифметическом счете не отличаться от своих «средних» сверстников. Другой ребенок, имеющий прекрасные музыкальные способности, вовсе не блещет в общеобразовательной школе. Третий ребенок – с высоким уровнем интеллекта, но с необычайно низкой самооценкой.

Одаренные дети очень критичны к себе и порой отличаются неблагоприятным образом-Я. Необходимо помочь им обрести реалистичное представление о себе. Реакция близких взрослых значит для них очень много. Несоответствие между высоким интеллектуальным развитием и доступными двигательными навыками может сильно огорчать ребенка и в конце концов привести к формированию негативной Я-концепции. Например, четырехлетний малыш может сочинить и прекрасно рассказать какую-то историю, но ему чрезвычайно трудно записать ее на бумаге. Когда ребенок не может этого сделать, у него появляется ощущение собственной несостоятельности. Такого ребенка необходимо убедить в том, что он талантлив и скоро научится также хорошо писать, как говорит, а пока ему помогут в этом взрослые.

Очень важно верить в способности ребенка. Из позитивного окружения, которое создают значимые для него взрослые, он возьмет то, что ему необходимо. Для него вера в его силы – достойная уважения предпосылка. Взрослый должен помогать, но не тянуть или толкать. Для развития талантов ребенка необходима соответствующая обстановка, чтобы маленький «гений» смог раскрыться максимально полно. А помочь родителям детей, обладающих необычными способностями, призваны психологи и педагоги, изучающие феномен одаренности и разрабатывающие специальные программы развития уникальных личностей.

**1. Определение способностей в русле теории Л.С. Выготского.**

К самому понятию «способность» Л.С. Выготский обращался в своей «педагогической психологии», обозначая этим понятием фактически отдельные, но находящиеся в неразрывной взаимосвязи высшие психические функции. Д.Б. Эльконин в своем послесловии к собранию сочинений Выготского также рассматривал понятие «способности» как фактически идентичное понятию «высших психических функций»: «согласно мысли Выготского, во всяком исторически возникшем приобретении человеческой культуры отложились, материализовались исторически складывавшиеся в ходе этого процесса человеческие способности (психические процессы определенного уровня организации). Без исторического и логико-психологического анализа структуры человеческих способностей, отложившихся в том или ином приобретении человеческой культуры, способов ее использования современным человеком, невозможно себе представить процесс овладения отдельным человеком, ребенком этим достижением культуры как процесс развития у него тех же способностей». В приведенной цитате содержится как минимум три характеристики способностей, заданных Л.С. Выготским. Во-первых, это понимание способностей как существующих в культуре способов взаимодействия с действительностью. Во-вторых, развитие способностей рассматривается как подчиненное закономерностям целостного развития сознания и анализируется в контексте целого. И наконец, развитие способностей характеризуется освоением ребенком определенных достижений культуры. Процесс развития способностей является не линейным интегративным образованием существующих в культуре способов человеческого познания. В центре подобного образования находится знак, прежде всего, по Л.С. Выготскому, слово. Однако в дальнейших исследованиях, выполненных в русле данной парадигмы естественно был поставлен вопрос о специфике опосредования, с одной стороны, образных форм познания, а с другой – ранних онтогенетических этапов развития высших психических функций.

Л.С. Выготский писал: «Развитие идет прежде всего в направлении опосредования тех психологических операций, которые на первых ступенях осуществлялись непосредственными формами приспособления. Усложнение и развитие форм детского поведения и сводится к смене привлекаемых для этой задачи средств, к включению в операцию прежде незаинтересованных психологических систем и к соответствующей перестройке психического процесса». Подобная смена средств может анализироваться с двух сторон. С одной стороны, это смена типов стоящих за словом обобщений. С другой стороны, смена средств может предполагать включение не только словесных, но и других форм опосредования в деятельности ребенка.

На основе теории Л.С.Выготского и исследованиях его учеников, в частности А.В.Запорожца, Л.А.Венгер обобщил данные о развитии восприятия в **целостную концепцию развития детских способностей**.

Л.А.Венгер полагал, что если под способностями понимать некоторые качества, обеспечивающие успешность протекания той или иной деятельности, то именно опосредованная система перцептивных действий, обеспечивающая успешность перцептивной деятельности ребенка, и является собственно сенсорными способностями. Далее положения о структуре и механизмах развития сенсорных способностей были расширены до общей концепции развития способностей у детей. Под способностями в данной концепции стали пониматься ориентировочные опосредованные действия, позволяющие решать задачи различного класса. В случае умственных способностей – это интеллектуальные задачи, основными способами решения которых являются действия наглядного моделирования.

Таким образом, именно способности как существующие в культуре способы ориентировки в действительности определяют успешность любой деятельности. Способности являются по сути действиями с различными средствами, а уровень их развития у ребенка определяется степенью овладения такими действиями.

**2. Проблема индивидуальных различий в развитии способностей у детей дошкольного возраста в работах отечественных психологов**

В отечественной психологии проблема индивидуальности и индивидуальных различий рассматривалась в работах ряда психологов (Б.Г.Ананьев, Э.А. Голубева, Н.С. Лейтес, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.С. Мерлин, И.В. Равич-Щербо, С.Л. Рубинштейн, В.М. Русалов, Б.М. Теплов и др.). При этом можно выделить два основных подхода к изучению индивидуальных различий в развитии детских способностей. Первый подход можно охарактеризовать как **количественный**.

В рамках этого подхода происходит изучение различий в развитии детских способностей в зависимости от количественной выраженности некоторого признака. В психологических исследованиях и в построении образовательной работы с детьми основным таким признаком является уровень развития интеллекта ребенка. В зависимости от денного уровня условно можно выделить три группы детей умственно одаренные дети, «нормальные» дети и дети с отставанием в умственном развитии. Подобный наиболее общий подход к анализу развития умственных способностей детей и дифференциации образовательной работы с ними практически оставляет открытым вопрос об индивидуальных различиях внутри каждой группы.

Подобные различия более детально могут быть проанализированы в рамках подхода, который может быть назван **качественным**, и начало которому было положено в исследованиях Б.М. Теплова, посвященных проблеме способностей. Под способностями Б.М. Теплов понимал «…такие индивидуальные особенности, которые не сводятся к наличным навыкам, умениям или знаниям, но которые могут объяснить легкость и быстроту приобретения этих знаний и навыков».

Способности, по Б.М. Теплову, характеризуются, прежде всего, требованиями той деятельности, в которой они развиваются и проявляются. Это качество способностей обуславливает две их основных особенности: существование в развитии и функционирование в целостной системе, что и обеспечивает успешность человека в той или иной деятельности. Важно подчеркнуть, что Б.М. Теплов под одаренностью понимал не только высокий уровень развития тех или иных способностей, но и их качественное своеобразие. Такой подход позволил говорить не только о наличии различных видов одаренности (музыкальная, практическая, одаренность полководца и т.д.), но и об индивидуальных особенностях развития способностей внутри каждого вида одаренности. В дальнейших исследованиях были получены результаты, показавшие, например, что уже у детей школьного возраста можно выделить два типа письменной речи: выразительная речь (образно-выразительная и эмоционально-выразительная) и логическая.

Анализ качественного своеобразия развития способностей, разных их типов связывался Б.М. Тепловым с анализом задатков – природных основ развития способностей. В качестве одного из основных механизмов, определяющих психологические особенности поведения человека, Б.М. Теплов рассматривал особенности высшей нервной деятельности. При этом Теплов подчеркивал, что не существует прямой и однозначной зависимости между типологическими свойствами нервной системы и типологией способностей. Свойства нервной системы дают лишь динамическую характеристику способностей.

Исследования, посвященные системному изучению индивидуальных различий в развитии способностей, можно разделить на две большие группы. В первую группу входят работы, связывающие развитие способностей ребенка, и прежде всего, умственных способностей с наследственностью (исследования, выполненные под руководством И.В. Равич-Щербо). В этих работах было показано, что целый ряд особенностей процессов переработки информации, которые не могут не сказываться на формах и структурах мыслительной деятельности, определяются генетическими факторами. Важно подчеркнуть, что при этом влияние генотипа и среды является различным в разные периоды развития ребенка. Таким образом, можно говорить о некоторой генотипической заданности отдельных особенностей, как «количественных», так и «качественных», в развитии детских способностей.

Во второй группе исследований основной проблемой является установление соотношения особенностей различных природных характеристик (свойства нервной системы, биохимические, общесоматические признаки) с психологическими особенностями, индивидуальной спецификой поведения и деятельности человека (работы Э.А. Голубевой, В.Д. Небылицина, В.С. Мерлина, В.М. Русалова и др.). Было показано, например, что существует определенная связь типологических особенностей нервной системы с типологическими особенностями способностей. Так, была выявлена связь между силой и лабильностью нервных процессов с успешностью школьников в естественно-научном и гуманитарном циклах.

Таким образом, было показано, что индивидуальные различия в развитии детских способностей возможно рассматривать как с «количественной», так и с «качественной» точек зрения. Качественные различия могут быть типологизированы по самым различным основаниям («художественный» и «мыслительный» типы, «аналитический» и «синтетический», «естественно-научный» и «гуманитарный» и т.д.). Природной основой подобных различий являются свойства иерархически организованных систем организма (от биохимических до нейрофизиологических), а также факторы наследуемости ряда характеристик.

При этом природная основа индивидуальных различий в развитии способностей может определять только их психодинамическую составляющую, в то время как их содержательная сторона определяется спецификой воздействия культуры. Единство психодинамической и содержательной сторон индивидуальности может проявляться в выборе индивидуального стиля деятельности, обеспечивающего субъекту наибольшую успешность ее выполнения. Развитие индивидуальности может рассматриваться как развитие саморегуляции, проявляющееся в выборе индивидуальных стратегий поведения.

Есть основания полагать, что индивидуальные различия в развитии способностей проявляются не только в индивидуальных способах, индивидуальных стилях выполнения деятельности (В.С.Мерлин), но и в различной успешности решения и предпочтения задач разных типов (Н. и А. Кауфманы). Если же рассматривать способности как действия с существующими в культуре средствами, то возможно выделение задач различных типов в зависимости от используемых ребенком средств решения и действий с ними.

Возможно выделить две группы основных средств, с помощью которых ребенок решает различные задачи. Это знаковые средства, используемые детьми при решении задач, которые могут быть названы объектно-ориентированными. Это задачи на объективный анализ окружающей действительности. Вторая группа средств – это символические средства, с помощью которых ребенок решает субъектно-ориентированные задачи, то есть задачи, требующие выражения своего отношения к действительности, организации смыслового пространства.

При этом решение каждой группы задач предполагает либо освоение знаковых или символических средств (репродуктивные задачи), либо их самостоятельное применение в творческой деятельности (продуктивные задачи). Таким образом, в целом можно выделить четыре типа задач: репродуктивные объектно-ориентированные, продуктивные объектно-ориентированные, репродуктивные субъектно-ориентированные и продуктивные субъектно-ориентированные. В этом случае индивидуальные различия в развитии способностей детей могут рассматриваться как проявление различной успешности и различных предпочтений при решении задач того или иного типа. Индивидуальность ребенка может проявляться не просто в используемом им способе деятельности, но в устойчивом предпочтении определенных задач и доминировании той или иной группы способностей, требуемых для их решения.

**3. Проблема индивидуальных различий в развитии способностей у детей дошкольного возраста в работах зарубежных психологов**

Анализ зарубежных исследований показывает, что можно выделить несколько основных подходов к данной проблеме в соответствии с различными аспектами рассмотрения развития способностей ребенка, и прежде всего интеллектуальных.

В рамках **первого подхода** различия в интеллектуальном развитии связываются с общей моделью развития интеллекта. Как правило, эти различия интерпретируются с помощью понятия «общие умственные способности». Дж.Б.Кэрролл, автор книги «Познавательные способности человека», подчеркивает, что при изучении способностей основная проблема заключается в определении психологических качеств, которые рассматриваются как способности; в нахождении их места в познавательной деятельности и в их измерении, позволяющем выявить уровень развития способностей. Данные качества и их группы определяются в основном путем использования статистических моделей анализа интеллекта, а уровень развития умственных способностей традиционно измеряется с помощью тестов интеллекта.

Особенно популярна была теоретическая модель развития интеллекта Ч.Спирмена, полагавшего, что основной характеристикой интеллекта является наличие общего фактора. Соответственно, индивидуальные различия в развитии интеллекта определяются его количеством, измеряемым IQ. Различия в IQ позволяют дифференцировать детей по их интеллектуальным способностям от умственной отсталости до умственной одаренности.

Серьезный шаг в анализе развития интеллекта был сделан Векслером, который начал рассматривать интеллект как структурное образование. Под интеллектом Векслер понимал способность целенаправленно действовать, рационально размышлять и эффективно взаимодействовать с окружающей средой. При таком общем определении интеллекта Векслер разделил умственные способности на вербальные и невербальные и показал, что у разных детей может доминировать та или иная группа способностей. Дифференцированная оценка уровня умственного развития детей по двум данным шкалам позволяет выявить не только возрастные, но и качественные индивидуальные особенности развития интеллекта.

Аналогично Терстоун выступил против идеи характеризовать интеллект с точки зрения развития его общего фактора. Он показал, что существуют различные группы способностей, и дети, показывающие высокие показатели развития одних способностей, могут показывать низкие показатели развития других. Им было выделено семь основных умственных способностей. Это: вербальное понимание (понимание значения слов), словесная гибкость (способность к быстрому манипулированию словесным материалом типа решения анаграмм), действия с числами, пространственные представления, память (воспроизведение вербальных стимулов), скорость восприятия (быстрое различение деталей изображения, установление различий между объектами), рассуждения (способность находить общее правило организации материала). Терстоун показал также, что данные способности являются не только индивидуальными характеристиками умственного развития детей, но и имеют разную динамику развития на протяжении человеческой жизни (от рождения до 20 лет).

Наиболее дифференцированная модель развития интеллектуальных способностей была представлена Гилфордом. Гилфорд определял умственные способности как единство операций, содержания и продукта. В его модели интеллекта выделено пять различных операций:

1. познание – обнаружение и понимание информации,
2. память – удержание и воспроизведение информации,
3. дивергентное продуцирование – выработка различных вариантов решений на основе обобщения информации,
4. конвергентное продуцирование – достижение правильного решения на основе обобщения информации,
5. оценка – определение удовлетворенности решением);

четыре типа содержания:

1. фигуральный – информация представлена в виде образов,
2. символический – информация дается в форме условных знаков,
3. семантический – информация дается словами,
4. поведенческий – в основном неформальная информация по взаимодействию людей);

шесть видов продуктов:

1. единицы – отдельные единицы информации,
2. классы – объединенные единицы по их общим свойствам,
3. связи – принципы связей между единицами и классами,
4. системы – организованные и структурированные объединения единиц, классов и связей,
5. трансформации – модификации существующей информации,
6. импликации – экстраполяция информации).

Соответственно с данной структурной моделью интеллекта можно выделить 120 возможных вариантов умственных способностей, которые Гилфорд сгруппировал в три типа интеллекта: конкретный интеллект, абстрактный интеллект и социальный интеллект. Таким образом. Данная модель дает возможность разделить детей на группы по их особенностям развития интеллекта как на основании анализа уровня развития отдельных способностей, так и на основании анализа типа интеллекта.

Несколько позже Кэттелл разделил интеллект на два вида: флюидный и кристаллизованный. Уровень развития флюидного интеллекта определяется генетически, и именно он устанавливает верхние границы развития интеллектуальных способностей. Развитие кристаллизованного интеллекта основывается на факторах влияния окружающей среды и связано с особенностями обучения ребенка.

Таким образом, в данной группе исследований характеристика индивидуальных различий в умственном развитии ребенка определяется выраженностью структурных компонентов, составляющих теоретическую модель такого развития. Несомненным достоинством данного подхода является разработка и строгое использование принципов построения статистического дизайна психологических исследований, позволяющих получать и применять высоко достоверные данные.

**Второй подход** к анализу различий в интеллектуальном развитии детей можно охарактеризовать как психолого – образовательный. В рамках данного подхода умственное развитие ребенка рассматривается в контексте обучения.

С одной стороны, здесь анализируются достижения детей в отдельных сферах обучения (прежде всего, в математике и чтении) с помощью специально разрабатываемых тестов достижений. На основе результатов тестов планируется индивидуальная работа с детьми по их продвижению в отдельных областях знаний. С другой стороны, в русле данного подхода рассматриваются особенности развития умственных способностей детей, связанные с их продвижением в ситуации обучения, с их академической успешностью. В данном случае перед педагогами раскрываются стратегии индивидуальной работы с детьми в зависимости от особенностей развития их умственных способностей.

Наиболее ярким выражением данного подхода является теоретическая модель умственного развития, разработанная Кауфманами и представленная в их диагностической системе.

Таким образом психолого-образовательный подход рассматривает развитие умственных способностей в контексте продвижения ребенка в образовательной ситуации. В целом в русле как первого, так и второго подходов различия в интеллектуальном развитии детей рассматриваются в зависимости от того, что выделяется в качестве компонентов структуры интеллекта. Эти подходы характеризуют развитие способностей ребенка через определенную структурную модель интеллекта и особенности функционирования каждого структурного компонента. При этом в значительной степени в стороне остается анализ индивидуальных вариантов применения той или иной группы способностей.

В **третьем подходе** определенно просматривается тенденция выявить индивидуальные особенности в умственном развитии в зависимости от того, как ребенок использует свои когнитивные структуры. Для этого подхода характерен анализ когнитивных стилей, используемых субъектом при решении задач.

Наибольшее распространение получили классификации когнитивных стилей Уиткина и Кагана. Уиткин выделил два когнитивных стиля – полезависимый и поленезависимый на основе различий в восприятии и организации воспринимаемой информации. Для поленезависимых субъектов характерны интерпретации и переструктурирование ситуации окружающей действительности. Полезависимые субъекты, напротив, характеризуются принятием ситуации как данной.

Каган предлагает другой принцип технологии когнитивных стилей. Так, он считает, что можно выделить импульсивный и рефлексивный стили по способу решения детьми предложенных задач.

В целом данный подход дал психологам возможность обратить внимание на вариативность способов, стоящих за сходными количественными показателями. Таким образом был поставлен вопрос о когнитивных стратегиях, различия в которых не выявляется посредством использования стандартных тестов, а требует дополнительного исследования и, соответственно, разработки новых экспериментальных процедур.

Таким образом, рассмотренные подходы с достаточной полнотой с различных позиций отвечают на вопрос, что и как проявляется в индивидуальных вариантах интеллектуального развития ребенка. Остается открытым вопрос об оптимальных условиях такого развития и возможностях их индивидуализации. Данный вопрос находит свое освещение в русле **четвертого подхода** к анализу индивидуальных различии в умственном развитии детей.

В качестве четвертого подхода можно выделить рассмотрение стилей учения. Так, Дан и Дан показали, что уровень успешности продвижения детей в обучении зависит от соответствия условий обучения предпочитаемому ими стилю учения. Стиль учения представляет собой выраженное предпочтение учащегося в отношении организации образовательной среды.

Было выделено четыре основных сферы, в которых появляются стили учения. Эти сферы включают в себя потребности и предпочтения ребенка по отношению к собственно образовательной среде, мотивацию ребенка, социологический аспект обучения и физические потребности в особой организации обучения.

А. Условия окружающей среды.

1. Потребность в тишине (безразличие к звукам).
2. Потребность в ярком (неярком) свете.
3. Потребность в прохладной (теплой) среде.
4. Потребность в структурировании (неструктурировании) среды – наличие парт, стульев и т.п.

Б. Эмоционально-мотивационные особенности.

1. Наличие (отсутствие) собственной мотивации.
2. Настойчивость (ее отсутствие).
3. ответственность (ее отсутствие).
4. Потребность в структурировании условий (ее отсутствие) – наличие определенных правил.

В. Социологические предпочтения.

1. Предпочтение работать одному, с партнером, с двумя партнерами, несколькими партнерами, со взрослыми, разными способами.

Г. Физические характеристики и потребности.

1. Предпочитаемый анализатор (слуховой, зрительный, тактильный, кинетический).
2. Потребность в принятии пищи (или ее отсутствие).
3. Лучшее функционирование ранним утром, поздним утром, днем или вечером.
4. Потребность в движении или ее отсутствие.

Сочетание стилей учения по всем сферам образуют профиль каждого ребенка. Таким образом, при организации обучения педагог учитывает подобный индивидуальный профиль и обеспечивает условия максимально содействующие развитию ребенка в процессе обучения.

Итак, можно отметить, что основные подходы к анализу индивидуальных различий в развитии способностей ребенка группируются вокруг четырех основных проблем. Первая проблема – это структура интеллектуальных способностей и доминирование в развитии того или иного компонента данной структуры. Вторая проблема может быть охарактеризована с точки зрения применения различных способов функционирования когнитивных структур. Третья проблема – это выявление природных оснований индивидуальных различий в развитии ребенка. Четвертая проблема – это выявление индивидуальных предпочтений в организации условий умственного предпочтения ребенка и их обеспечение в конкретных образовательных ситуациях.

**4. Особенности развития творческих способностей**

Изобразительное творчество дошкольников – это процесс создания субъективно нового (для ребенка) продукта (рисунок, скульптурное изображение, аппликация), в которой малыш вкладывает свои знания, представления, эмоциональное отношение к изображению, применив усвоенные на занятиях под руководством педагога или найденное им самим средство.

Положительное эмоциональное состояние ребенка на занятиях – обязательное условие для развития его творчества.

Детям не безразлично, как относятся к результату их творческой деятельности родители, воспитатели, сверстники. Они стараются вызвать интерес окружающих к изображенному, стремятся показать свою работу.

Интенсивное изучение творческих способностей осуществляется с конца 50-х годов 20 века. Поиски какого-то единого показателя не дали положительных результатов. Выяснилось, что творческие способности во многом зависят от того материала, на основе которого составлено задание. Например, ребенок может достаточно легко и продуктивно фантазировать, комбинируя элементы зрительного образа, однако с трудом составлять слова из букв. Или, если он легко составляет слова из букв, то может с большим трудом придумывать целостные фразы. Эти данные подтвердились и в других исследованиях, когда не было обнаружено связи между способностью к фантазированию на основе зрительного образа и способности к составлению слов. Способность к составлению слов оказалась не связана со способностью придумывать фразы. Также обнаружилось отсутствие связи между способностью к обобщению и способностью к смысловой аналогии.

Отсутствие связей можно объяснить только тем, что каждая мыслительная способность формируется автономно, на специфическом учебном материале и имеет свои психические механизмы развития. Другое исследование показало определенную этапность формирования творческих мыслительных способностей. К примеру, раньше других формируются способности, связанные с творчеством на основе зрительного представления. Это задание доступно уже пятилетним детям. Показателями творческих способностей здесь могут служить: оригинальность рисунков, количество идей, длительность и смысловая завершенность сюжета. К шести годам формируется способность к обобщениям и классификациям. Способность же к аналогиям формируется только к девяти-десяти годам. Среди речевых способностей раньше других формируется способность к словообразованию (7-8 лет), а способность к образованию фраз по заданным свойствам складывается только к 10-11 годам.

Творчески одаренный ребенок обычно рано распознается родителямии часто характеризуется как «странный». Неистребимая жажда познания и неистощимое любопытство таких людей нередко раздражает взрослых и вгоняет в краску более социально приспособленных детей. Чем более энергично и нетрадиционно поведение ребенка, тем более вероятно, что родители и другие члены семьи будут его одергивать и ограничивать.

Творчески одаренный ребенок часто вынужден противостоять значительной социальной группе, неприемлющей отклонений. И учителя и родители стремятся к формированию «разносторонней» личности, но некоторые творчески одаренные дети склонны настолько увлекаться своими особыми интересами и способностями, что поведение их действительно эксцентрично. Многие творчески одаренные, талантливые взрослые, немало сделавшие для науки и искусства, увлекались своей очень узкой сферой познания или творчества и вряд ли могли быть названы разносторонними личностями. Возможно, родители и учителя преувеличивают значение разносторонности применительно к творчески одаренным детям. Бремя приспособления ложится прежде всего на одаренного ребенка, а не разделяется социальной группой к которой ребенок принадлежит.

Восприятие ценности творчески одаренного ребенка значительно отличается от тех, что присущи социальной группе, членом которой он является. Такой ребенок нуждается в понимании и поддержке родителей с тем, чтобы сохранить творческие способности и не быть асоциальным. Родители не могут устранить все препятствия на пути ребенка, но могут помочь ему преодолеть их.

Для того чтобы быть творческой личностью, необязательно страдать. Но почему-то страдание всегда сопровождает творчество. Продолжительное насильственное подавление интеллектуальных и экспрессивных потребностей творчески одаренного ребенка может привести к эмоциональным сложностям, неврозу и даже психозу. Неврозы могут вызываться продолжительными периодами сильной подавленности, когда ребенок не в состоянии понять неприятия окружающими естественных для него тенденций и стремлений. Когда его творческая энергия серьезно блокируется, мышление может оказаться парализованным. Бегство в воображение может стереть границу реальности и фантазии. Такой ребенок может принимать оборонительные модели поведения, сходные с психопатическими. Столь крайние формы неприспособленности редки, но в той или иной степени все плохо приспособленные к окружающему дети подвержены стрессам.

Семья может дать ребенку психологическую защиту, способную оборонить ребенка от воинствующего конформиста и укрепить самопонимание и самоприятие ребенка, «танцующего под никому не слышную мелодию».

**5. Особые способности. Многогранность одаренности**

Что же такое одаренность и как она проявляется в маленьком ребенке? Что заставляет родителей увидеть в малыше талант и потом искать подтверждения у специалистов? Наиболее частое проявление одаренности – ранняя речь и большой словарный запас. Наряду с этим замечается необычайная внимательность, ненасытное любопытство и отличная память.

Хотя такие ранние проявления одаренности обычно означают выдающиеся интеллектуальные способности, отнюдь не все одаренные и талантливые дети сызмальства поражают родителей своими талантами.

Одаренность многогранна. Психологи и педагоги, занимающиеся вопросом детской одаренности, в основном придерживаются определения одаренности, суть которого в том, что одаренность ребенка может быть установлена профессионально подготовленными людьми, рассматривающими следующие параметры: выдающиеся способности, потенциальные возможности в достижении высоких результатов и уже продемонстрированные достижения в одной или более областях (интеллектуальные способности, специфические способности к обучению, творческое или продуктивное мышление, способности к изобразительному и исполнительскому искусству, психомоторные способности).

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

**5.1 Особенности познания**

В сфере опережающего развития познания обычно отмечается следующее.

Существуют особые «сензетивные» периоды, когда дети «впитывают» все окружающее. Они способны заниматься несколькими делами сразу. В своей широкой программе исследования одаренных шестилетних детей Бертон Уайт обнаружил, что лучшим предвестником их учебных успехов была способность в трехлетнем возрасте следить одновременно за двумя или более происходящими вокруг событиями.

Такие дети очень любопытны: «А как это устроено?», «Почему так происходит?», «Что будет, если изменить условия?». Им необходимо активно исследовать окружающий мир. Одаренный ребенок часто не терпит каких-либо ограничений на свои исследования. По мнению Жана Пиаже, функция интеллекта заключается в обработке информации и аналогична функции организма по переработке пищи. Для мозга так же естественно учиться, как для легких дышать. Ученые утверждают, что у одаренных и талантливых детей биохимическая и электрическая активность мозга повышена.

Одаренных детей в раннем возрасте отличает способность прослеживать причинно-следственные связи и делать соответствующие выводы. Они особенно увлекаются построением альтернативных моделей и систем. Эта способность лежит в основе многих интуитивных скачков («перескакивание» через этапы) и присуща исключительно одаренным детям. Для них характерна более быстрая передача нейронной информации, их внутримозговая система является более разветвленной, с большим числом связей.

Одаренные дети обычно обладают отличной памятью, которая базируется на ранней речи и абстрактном мышлении. Их отличает способность классифицировать и категоризировать информацию и опыт, умение широко пользоваться накопленными знаниями. Их склонность к классификации и категоризации иллюстрируется и любимым увлечением, свойственным одаренным детям, - коллекционированием. Много радости доставляет им приведение своих коллекций в порядок, систематизация и реорганизация предметов коллекции.

Большой словарный запас, сопровождающийся сложными синтаксическими конструкциями, умение ставить вопросы чаще всего привлекают внимание окружающих к одаренному ребенку. Маленькие «вундеркинды» с удовольствием читают словари и энциклопедии, придумывают слова, должные, по их мнению, выражать их собственные понятия и воображаемые события, предпочитают игры, требующие активизации умственных способностей.

Талантливые дети легко справляются с познавательной неопределенностью. При этом трудности не заставляют их отключаться. Они с удовольствием воспринимают сложные и долгосрочные задания и терпеть не могут, когда им навязывают готовый ответ.

Одаренного ребенка отличает и повышенная концентрация внимания на чем-либо, упорство в достижении результата в сфере, которая ему интересна. К этому нужно прибавить и степень погруженности в задачу.

**5.2 Психосоциальные аспекты**

В сфере психосоциального развития одаренным и талантливым детям свойственны следующие черты.

Сильно развитое чувство справедливости, проявляющееся очень рано.

Личные системы ценностей у маленьких одаренных детей очень широки. Они остро воспринимают общественную несправедливость, устанавливают высокие требования к себе и окружающим и живо откликаются на правду, справедливость, гармонию и природу.

Обычно дети в возрасте от двух до семи лет не могут четко развести реальность и фантазию. Особенно ярко это проявляется у одаренных детей. Они настолько прихотливы в словесном раскрашивании и развитии собственных фантазий, настолько сживаются с ними, что порой учителя и родители демонстрируют излишнюю озабоченность по поводу способности ребенка отличать правду от вымысла. Это яркое воображение рождает несуществующих друзей, желанного братика или сестренку и целую фантастическую жизнь, богатую и яркую.

Одной из наиболее важных черт для внутреннего равновесия одаренного человека является хорошо развитое чувство юмора. Талантливые дети обожают несообразности, игру слов, часто видя юмор там, где сверстники его не обнаруживают.

Одаренные малыши постоянно пытаются решать задачи, которые им пока «не по зубам». С точки зрения их развития такие попытки полезны.

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

В дошкольные годы одаренные дети – как и менее способные ровесники – являются возрастными эгоцентриками в своем толковании событий и явлений. Когда детский эгоцентризм сопровождается чувствительностью и раздражением от неспособности сделать что-то (и то и другое характерно для одаренных детей), могут возникнуть проблемы в общении со сверстниками. Ребенок пока не способен понять, что другие воспринимают мир совсем не так, как он.

Таким образом, одаренные дети порой страдают от некоторого социального неприятия их со стороны сверстников, а это развивает в них негативное восприятие самих себя, что подтверждают многие исследования. Наиболее полезным с точки зрения формирования здорового самовосприятия и чувства полноценности является общение с такими же одаренными детьми, причем с самого нежного возраста. Семьи, где принято помогать друг другу и где родители, братья и сестры вместе занимаются всеми делами, также укрепляют позитивное восприятие самого ребенка.

**5.3 Физические характеристики одаренности**

Существуют два соперничающих стереотипа физических характеристик одаренных детей. Первый – это тощий, маленький, бледный «книжный червь» в очках. Другой же – выдвинутый Терменом в его монументальной работе «Изучение гения» - говорит нам, что одаренные дети выше ростом, крепче, здоровее и красивее, чем их ординарные сверстники. Хотя второй образ предпочтительнее первого, оба они далеки от истины. Физические характеристики одаренных детей столь же разнообразны, как и сами дети. Нет никакого смысла делать стереотипные обобщения относительно роста, здоровья или внешности одаренных детей.

Замечено, что талантливых детей отличает очень высокий энергетический уровень и довольно низкая продолжительность сна.

Тонкая моторная координация, навыки ручной работы и координация между визуальным восприятием и механическим движением гораздо более связаны с возрастом и обычно не так развиты, как познание. Руки ребенка нуждаются в тренировке и в массе возможностей попрактиковаться в том или ином деле. Резать или клеить может быть гораздо труднее, чем вычитать или складывать, а писать может быть сложнее, чем читать или говорить. Такая неровность в сравнении с нормами развития часто ведет к раздражению и к росту зависимости в поведении ребенка.

**6. Психологические предпосылки повышенной уязвимости одаренных детей**

Одаренные дети опережают других в количестве и силе восприятия окружающих событий и явлений: они больше улавливают и понимают. Они больше видят, слышат и чувствуют, чем другие в тех же условиях. Они могут следить одновременно за несколькими событиями. Они редко попадают впросак. Из поля их восприятия не выпадают интонации, позы, жесты и модели поведения окружающих людей. Одаренного ребенка нередко сравнивают с губкой, впитывающей самую разнообразную информацию и ощущения. Но такая способность к восприятию идет бок о бок с уязвимостью, рождаемой повышенной чувствительностью. Эти дети все воспринимают и на все реагируют. Их нормальный эгоцентризм приводит к тому, что они относят все происходящее на свой счет. Стрелы и камни ежедневного общения, которые могут и не задеть обычного ребенка, способны больно ранить одаренного. Иногда такие дети чувствуют вину, даже когда их ни в чем не обвиняют, ощущают себя отторгнутыми, даже если их собеседник не имел в виду ничего плохого.

Нейтральная реплика может восприниматься ими как критика в их персональный адрес. Они чрезвычайно чувствительны к недовольству окружающих их взрослых и обычно приписывают его чему-то, что они сами совершили. Родители и сверстники таких детей порой удивляются тому, какой непропорционально резкой может быть их реакция на внешне малозначимое событие.

Еще одно выдающееся свойство, часто отмечаемое у одаренных детей, - это громадное упорство в области их интересов. Один из самых ранних показателей одаренности – это время, в течение которого двух-трехлетний ребенок концентрируется на одном занятии. Ребенок бывает поглощен своим делом несколько часов кряду и возвращается к нему в течение нескольких дней, чего трудно ожидать от обычного ребенка такого возраста. С годами такие дети проявляют громадное упорство и сосредоточенность в достижении цели.

Столь высокая увлеченность делом может приводить и к не очень желательному стремлению доводить все до полного совершенства.

Завышенные личные стандарты и чувство неудовлетворенности, возникающее тогда, когда результаты оказываются хуже запланированных, приводят к еще одной сфере уязвимости, связываемой с высокой преданностью делу.

Стремление довести дело до полного совершенства (перфекционизм) – одна из проблем, наиболее часто отмечаемых родителями и педагогами талантливых детей. Повышенные требования одаренного ребенка часто приводят к тому, что собственную работу в той или иной сфере деятельности он судит по взрослым меркам, причиняя себе ненужную боль и переживания.

Одаренные дети отличаются разнообразием интересов. Это порождает склонность начинать несколько дел одновременно, браться за слишком сложные задачи.

Когда ребенок одарен уникальным потенциалом и демонстрирует выдающиеся способности, понятно, что окружающие его взрослые уделяют им большое внимание. Законная гордость родителей, несбалансированная благожелательным вниманием к другим позитивным качествам и моделям поведения, питает корни тех самых перфекционистских тенденций, которые впоследствии могут создать одаренному ребенку немало проблем. Ребенок усваивает, что преуспеть, стать лучшим – это способ заслужить максимум положительного родительского внимания. А заниматься чем-то просто из удовольствия, стимула нет. Главное – преуспеть.

Таких детей обязательно нужно поощрять за старание, даже если результат далек от желаемого, награждать за участие, а не только за победу. Иначе с раннего возраста дети будут отлынивать от трудностей, стараясь заниматься только тем, в чем преуспевают.

Желанный результат должен заключаться в таком распределении времени и сил, когда бы начатое дело с наибольшей вероятностью благополучно завершилось.

С этим тесно связано и умение правильно наметить цель. Распространенная проблема для высокоодаренных детей заключается в том, что они видят желанную цель слишком широко. Здесь стоит руководствоваться здравомыслием опыта и поставить перед ребенком более узкую цель, оценив границы возможного в бесконечном диапазоне интересного. Такой навык также помогает ограничить отвлекающую тенденцию к наблюдению и чтению (это лишь занятие) за счет письма (а это уже работа).

Ещё одна сильная сторона одаренного ребенка заключается в том, что почти во всех своих начинаниях он добивается успеха, а в некоторых – выдающихся результатов. Казалось бы, что это должно приводить к развитию сильного позитивного самовосприятия, но в жизни мы сталкиваемся с тревожными парадоксами. Рука об руку с опытом успехов идет неумение пережить неудачу. Многие одаренные дети, осознающие свои большие способности, воспринимают любое место, кроме первого, как поражение, а себя – как неудачников.

Родители могут оградить детей от такого ощущения собственного несовершенства, с раннего возраста и с разумной частотой приучая их к занятиям, в которых дети показывают не самые блестящие результаты.

Нужно постараться заинтересовать одаренных детей физической культурой, участием в драмкружках, танцевальных и художественных студиях и т.д., понимая, что дети выдающихся способностей должны иногда чувствовать себя посредственностями, чтобы укрепить свои связи с большинством. Таким образом они научатся и терпимости к окружающим и обретут лучшее понимание самих себя.

Человеку нужно знать, что порой терпеть неудачу – это нормально и даже неизбежно. Неудачу надо принимать как возможность для переоценки адаптации, но никак повод для отчаяния и самоунижения. В поиске новой информации или новых друзей ребенку может быть одинаково полезен как положительный, так и отрицательный результат. Надо быть готовым к тому, что не всякое предприятие принесет лавры.

Участие в групповых спортивных играх и вообще физических занятий вместе с другими детьми часто становится проблемой для одаренных малышей, особенно тех, которые не отличаются физическими данными. Когда их спрашивают, почему они редко играют с другими детьми, такие дети обычно отвечают, что их не берут в компанию, от того что они неловкие. Когда же об этом спрашивают их сверстников, те отвечают, что они не умеют уступать и проигрывать и только портят всем удовольствие.

Многие педагоги и психологи, работавшие с одаренными детьми, считают, что соревновательный дух у них является врожденным качеством, как и любопытство. Однако излишняя соревновательность может воспитываться легко и даже неосознанно, если родители одаренного ребенка уделяют слишком много внимания победе ради победы. Нужно переносить акцент в соревновательности на сравнение с прошлыми собственными достижениями ребенка, на самосовершенствование и достижение нового уровня, а не концентрировать внимание ребенка на том, чтобы обогнать и переиграть других. Внутренняя мотивация достичь лучшего личного результата может быть гораздо привлекательнее для тонко чувствующего одаренного ребенка, нежели подогреваемая извне страсть к победительству.

Еще один редкий дар в талантливых детях – это способность воспринимать связи и отношения между предметами и явлениями. Они видят неожиданные, непривычные связи между концепциями и событиями. Эти связи нередко составляют основу творчества и изобретательности. Проблема уязвимости здесь возникает тогда, когда уникальное видение уводит ребенка на нехоженые тропы. Житейская мудрость и опыт предполагают, что новый путь может быть глупым, бессмысленным или опасным.

Новые и порой более эффективные пути часто отвергаются, и выбор делается в пользу старого и проверенного.

Одна из наиболее часто отмечаемых неприятных черт одаренных людей – стремление прервать собеседника. Почему это особенно характерно для интеллектуально развитых детей? Порой они уже в курсе того, о чем говорится, и готовы завершить мысль собеседника за него, предлагая свой ответ, хотя собеседник еще не готов его воспринять. Такие дети схватывают мысль на лету, даже если им сообщается что-то новое, и стремятся продемонстрировать свое понимание. Такой «перебивающий», преждевременный ответ является отражением стандартной скорости восприятия собеседников.

Ребенок очевидно, полагает, что и все другие слушатели, участвующие в данной беседе, воспринимают и обрабатывают информацию с такой же скоростью.

Внимание ребенка к собеседнику, понимание сказанного и готовность вести диалог – все это достойно похвалы. Культуре диалога нужно учить с раннего детства. Весьма полезно обратиться к сильно развитому в ребенке чувству справедливости: каждый должен иметь возможность воспринять то, что говориться, и каждому нужно дать на это определенное время. Напомнить ребенку его радость самостоятельного решения или понимания. Или как ему самому не нравится, когда кто-то подсказывает ответ, прежде чем он найдет его самостоятельно.

Нужно помочь ребенку научиться терпению – добродетели, которой одаренным детям часто недостает.

Уровень интеллектуального развития позволяет одаренным детям анализировать собственное поведение, но в силу нормального возрастного эгоцентризма они нуждаются в помощи более зрелых людей. Для одаренных детей характерны довольно стандартная совокупность поведенческих моделей поведения, поэтому им трудно находить общий язык со сверстниками, учителями и даже членами своей семьи. В этой же связи учителя и воспитатели одаренных детей часто отмечают их стремление прервать собеседника, поправлять его, демонстрировать собственные знания и превращать окружающих в предмет насмешек.

Помочь ребенку обрести нормальное самовосприятие и изменить ту или иную нежелательную модель поведения должны родители. Важно, чтобы родители сами подавали пример такого поведения.

**Заключение**

К сожалению, популярная фраза «Талант себя проявит сам» не соответствует действительности. Наблюдения показывают, что в раннем возрасте дети часто скрывают свои способности, если значимые для них взрослые не ценят их должным образом. Такие дети быстро приучаются вести себя «как все», ибо за это их хвалят. Даже когда взрослые понимают, что своеобразие ребенка носит абсолютно позитивный характер, нет никакой уверенности в том, что в школьном обучении будут как-то учитываться его индивидуальные способности и созданы необходимые условия для их развития.

Программы для одаренных детей младшего возраста разрабатываются медленно. Тому есть несколько причин, и все они между собой тесно связаны. Во-первых, специалисты, подготовленные для работы с одаренными учащимися старшего возраста, обычно не имеют опыта работы с маленькими детьми. С другой стороны, учителя и воспитатели обычно не имеют необходимой подготовки для работы с одаренными детьми и вряд ли способны соответствующим образом строить обучение.

Во-вторых, обычные школы не принимают детей младше шести лет.

В-третьих, специальные программы для одаренных детей редко используются в дошкольных группах, в том числе и частных, где не ставится задача дать знания выше тех, которые необходимы ребенку со средними способностями.

Отсутствие финансовой и организационной поддержки – четвертая причина, затрудняющая разработку специальных программ для одаренных.

Пятая заключается в том, что очень немногие ВУЗы имеют специальные курсы по подготовке специалистов, способных разрабатывать такие программы. Практическое отсутствие таких курсов легко объяснимо, поскольку потребность в таких специалистах ничтожна. Круг замыкается.

В раннем выявлении явно или потенциально одаренных детей специалистам неоценимую помощь должны оказать родители, которые могут вовремя предоставить ребенку поддержку и создать благоприятные условия. Родителям нужен контакт со специалистами, которые могли бы передать им знания и навыки, необходимые для развивающего обучения, общения и стимуляции их одаренных детей.

Кроме того, сознание одаренности ребенка помогает родителям с большим вниманием и ответственностью относится к его образованию. Важным делом для родителей является выбор школы, которая бы отвечала возможностям их одаренного ребенка. Родители могут и должны быть первыми помощниками ребенка в течение всей его школьной жизни. Чем раньше родители осознают свою ответственность за это, тем больше шансов у них помочь ребенку в освоении сложной учебной программы.

**Литература**

1. Веракса, Н.Е. Индивидуальные особенности познавательного развития детей дошкольного возраста/ под ред. О.М.Дьяченко. – М., 2003.
2. Домогацкая И.Е. Развитие музыкальных способностей детей 3-5 лет: программа по предмету. – М.: Классика ХХI, 2004.
3. Методика обучения изобразительной деятельности и конструированию/ под ред. Т.С.Комаровой. – М.:«Просвещение», 1991.
4. Одаренные дети: Перевод с англ./ Предисловие В.М. Слуцкого. – М.: «Прогресс», 1991.
5. Симановский, А.Э. Развитие творческого мышления детей: Популярное пособие для родителей и педагогов. – Ярославль: «Академия развития», 1996.
6. Юркевич, В.С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность: Книга для учителей и родителей. – М.: «Просвещение», 1996.