Министерство образования РФ

Таганрогский Государственный Педагогический Институт

Кафедра общей педагогики

# Курсовая работа

Работа классного руководителя по развитию одаренности детей.

##  Выполнила: студентка

 3 курса факультета

 иностранных языков ОЗО

 Гаран Е.П.

 Руководитель: Тищенко Е.Г.

* Таганрог 2002 г. –

План работы

Введение.

I. Проблема одаренный детей.

* 1. Понятие «одаренные дети» и «детская одаренность».
	2. Виды одаренности.
	3. Диагностика детской одаренности.
	4. Организация процесса выявления одаренности.

II. Развитие одаренности у детей.

* 1. Организация работы классного руководителя.
	2. Содержание, методы и формы работы с одаренными учащимися
	3. Особенности обучения одаренных детей.
	4. Требования к учителю.
	5. Рекомендации руководителям.
1. Заключение.
2. Приложение.
3. Список литературы.

Выявление и развитие детей, обладающих незаурядными способностями представляет собой сложную и многоаспектную задачу.

 До сих пор в науке и педагогической практике представлены 2 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. В современной психологии уже трудно найти сторонников указанных полярных точек зрения, но тенденция к признанию более существенной роли биологических факторов или факторов воспитания сохраняется.

**1.\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

 Следует подчеркнуть, что в отечественной психологии проблема выявления и работы с одаренными детьми была поставлена ещё в работах С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова. Богатый материал, тесно связанный с проблемой одаренности накоплен в исследованиях и тестах различный педагогов – психологов.

 Так тест Отис-Ленноновского направлен на выявлени общих интеллектуальных способностей.

 Интеллектуальный тест Кеттела используется для выявления людей с культурными ограничениями.

 Тест когнитивных способностей, разработанный Р. Торндайком и Е. Хген, направленный на выявление детей, которые должны заниматься по специальным программам. Кроме этого существуют тесты Векслера, тест структуры интеллекта Р.Амтхауэра. Данной проблемой занимались и такие психологи как Л.С. Выготский, А.Бине, Ч.Спирмен, О.Липпман и многие другие.

**Цель работы:** выявить эффективные условия, способствующие развитию одаренности у детей.

**Предмет исследования:**  процесс развития детской одаренности.

**Объект исследования:** учебно-воспитательный процесс.

**Задачи исследования.**

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме.
2. Раскрыть особенности проявления детской одаренности.
3. Подобрать диагностики для выявления детской одаренности.
4. Включить в план воспитательной работы классного руководителя раздел:

«Работа с одаренными детьми».

Методологической основой данных исследований являются следующие положения:

\*) концепция Кэттела «О структуре интеллекта» учение Выготского о зонах актуального и ближайшего развития.

\*) теорию Лейтеса об умственной одаренности.

**Проблема одаренных детей.**

 Тысячелетиями в общественном сознании формировались представления об одаренности. В этом понимании аккумулировались научные изыскания выдающихся умов и частые, обыденные наблюдения простых людей. Одаренным, умным человеком всегда называли того, кто был способен к выдающимся достижениям, мог найти интересный, неожиданный выход из сложных ситуаций, создать что-то принципиально новое, легко приобретал новые знания, делал то, что другим не доступно. Однако в философских трактатах прошлого первоначально чаще используется не термин «одаренность» а другой – «гений» (то лат. – genius – дух). Изначально, еще в античной культуре «гений» – нечто среднее между бессмертным божеством и смертным человеком. Вслед за терминами «гений» и «гениальность» приходит термин «талант» (от греческого – “talanton”). В более поздние времена талантом стали называть высокую степень развития способностей, а гениальностью – высшую степень проявления таланта. Широкое использование в научной литературе термина «одаренность» связано с более поздними временами, с периодом утверждения педагогики, а затем и психологии в качестве самостоятельных наук. Корень слова «одаренность» - «дар». Слово это как в русском так и в английском (gifted) языке имеет однозначную трактовку. Произнося слово «одаренность», мы подчеркиваем, что в психике человека есть нечто такое, что им «не заслужено», «не заработано», «не выучено», это то, что ему «даровано».

 В современной психолого-педагогической науке принято рассматривать одаренность как явление динамическое. Психика человека – результат взаимодействия процессов биологического созревания и научения. С момента рождения эти процессы сливаются в отдельную линию развития. Потому и детская одаренность реально всегда предстает перед нами как сплошной итог трудно прогнозируемого взаимодействия генотипических и средовых факторов.

 Признание возможности существования возможности самого дара есть не что иное, как признание факта существования индивидуальных различий, обусловленных не только влиянием окружающей среды и воспитания, но и какими-то иными, практически неподвластными нам факторами. Естественно, что один из важнейших вопросов, волновавших ученых на протяжении многих столетий, - вопрос о происхождении этого дара.

 Бесспорно, что человеческое мышление, способность к творчеству уже сами по себе – величайшее из даров природы. Подчеркнем, что этим даром природа отмечает каждого человека. Но так же очевидна и мысль о том, что свои дары природа поровну не делит и кого-то награждает больше, а кого-то меньше. Одаренным принято называть того, чей дар явно превосходит средние возможности.

 Наиболее удачным следует считать определение одаренности, предложенное К.К.Платоновым. Он утверждал, что одаренность – это генетически обусловленный компонент способностей, развивающийся в соответствующей деятельности или деградирующий при её отсутствии.

 Этот генетически обусловленный дар в значительной мере определяет как конечный итог, так и темп развития.

**1.1 Понятие «Одаренные дети» и «детская одаренность»**

 Словосочетанием – «одаренные дети» (одарённый ребенок) обозначается некая исключительность. Произнося его, мы допускаем возможность существования особой группы детей. Эти дети, уже по определению, качественно отличаются от сверстников. Такой подход довольно уязвим и традиционно является предметом критики со стороны большинства отечественных педагогов и психологов, хотя это понимание вполне допустимо, и нельзя не отметить, что оно отражает реальное положение дел.

 Одаренные дети – дети, опережающие сверстников в развитии. Вне зависимости от содержания, вкладываемого в понятие «одаренность», а так же методики её диагностики, существование данной группы людей определяется статистически.

 В психологии и педагогике, кроме одаренных, принято выделять категорию высокоодаренных детей.

 Иной аспект проблемы высвечивается при использовании слов «одаренность» и «дети» в ином сочетании – «детская одаренность». Произнося его, мы уже тем самым подчеркиваем, что способность к мышлению, творчеству, обучению предстает перед нами уже ни как исключительность, а как потенциал. Дар, имеющийся у каждого, но проявляющийся в разной степени. Таким образом, рядом с термином «одаренные дети», подчеркивающим их исключительность, появляется другой близкий, но вместе с тем принципиально иной по содержанию термин – «детская одаренность». И в соответствии с этим, в педагогической теории и практике возникают 2 глобальные, вырастающие из 1-го корня задачи:

* разработка теории и создание системы воспитания и обучения одаренных и талантливых детей;
* разработка теоретических основ и практических мер, направленных на развитие потенциала каждого ребенка.

Поэтому разработка концепции одаренности важна не только как фундамент для решения проблемы обучения одаренных детей, но и как основание для построения дидактической системы, ориентированной на развитие человеческого потенциала в целом. И в этом смысле она интересна как базовая проблема, как фундамент для дальнейшей разработки не только методик диагностики и прогнозирования развития, но так же и целей, принципов, содержания, форм и методов образовательной деятельности.

 Существуют разные точки зрения по вопросу: Кого считать одаренными детьми?

Ответ на этот вопрос должна давать теория одаренности. Но в жизни и в педагогической практике сказывается всё сложнее: во-первых, представления о концепции одаренности у разных педагогов различны, и, во вторых, существуют культурно - образовательные традиции, которые меняются не так быстро, как разрабатывается теория.

Ранее было упомянуто, что «одаренный ребенок» - это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности. Это определение точно характеризует суть явления, однако остается неясным, о каких именно «ярких, очевидных» или ''выдающихся достижениях'' идет речь.

Известный специалист в области детской одаренности Н.С.Лейтес, классифицируя разные педагогические подходы к этой проблеме, выделяет 3 категории детей, которых принято обычно называть одаренными: дети с высоким ''АQ''; дети, достигшие выдающихся успехов в каком-либо виде деятельности, и дети с высокой креативностью (способностью к творчеству). Другой специалист в области психологии интеллекта, М.А.Холодная, утверждает, что таких категорий должно быть 6: ''сообразительные'', ''блестящие ученики'', ''креативы'', ''компетентные'', ''талантливые'', ''мудрые''. Последний список излишне дифференцирован, но, наверное, в теории возможно и еще более тонкое и дробное деление. Несложно заметить, что реально принято выделять обычно 3 категории, названные Н.С.Лейтесом, и ещё 1 не отмеченную им – это академическая одаренность. Таким образом, одаренными чаще всего называют:

* детей с высокими показателями по специальным тестам интеллекта (“IQ”);
* детей с высоким уровнем творческих способностей;
* детей, достигших успехов в каких-либо областях деятельности (юные музыканты, художники, математики, шахматисты) – их чаще всего называют талантливыми;
* детей, хорошо обучающихся в школе (академическая одаренность);

**1.2. Виды одаренности.**

Согласно определению одаренности, индивиды могут отличаться актуальными или потенциальными возможностями в интеллектуальной, академической, творческой, художественной сферах, в области общения (лидерства) и в области психомоторики.

Одни авторы пытаются рассматривать конкретные виды деятельности, в которых проявляются незаурядные способности ребенка (математика, музыка, живопись). В соответствие с этим дифференцируют математическую, музыкальную и др. виды одаренности.

Другие исследователи анализируют способности более общего плана, не связанные столь тесно с различными формами профессиональной деятельности.

Дифференцируют психомоторную, интеллектуальную, творческую, академическую, социальную и духовную одаренность.

Психомоторные тесно связаны со скоростью, точностью и ловкостью движений, кинестезически – моторной и зрительномоторной координацией. Стандартизованные тесты на перцептивно-двигательное развитие позволяет оценивать различные параметры моторного развития: темп, ритм, координацию движений, скорость реакции.

Интеллектуальную одаренность связывают с высоким уровнем интеллектуального развития. Для измерения интеллектуальной одаренности в основном используют различные варианты тестов, направленных на измерение интеллекта.

Академическая одаренность определяется успешностью обучения. Для выявления детей, обладающих высокими способностями в овладении основными учебными дисциплинами (математикой, естествознанием) используют стандартные тесты достижений.

Социальная одаренность рассматривается как сложное, многоаспектное явление, во многом определяющее успешность в общении. Для выявления такой одаренности используется многочисленные стандартизованные методы оценки уровня и особенностей социального развития: шкалы социальной компетенции, шкалы социальной зрелости, тесты на выявление лидерских способностей.

Духовная одаренность связана с высокими моральными качествами, альтруизмом. Эта важная отрасль проблематики одаренности в настоящее время мало изучена. Имеются лишь отдельные попытки использовать диагностические методы, направленные на оценку морального уровня развития.

Творческая одаренность определяется теми теоретическими конструкциями, на которых базируется само понимание творчество.

Помимо этих видов одаренностей Роберт Стенберг, психолог из йельского университета, обсуждает «практическую одаренность», которая столь редко признается школой, что не рассматривается как одаренность вообще.

Люди, которые с успехом применяют интеллект к окружающей действительности, не обязательно отличаются в работе с абстрактными понятиями, и академические способности не всегда способствуют проявлению их интеллекта.

Ключевой особенностью практической одаренности Р. Стенберг называет знание своих слабых и сильных сторон и способность использовать это знание.

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

**1.3. Диагностика детской одаренности.**

В нашей стране при отборе детей, обладающих незаурядными способностями, в специальные классы или школы для одаренных речь, как правило, идет о высоком уровне развития интеллекта и креативности, а так же о прогнозе будущих академических достижений (т.е. об интеллектуальной, творческой и академической одаренности). Вместе с тем диагностика одаренности заслуживает более пристального внимания.

Принято считать, что диагностика детской одаренности не педагогическая, а исключительно психологическая проблема. И это, конечно, справедливо, пока мы рассуждаем на уровне теории. Но современная образовательная практика требует личностно-ориентированного подхода и заставляет рассматривать диагностику детской одаренности как неотъемлемую часть целостного педагогического процесса.

В педагогической психологии проблема диагностики одаренности традиционно рассматривается на 2х уровнях, условно их можно назвать теоретическим и методическим (психометрическим). Естественно, что подобная точка зрения утвердилась и в педагогической практике.

Первый, теоретический уровень предполагает определение концепции одаренности, выяснение вопроса о том, кого и по каким критериям можно отнести к одаренным.

Второй уровень, методический, включает в себя разработку, в соответствии с принятой концепцией, самих диагностических процедур-методик, позволяющих идентифицировать одаренных. Этот подход при первом рассмотрении представляется вполне логичным и самодостаточным. Однако массовая образовательная практика свидетельствует о том, что это не так.

Известно, что один и тот же ребенок по одной и той же психодиагностической методике (либо пакету методик) в разных условиях может показывать разные результаты.

Это постоянно встречающиеся явления нередко склонны приписывать либо неправильно сформулированной концепции одаренности, либо несовершенству разработанных в соответствии с ней психометрических методик. Последние обычно обвиняются в недостаточной надежности и валидности.

Между тем истинная причина этого явления часто кроется совсем в другом. Исследования и педагогическая практика показывают, что результаты диагностики становятся значительно более объективными, если обследование продумано с организационно-педагогической точки зрения.

Таким образом, проблема диагностики одаренности может и должна рассматриваться ещё на одном уровне, названный условно «организационно-педагогический».

1. **Организация процесса выявления одаренных детей.**

**Тестологический подход.**

К числу распространённых вариантов организационно – педагогического решения можно с полным правом отнести разовые обследование на уровень одаренности. Их содержание базируется на универсальной, выраженной в баллах ''единой оценке'' одаренности. Обычно это оценка интеллекта либо креативности, иногда – сочетание того и другого.

Как мы уже говорили в первой главе со времен А.Бине и в течение долгого времени высокий интеллект, определяемый с помощью стандартизированных тестов, играл роль универсального показателя одаренности. Процесс диагностики предлагал разовые или периодические обследования детей, как правило, с последующей их селекцией в сфере образования.

Естественно, что эта практика не могла не быть подвергнута жесткой критике со стороны как специалистов, так и общественности. Что и было сделано практически во всех, странах мира. Наиболее радикальные шаги в этом направлении характерны для нашей страны. Чего стоит одно только постановление «О педагогических извращениях в системе наркомпромсов» 1936 года. Однако, не смотря на резкую критику и вполне очевидную теоретическую несостоятельность (отсутствие надежной концептуальной модели одаренности, низкая прогностичность большинства диагностических методик, зависимость результатов от действия средовых факторов и др.), возможность этого подхода к диагностике одаренности не только не исключает, но вполне серьезно обсуждается в современной популярной и даже специальной литературе и, что самое печальное, реально проводится на практике. Так, в средствах массовой информации в последние годы периодически обсуждается проблема необходимости массового тестирования детей в России на «интеллект».

Частично смягчает негативное влияние этого подхода стремление к комплексной оценке. Но это не следует рассматривать как дорадикальное решение проблемы. Одномоментная, даже многомерная оценка уровня одаренности – крайне ненадежное основание для социально – педагогического прогноза. Как известно, именно функцию социального прогнозирования выполняет в данном случае диагностическая процедура.

При многомерной комплексной оценке (когда оценивается, кроме интеллекта и креативности, ещё и личностные особенности) меняются лишь требования к методологическому аппарату. Это безусловно, повышает надежность полученных данных, но не делает их настолько надежными, насколько этого требует социально – педагогические задачи.

В качестве примера подобного подхода может служить так называемая резервуарная модель Дж. Гауэна. В итоге проведения многих оценочных процедур (результатов группового тестирования, рекомендаций классного руководителя и др.) очерчивается круг претендентов для занятий по программе для одаренных. Ребенок должен показать высокие результаты в любых трех (из четырех возможных) видах оценки, либо набирать определенную сумму баллов по тестам интеллекта (Стенфорд Бине). Окончательный вердикт выносится членами отборочной комиссии.

Один из вариантов комплексной оценки представляет собой также широко известный проект «РАРУНТ» (для одаренных детей, имеющих отклонения в сенсорном или физическом развитии). Первичная оценка общей и социальной одаренности детей проводится с помощью специальных опросных листов для учителей и родителей. В случае, если оценка ребенка педагогом или родителями превышает определенный уровень по одному из опросных листов, ребенок зачисляется в число кандидатов. Далее, с целью проверки полученных данных все дети привлекаются к специальным занятиям в небольших группах в соответствии с характером их одаренности. Если эти дети обнаруживают (по итогам занятий) адекватный уровень, по меньшей мере, в одном или двух видах деятельности, они включаются в дополнительную программу. И только детей с серьёзными физическими и сенсорными недостатками тестируют дополнительно по стандартизированным тестам.

Ненадежность получаемых результатов осознаётся авторами, но не отменяет их желания ''навешивать ярлыки'' (''одаренный'', ''неодаренный''). Этот подход привел к тому, что в современной массовой российской системе образования практика селекций детей с целью приема в образовательные учреждения с повышенным статусом на основании разовых обследований законодательно запрещена. Первый запрет, как известно, датировался 1936 годом, а второй – началом 90-х годов.

Подчеркнем, что строго говоря, такое диагностическое обследование может быть вполне объективным с точки зрения сегодняшнего дня. Ведь оно, словно фотография может точно зафиксировать уровень, показанный в данный момент, в данных условиях ребенком. Но всегда ли можно по фотографии ребенка предсказать, каким будет его внешний облик, когда он станет взрослым.

Построить прогноз развития на таком ненадежном основании практически невозможно. Потому – то и необходимы специальные организационно – педагогические решения.

«Принцип турникета». С целью преодоления названных сложностей предпринимаются попытки поставить этот процесс на более надежную научно – подтвержденную основу.

**Основные требования к диагностики одаренности.**

В заключении можно выделить основные современные требования к процессу одаренности детской одаренности.

 **Оценивание одаренности ребенка должно быть комплексным.**

Обследование должно быть всесторонним, комплексным. Кроме уровня развития интеллектуальных, необходимо изучить творческие способности, психосоциальное и физическое развитие, охватить как можно больший спектр способностей ребенка.

 Важно помнить и о качественной стороне оценки, которая также имеет прямое отношение к принципу комплексного оценивания. Речь идет о выявлении соотношения уровней развития отдельных функций и способностей в структуре психики конкретного ребенка.

 Но при этом следует помнить о том, что ребенка, показавшие высокие результаты хотя бы по одному из рассматриваемых параметров, следует рассматривать как одаренного.

 **Только долговременное обследование может быть объективным.** Психо – диагностическое обследование, направленное на выделение уровня одаренности ребенка, должно быть долговременным. Диагностическое обследование, проводимое с целью отбора детей разовым быть не может. Этого не позволяют сделать ни современный уровень теоретической разработанности данной проблемы, ни существующий уровень методического обеспечения этого процесса.

 **Наиболее эффективны для психодиагностической работы – психотренинги.** Обычные диагностические методики, ориентированные на разовое обследование, требуют решения ребенком серьезных, специальных стандартизированных задач. По результатам решения производится оценка.

 Тренинговые методики преследуют обычно другие цели прежде всего, цели развития, в процессе которого можно развивать долговременную диагностику и тем самым снять некоторые психологические преграды, неизбежно возникающие при различных исследованиях.

 Встреча с незнакомым взрослым (психологом, педагогом и др.) какого бы специалиста по общению с детьми он из себя не изображал, для ребенка – тоже стресс. Сможет ли его преодолеть ребенок? На этот вопрос может быть несколько разных ответов, но одно не подлежит сомнению – все это скажется на результатах диагностики.

 Диагностические задания тренингового типа позволяет избавиться от проблем. Ребенок, включенный в длительное обследование, может, постепенно избавившись от выше перечисленных стрессов, выявить свои истинные возможности.

 **Необходимо учитывать потенциальные возможности ребенка.** Большинство специалистов склоняется к тому, что при оценке уровня одаренности ребенка следует оценивать не только и не столько склонные, сколько его потенциальные возможности. В данном случае имеется в виду ориентация на ''зону ближайшего развития''. И именно в педагогическом и в более всего в социальном плане значительно важнее не то, что демонстрирует ребенок в данный момент, а то, что следует ожидать от него в будущем.

 **Следует опираться на экологические валидные методы** диагностики к которым относятся методы оценки поведения и деятельности в реальных, а не в искусственных лабораторных ситуациях.

**В диагностике одаренности должны участвовать разные специалисты:** психологи, педагоги, родители и дети. Притом последние не только в роли подопытных. Для каждой из этих категорий работников необходим свой, специально разработанный метод инструментарий. Только сопоставление этих данных может дать картину, максимально приближенную к истине.

### СОДЕРЖАНИЕ, МЕТОДЫ И ФОРМЫ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ УЧАЩИМИСЯ

Содержание работы с ода­ренными учащимися определяется в рамках каждой из учебных дисциплин, однако общими требова­ниями к отбору учебных программ, определяющих это содержание, выступает соответствие программы специфике школы как учебного учреждения, в случае отсутствия такой программы среди опублико­ванных невидима корректировка существующих программ либо соз­дание авторских программ. Содержание учебного ма­териала должно настраивать учащихся на непрерывное обуче­ние, процесс познания должен быть для таких детей самоцен­ным. А главное, нужен постепен­ный переход к обучению не столько фактам, сколько идеям и способам, методам, развивающим мышление, побуждающим к са­мостоятельной работе, ориенти­рующим на дальнейшее самосо­вершенствование и самообразо­вание, постепенное проявление той цели, для достижения кото­рой они прилагают столько ду­ховных, интеллектуальных и фи­зических усилий.

Для оптимального развития одаренных учащихся должны разрабатываться специальные развивающие программы по от­дельным предметам в рамках ин­дивидуальной программы обуче­ния одаренного учащегося. В обучении одаренного учащегося может реализовываться стратегия ускорения (имеется в виду в пер­вую очередь изменение скорости обучения), в работе с такими учащимися можно использовать быстрое продвижение к высшим познавательным уровням в об­ласти избранного предмета.

Стратегия ускорения не универсальна. Она нуждается в сочетании со стратегией обога­щения (углубления). Одаренный учащийся должен получать до­полнительный материал к тради­ционным курсам, большие возможности

 развития мышления, креативности, умений работать самостоятельно. Поэтому про­граммы по отдельным предметам для одаренных учащихся должны быть ориентированы на более сложное содержание, направлены на увеличение знаний в конкрет­ной области и на развитие умст­венных операций.

Методы и формы работы с одаренными учащимися прежде всего должны органически соче­таться с методами и формами ра­боты со всеми учащимися школ и в то же время отличаться определенным своеобразием.

Могут использоваться, в ча­стности, тематические и проблем­ные мини-курсы. «мозговые штурмы» во всех вариантах, роле­вые тренинги, развитие исследова­тельских умений и художествен­ной активности в форме научно-практической работы пли творче­ских зачетов и т.п.

Решая вопрос об организа­ционных формах работы с ода­ренными учащимися, следует при­знать нецелесообразным в условиях школы выделение таких учащихся в особые группы для обучения по всем предметам. Ода­ренные учащиеся должны обу­чаться в классах вместе с другими, тоже очень хорошо подготовлен­ными и способными школьниками. Это позволит создавать усло­вия для дальнейшей социальной адаптации одаренных детей и од­новременно для выявления скрытой до определенного времени одаренности, для максимально возможного развития всех учащихся школы. Однако при этом не исключается возможность соз­дания групп одаренных учащихся для выполнения ими различного рода проектной деятельности, творческих задании или групп учащихся, работающих по особым методикам, корректирующим в случае необходимости погрешно­сти в усвоении одаренными уча­щимися материала отдельных учебных дисциплин.

Прежде всего методы и формы работы могут быть разде­лены на урочные и внеурочные.

Основной формой организа­ции учебного процесса в школе остается урок. Формы и приемы в рамках отдельного урока должны отличаться значительным разнооб­разием и направленностью на диф­ференциацию и индивидуализацию работы. Широкое распространение должны получить групповые формы работы, различного рода творче­ские задания, различные формы во­влечения учащихся в самостоятель­ную познавательную деятельность, дискуссии, диалоги. Перечисленные формы работы и виды деятельности могут найти широкое применение в рамках семинарской формы работы, в различных практикумах и при проведении лабораторных знаний в условияхделения класса на под­группы при изучении профильных дисциплин.

Каждый учебный предмет определяет специфику применяемых форм, методов и приемов работы.

Среди форм и методов вне­урочной работы широкими воз­можностями выявления и разви­тия одаренных учащихся облада­ют различные факультативы, кружки, конкурсы, интеллекту­альный марафон, привлечение школьников к участию в самых различных олимпиадах и конкур­сах вне школы и, разумеется, система внеурочной исследова­тельской работы учащихся.

Важным фактором, влияю­щим на развитие одаренных школьников и на выявление скрытых ода­ренности и способностей, является система внеклассной воспитатель­ной работы в школе. Основой формирования такой системы выступает «погружение в культуру», функциями системы являются обучающая, развивающая и воспитывающая функции, а организующим началом системы является игра.

**УСЛОВИЯ УСПЕШНОЙ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ УЧАЩИМИСЯ.**

1. При организации работы классного руководителя свою работу необходимо начать с планирования. В планировании классный руководитель должен отразить диагностику одаренности и наметить задачи и формы работы с одаренными учащимися. Для этой успешной работы с одаренными детьми необходимо:

1. Создание подсистемы диагностики одаренности учащихся школы и организация эффективного функционирования этой системы.
2. Расширение и совершенствование деятельности психологической службе в школе.
3. Включение проблемы работы с одаренными детьми как приоритетного направления в систему научно-методической и опытно-экспериментальной работы учителей школы.
4. Осознание важности этой ра­боты каждым членом коллектива школы и усиление в связи с этим внимания к про­блеме формирования положи­тельной мотивации к учению.
5. Создание и постоянное совер­шенствование школьной методической системы и предметных подсистем работы с одаренными учащимися.
6. Признание руководством и коллективом школы того, что реализация системы рабо­ты с одаренными учащимися является одним из приоритет­ных направлений в работе школы.
7. Включение в работу с одарен­ными учащимися в первую очередь учителей, обладаю­щих определенными качест­вами: учитель для одаренного ребенка является личностью, продуктивно реагирующей на вы­зов, умеющей воспринимать кри­тику и не страдать от стресса при работе с людьми более способ­ными и знающими, чем он сам. Взаимодействие учителя с ода­ренным ребенком должно быть направлено на оптимальное раз­витие способностей, иметь харак­тер помощи, поддержки, быть не­директивным;
* учитель верит в собствен­ную компетентность и возмож­ность решать возникающие про­блемы. Он готов нести ответст­венность за последствия прини­маемых им решений и одновре­менно ощущает себя человеком, заслуживающим доверия, уверен в своей, человеческой привлека­тельности и состоятельности;
* учитель считает окружаю­щих способными самостоятельно решать свои проблемы, верит в их дружелюбие и в то, что они имеют положительные намерения, им присуще чувство собственного дос­тоинства, которое следует ценить, уважать и оберегать;

- учитель стремится к интел­лектуальному самосовершенствова­нию, охотно работает над пополне­нием собственных знаний, готов учиться у других и заниматься са­мообразованием и саморазвитием. Постоянная работа по совер­шенствованию учебно-воспи­тательного процесса в школе с целью неуклонного сни­жения учебной и психологиче­ской перегрузки учащихся.

#### Виды, формы и уровни дифференциации обучения

В специальной литературе много говорят о различных видах, формах и уровнях дифференциации обучения, в том числе и с учетом проблемы детской одаренности. Не вдаваясь в нюансы основных позиций, отмечу, что возможных и реальных проявлений дифференциации можно выделить множество. Попробуем классифицировать их, поделив на виды, формы и уровни.

К видам дифференциации обучения могут быть отнесены вариан­ты, построенные на различном понимании концепции одаренности:

• по уровню учебной успешности (академическая одаренность);

• по специальным способностям (обучение талантливых детей);

• по общим способностям (коэффициент интеллекта, общая креа­тивность, комплексная оценка уровней развития и взаимного соче­тания мотивации, интеллекта и креативности и др.).

К формам дифференциации могут быть отнесены варианты раз­личных организационных стратегий обучения одаренных детей:

• жесткая (селективная) — школы для одаренных;

• гибкая (элективная) — совместное обучение одаренных с "нор­мальными" сверстниками;

• переходная — классы для одаренных (лицейские, гимназические и др.) в обычной школе.

Отмеченные выше виды и формы могут быть реализованы на раз­ных уровнях. К уровням дифференциации обучения могут быть отне­сены способы ее реализации на уровне учебных программ, форм организации учебной деятельности (при селективной или переход­ной форме организации), на уровне использования разных методик, учебных заданий (при элективной форме).

Например, опираясь на концепцию общей одаренности, можно разработать специальные программы для детей с различным уров­нем одаренности для того, чтобы обучать этих детей в различных школах или разноуровневых классах, а можно дифференцировать задания для различных групп учащихся в обычном классе. Или, учитываяособенности когнитивного стиля учащихся на уровне содержания образования, можно пойти по пути создания специальной школы, специальных групп (классов) в обычных школах или создания микрогрупп в обычном классе.

Прежде чем рассматривать проблему дифференциации обучения с учетом детской одаренности, необходимо определить — кого считают одаренным. Как мы уже отметили, реальная педагогическая практика научилась различать лишь три категории одаренных детей. Именно эти представления и закладываются в фундамент дифференциации обучения.

Первая категория одаренных, которую принято выделять - дети с высокими показателями по уровню общей одаренности (комплекс факторов выявляется в ходе сопоставления результатов специаль­ного тестирования на интеллект, креативность, мотивационные ха­рактеристики).

Вторая группа одаренных— дети, достигшие успехов в каких-либо областях деятельности. Их выявление не представляет особых сложностей. Одаренные юные музыканты, художники, математики, спортсмены, давно завоевали себе право на специальное обучение. Эту категорию детей чаще называют талантливыми. Традиция создавать для них особое образовательное пространство уходит вглубь веков. К третьей категории одаренных можно отнести детей, хорошо обучающихся в школе (академически одаренных).

Может быть, педагогической практике следовало бы быть более "чувствительной" к особенностям ребенка и видеть шесть, семь и более вариантов одаренности. Но приходится констатировать, что ей (педагогической практике) это несвойственно. Я думаю, что эти виды одаренности являются тем самым минимальным и достаточ­ным набором, которым и должна ограничиваться дифференциация образования, а дальнейшую работу следует вести уже на уровне ин­дивидуализации обучения. С точки зрения современных концепций одаренности, данные представления не точны. Может быть, не все разработчики концептуальных моделей одаренности согласятся с существованием таких подходов в обучении. Но новые научные разработки не являются директивами , и в данном случае мы говорим не об идеальных представлениях, а о существующей объективно педагогической реальности. **Дифференциация по уровню учебной успешности.** Генетически первым в ряду видов дифференциации обучения был один из наиболее простых ее вариантов — дифференциация по уровню учебной успешности, или академической одаренности. Его описал ещё Я. А. Коменский, предлагая классы с разным уровнем обучения.

И по сей день многие учителя, несмотря на постоянные возражения исследователей, склонны утверждать, что одаренные дети -это дети, успешные в учении. А раз дело обстоит так, то возникает соблазн объединить тех, кто хорошо учится в один класс, средних по уровню учебной успешности — в другой, а отстающих — в третий.

Если подходить объективно, но в сущность проблемы детской ода­ренности не вникать, то эта точка зрения выглядит вполне логичной. Верна она или нет — вопрос риторический, но нельзя не признать, что подобный подход имеет свои формально-логические основания и не может быть просто отвергнут.

Хорошо учиться — дело, как известно, совсем не простое и далеко не каждому по плечу. Жаль только, что классический учитель более ориентирован "при производстве" отличников не на те качества, что отличают творца, а, скорее, на противоположные. Это, прежде все­го: послушность, исполнительность, аккуратность, способность дей­ствовать на основе заданного алгоритма и т. п. Все это — замеча­тельные качества, и они хороши всем, но только давным-давно за­мечено, что усердные ученики редко вырастают новаторами, твор­цами прогресса.

Несмотря на относительную ясность критериев отбора, при дан­ном виде дифференциации не обходилось и без серьезных проблем. Так, большинство учителей опирались и опираются, как правило, на обученность ребенка, в то время как другие сторонники этого под­хода призывали к ориентации на обучаемость. Но обучаемость — это характеристика, о которой легко говорить, но которую не так легко диагностировать, а следовательно, и учитывать при разработке об­разовательного процесса.

Многовековая педагогическая практика и опыт исследования дет­ской одаренности привели к заключению о том, что сама по себе ус­пешность в учении еще не свидетельство высоких умственных спо­собностей, а значит, и проблема обучения одаренных детей таким образом решаться не может. Этот опыт подталкивал исследовате­лей к мысли о необходимости опоры на некую общую интегративную личностную характеристику, свидетельствующую об уровне общей одаренности.

**Корни дифференциации по общим способностям** следует искать в исследованиях Ф. Гальтона, хотя, строго говоря, первые ростки в педагогической практике дали не они, а более поздние по времени изыскания Альфреда Бине и его последователей — "тестологов''. Именно то понимание, которое они вкладывали в понятие "общая'' (интеллектуальная) одаренность", первоначально легло в основу дифференциации школьного обучения.

* 1. **Система взглядов и убеждений**

**Требования к учителю**

Личность учителя является ведущим фактором любого обучения. Не является исключением и ситуация с учителем для одаренных детей. По замечанию одного исследователя, поскольку любой хороший учитель должен быть образцом педагогических добродетелей, но учитель, работающий с высокоинтеллектуальными детьми , в глазах учеников и родителей превращается в образец образцов. Наиболее значима для успешности работы учителя его общая личностная характеристика – система взглядов и убеждений, в том числе представления о самом себе, других людях , а так же о целях и задачах своей работы. Именно эти составляющие постоянно проявляются в межличностном общении.

 Межличностное общение, способствующие оптимальному развитию детей с выдающимся интеллектом, должно носить характер помощи, поддержки, недирективности. Этому благоприятствуют такие черты учителя: представления о других; окружающие способны самостоятельно решать свои проблемы; они дружелюбны; имеют хорошие намерения; им присуще чувство собственного достоинства , которое следует ценить, уважать и оберегать; окружающим присуще стремление к творчеству; они являются источником скорее «+» эмоций, чем «-».

Представления о себе: я верю, что связан с другими, а не отделён и отчуждён от них; я компетентен в решении стоящих проблем; я несу ответственность за свои действия и заслуживаю доверия; меня любят, я привлекателен как человек; цель учителя: помочь проявлению и развитию способностей ученика, оказать ему поддержку и помощь. По мнению некоторых исследователей, поведение учителя для одарённых детей в классе, в процессе обучения, и построения своей деятельности должно отвечать следующим характеристикам: он разрабатывает гибкие индивидуальные программы; создаёт тёплую, эмоционально безопасную атмосферу в классе; предоставляет учащимся обратную связь; использует различные стратегии обучения; уважает личность, способствует формированию положительной самооценки ученика, уважает его ценности; поощряет творчество и работу воображения, стимулирует развитие умственных процессов высшего уровня; проявляет уважение индивидуальности ученика.

 Все эти характеристики можно разделить на три группы. Успешный учитель для одарённых прежде всего прекрасный учитель – предметник, глубоко знающий и любящий свой предмет.

В дополнение к этому он должен обладать такими качествами, которые существенны в общении с любым одарённым школьником. Наконец, учителю необходимы особые качества, связанные с определённым типом одарённости учеников: интеллектуальной, творческой, социальной, психомоторной, художественной.

 Неизбежно возникает вопрос: «Существует ли такой учитель ''образец образцов'' - в природе и можно ли такие качества, умения развить?». К счастью ответ на вопрос по отношению к большой части качеств и умений: « Да, можно развить», - и здесь есть весьма обнадёживающие результаты.

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

 В литературе повторяются утверждения, что учитель для одарённых детей должен обладать исключительной силой, должен быть личностью, продуктивно реагирующий на вызов, умеющий принимать критику и не страдать от стресса при работе с людьми более способными и знающими, чем он сам. Всё это можно развить, основываясь на знании путей и способов изменения Я - концепции, используя технику групп личного роста.

1.**Рекомендации родителям.**

Многие психологи отмечают ведущую роль родителей в становлении самовосприятия и сами отношения, особенно в ранние годы жизни ребёнка. В соответствии с этим оказание помощи детям дошкольного и младшешкольного возраста, имеющих высокий интеллект, часть требует работы с их родителями. Указывается также, что отношение к себе у дошкольников легко поддается коррекции и эффективному воздействию, поскольку оно ещё только формируется.

В многочисленных руководствах для родителей и воспитателей, выпущенных как в нашей стране, так и за рубежом, рекомендуется соблюдать баланс между положительными и отрицательными оценочными суждениями, поощрять общение одарённого ребёнка со сверстниками, также наделёнными высокими способностями. Предполагается, что это позволит развить необходимую гибкость в общении, терпимость и интерес чужому мнению, навыки совместной работы, а также избежать искажённого представления о собственной исключительности.

 С одной стороны, родителей призывают не смотреть на своих детей как на потенциальных вундеркиндов, предостерегают их от нереалистических ожиданий, от завышения требований, от попыток вольно и невольно проецировать на ребёнка собственные амбиции и неосуществлённые надежды. С другой стороны, им рекомендуется избавиться от страха перед выдающимся интеллектом, не приглушать и не нивелировать способности своих детей, подводя их под ординарный стереотип, пытаясь уберечь необычного ребёнка от конфликтных столкновений с окружающим его миром.

 Родителям предлагается позитивно и внимательно воспринимать эксцентричные поступки и идеи своих талантливых детей, поддерживать их стремление к самостоятельности и независимости. В случае конфликтов ребёнка с учителями и сверстниками рекомендуется оказывать ему необходимую помощь. Разрешать эти конфликты желательно во многих случаях путём перевода ребёнка в специальную школу для одарённых детей, где он не будет чувствовать себя на особом положении и легче сможет адаптироваться.

 Многие авторы советуют с раннего возраста приучать одарённого ребёнка «нормально» реагировать на неудачи, способствовать тому, чтобы он не только принимал участие в занятиях, в которых не преуспевает, но даже получал удовольствие от этого. Считается, что таким образом удаётся ослабить болезненную реакцию незаурядных детей на неудачу. Взрослым следует учить таких детей справляться с их завышенными ожиданиями в отношении собственных возможностей. Психологи предлагают целый ряд приёмов, наводящих вопросов, которыми следует пользоваться родителям и учителям для того, чтобы стимулировать осмысление и «эмоциональную переработку» подобных критических ситуаций. Отмечая существенную роль половых различий в проявлении и развитии способностей, исследователи рекомендуют родителям уделять особое внимание одарённым девочкам, у многих из которых отмечается неуверенность в себе, неадекватно низкий уровень самооценки и притязаний.

 Во многих из перечисленных рекомендаций содержится явное или скрытое указание на необходимость привести самооценку ребёнка в соответствие с его высокими умственными возможностями. Иными словами повысить её. Стабильное позитивное самовосприятие рассматривается как важнейшее условие для реализации потенциальных возможностей такого ребёнка. Родителям и учителям предлагается оказывать детям необходимую помощь и эмоциональную поддержку путём поощрения их деятельности внимательного и доброжелательного отношения к их мнению и проблемам.

###### Заключение

 В современной педагогике и образовательной практике обучение одарённых детей чаще всего рассматривается как глобальная педагогическая задача. В соответствии с философией этого подхода гений, талант не принадлежат отдельному человеку или стране, где он родился, - они достояние планеты. Поэтому все одарённые дети должны находить поддержку в сфере образования, где бы они ни родились и ни жили.

Активно работают в этом направлении международные организации, объединяющие исследователей, практиков и руководителей образования разных стран «Всемирная ассоциация по одарённости и таланту», «Евроталант» и др. Свою задачу они видят не только в обмене информацией между учёными разных стран, но и в разработке и внедрении так называемых глобальных образовательных моделей.

 Одной из важных отличительных особенностей проблемы обучения одарённых детей является то, что она не может быть решена в рамках частных образовательных учреждений. Государственные образовательные учреждения в силу материальных причин, либо в силу недооценивания значимости самой этой проблемы часто не склонны к её решению. По этой, а также по ряду других причин и создаются модели глобального образования одарённых.

 Но высказываемая рядом специалистов идея интеграции системы образования одарённых детей на международном, глобальном уровне пока не находит поддержки ни у правительств большинства стран, ни в общественном сознании. Более того, страны с высоким уровнем жизни крайне негативно относятся к самой идеи глобализации, т.к. боятся вполне реальной угрозы - «утечки мозгов».

В настоящее время можно с высокой долей уверенности говорить о том, что внедрение в жизнь новых информационных технологий, а вместе с ними и дистанционного обучения, позволит вывести решение проблемы объединения, глобализации образования одарённых во всём мире на качественно иной уровень.

#####  Литература

*Богоявленская Д. Б.* Пути к творчеству. — М., 1981.

*Венгер Л.А.* Педагогика способностей. — М., 1973.

*Волков И.П.* Много ли в школе талантов. — М., 1989.

Вопросы психологии способностей школьников /Под ред. *Крутецкого В.А. —* М., 1964.

*Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте. 3-е изд. — М., 1991.

*Гильбух Ю.З.* Внимание: одаренные дети. — М., 1991.

*Голубева Э.А.* Способности и индивидуальность. — М., 1993. '

*Калмыкова З.И.* Продуктивное мышление как основа обучаемости. — М., 1981.

*Кадыров Б.Р.* Способности и склонности: Психофизиоло­гические исследования. — Ташкент, 1990.

Краткий тест творческого мышления. Фигурная форма: Пособие для школьных психологов. — М., 1995.

*Крутецкий В.А.* Психология математических способнос­тей школьников. — М., 1968.

*Лейтес Н.С.* Об умственной одаренности. — М., 1960.

*Лейтес Н.С.* Умственные способности и возраст. — М., 1971.

*Лейтес Н. С.* Способности и одаренность в детские годы.— М., 1984.

Материалы конференции но проблеме способностей. — М., 1970.

*Матюшкин А.М.* Загадки одаренности. — М., 1993.

*Меде В., Приорковский Г.* Детская одаренность. — М., 1925.

*Мелик-Пашаев А.А.* Педагогика искусства и творческие способности. — М., 1981.

*Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.П.* Ступеньки к твор­честву. — М., 1987.

*Новлялская З.П.* Стихи — продолженье мое и начало...— М., 1082.

*Обухова Л. Ф., Чурбанова С.М.* Развитие дивергентного мышления в детском возрасте. — М., 1995.

Одаренные дети / Под ред. *Г.В. Бурменской иВ.М. Слуцкого*. — М., 1991.

*Петровский А.В.* Способности и труд. — М., 1966.

*Петровский А. В.* Способности//Введение в психологию.— М., 1995.

Проблемы способностей/Под ред. *В.Н. Мясищева. —*Л., 1962.

Программа «Одаренный ребенок». Осн. положения: *Венгер Л.А.* и др. — М., 1995.

Развитие творческом активности школьников/Под ред. Л. Л/. *Матюшкипа.* — М., 1991.

*Ревеш Г.* Ранние проявления одаренности и се узнава­ние. — М, 1924.

Способности и интересы. Сб./Под ред. *Левитова Н.Д., Крутецкого В.А.* — М., 1962.

Склонности п способности/Под ред. *Мясищева В.II. —* Л., 1962.

Способности п склонности. Комплексные исследования. Под ред. З.Л. *Голубевой. —* М., 1989.

*Тарасова К.В.* Онтогенез музыкальных способностей — М., 1981.

*Штерн В.* Одаренность детей и подростков и методы ее исследования /М., 1926.

*Чудновский В.Э.* Воспитание способностей и формирова­ние личности. — М., 1986.

*Чудновскии В.Э., Юркевич В. С.* Одаренность: дар или испытание. — М., 1990. \*

*Экземплярский В.М.* Проблема школ для одаренных. — М.; Л., 1927.

*Юркевич В.С.* Светлая радость познания. — М., 1977.