Бюджетное Государственное учреждение высшего профессионального образования "Удмуртский государственный университет"

Институт педагогики, психологии и социальных технологий

**Формы и методы работы психолога с одаренными детьми**

**Контрольная работа по предмету: Психологическая служба в образовании**

Выполнила: студентка 5 курса ИППСТ

заочного отделения

группы З-031000-51

Ножкина Наталья

Проверил: Махмутова Р.К.,

преподаватель психологической

службы в образовании

год

Содержание

Введение

.1 Понятие "способности" в психологии

.2 Способности и ЗУН. Их сходства и различия

.3 Количественная и качественная характеристика способностей

.4 Структура способностей в психологии

.5 Общие и специальные способности. Способности и типология людей, исходя из способностей

.6 Природные предпосылки развития способностей и таланта. Ошибочность фаталистического взгляда на способности

.7 Способности и наследственность. Формирование способностей

.8 Способности и интересы

. Одаренные дети. Какие они? Одаренность в школе

.1 Возраст и одаренность

.2 Активность и саморегуляция как основные психологические особенности одаренных детей

.3 Будущее одаренного ребенка

.4 Как педагогу и психологу работать с детьми, имеющими ярко выраженные специальные способности

.5 Как работать с детьми, имеющими потенциальные признаки одаренности

Заключение

Список литературы

Приложение

способность одаренный талантливый дети

**Введение**

"В современной школе можно и нужно учить всех детей, независимо от их способностей, склонностей, индивидуальных различий". Все мы не раз слышали эти слова, независимо от того, где по отношению к сфере образования мы находимся. "Одаренного ребенка нельзя не заметить, он всегда бросается в глаза, выделяется среди других своими особыми склонностями и возможностями в каком - либо виде деятельности". Чтобы выявить у ребенка способности, совсем не обязательно использовать сложные методы и методики. Часто бывает достаточно просто наблюдать за ним, беседовать с ним, а потом анализировать увиденное и услышанное. Проблема детской одаренности давно исследовалась в психологии и относительно нее уже накоплен большой материал. Чтобы понять, как нужно организовывать и проводить работу с одаренными детьми, нужно уяснить, что представляет собой "феномен ранних способностей" и как с научных позиций их развитие. Целью написания данной работы является раскрытие понятий "феномен ранних способностей", "одаренность", а также раскрытие понятия о формах и методах работы с одаренными детьми в ОУ.

Для достижения этой цели нужно решить следующие задачи:

1. Раскрыть содержание понятий "способности" и "одаренность" в психологии, типы способностей в психологии.

2. Выявить, что входит в понятие "феномен ранних способностей".

. Выяснить, какие формы и методы работы с одаренными детьми существуют.

. Установить по прочитанной психологической литературе, как организована в ОУ работа с талантливыми и одаренными детьми, а именно как психолог должен работать с талантливыми и одаренными детьми (выявлять их способности и помогать их максимальному раскрытию в условиях ОУ)

**1.1 Понятие "способности" в психологии**

Для того, чтобы более точно раскрыть понятие "способности", для начала приведу пример. Два ученика отвечают на уроках примерно одинаково. Однако педагог по-разному относится к их ответам: одного хвалит, другим недоволен. "У них разные способности,- объясняет он - второй учащийся мог ответить несравнимо лучше".

Другая ситуация. Двое поступают в институт. Один выдерживает экзамены, другого постигает неудача. Свидетельствует ли это, что у одного из них больше способностей, чем у другого. На этот вопрос нельзя ответить, пока не будет выяснено, сколько времени затратил на подготовку каждый из абитуриентов. Одним лишь фактом успеха в приобретении знаний способности не определяются.

Понятие "способности" исследователи трактуют по-разному. У одних способности - это индивидуально-психологические особенности, являющиеся субъективными условиями для успешного осуществления определенного рода деятельности

У других "способности - это такие психологические особенности человека, от которых зависит успешность приобретения знаний, умений и навыков, но которые сами не сводятся к наличию знаний, умений и навыков".

В изучении способностей выделят три основные проблемы: происхождение и природа способностей, типы и диагностика отдельных видов способностей закономерности формирования и развития способностей.

Изначально трактовкой всех психологических понятий долгое время занималась философия. В истории философии длительное время способности трактовались как свойства души или особые силы, передаваемые по наследству или изначально присущие индивиду.

Отголоски таких представлений закрепились в обыденной речи, имеются рецидивы их возрождений в научной литературе на базе достижений генетики. Понимание способностей как врожденных было раскритиковано Д.Локком и его сторонниками, считавшими, что способности индивида полностью зависят от внешних условий его жизни.

Механистичность такого представления была преодолена в философии марксизма, где проблема способностей изучается на основе понимания человека как совокупности общественных отношений, диалектического подхода в соотношении внутреннего и внешнего.

Врожденными являются анатомо-физиологические особенности (по-другому называемые задатками), выступающие как предпосылки возможного развития способностей.

Сами же способности формируются в процессе деятельности и в сложной системе взаимодействий индивида с другими людьми.

Способности имеют комплексную структуру, складывающуюся из разных компонентов. С этим связано широко распространенное явление компенсации: при относительной слабости или даже отсутствии одних компонентов, высокие способности к осуществлению деятельности формируются в процессе развития других компонентов. Этим же объясняется различие в сочетаниях личностных и физиологических характеристиках лиц, проявивших высокий уровень развития способностей к какой - либо деятельности.

**1.2 Способности и ЗУН. Их сходство и различия**

Способности и знания, способности и умения, способности и навыки не тождественны друг другу. По отношению к ЗУН способности выступают как некая возможность. Можно привести аналогию: брошенное в почву зерно, потенциально готово стать колосом точно также, как ЗУН при соответствующих условиях готовы вырасти в способности.

Способности в этом случае станут возможностью, а необходимый уровень мастерства в том или ином деле действительностью. Выявленные у ребенка музыкальные способности не являются гарантией того, что ребенок будет музыкантом. Для того, чтобы это случилось необходимо специальное обучение, настойчивость, проявленная педагогом и ребенком, хорошее состояние здоровья, наличие музыкального инструмента, но и многих других условий, без которых способности могут заглохнуть, так и не развившись. Психология, отрицая тождество способностей и ЗУН, только подчеркивает единство.

Важно помнить, что способности обнаруживаются только в деятельности, которая не может осуществляться без их наличия.

Серьезной психологической ошибкой педагога так же являются скоропалительные выводы педагога о том, что у учащегося вообще нет никаких способностей на основании того, что у ребенка еще нет прочно сформированных знаний, умений и навыков и сложившихся приемов работы.

В истории известно немало случаев, когда в детстве человек не встречал со стороны окружающих одобрения в развитии тех способностей, которые в дальнейшем прославили его. Ярким примером этого является Альберт Эйнштейн, который считался заурядным учеником и не имел никаких предпосылок к развитию способностей. К чему это привело, всем известно.

Так в чем же выражается единство способностей и ЗУНов?

Сами знания, умения и навыки не являются способностями, способностью в этом случае будет динамика их приобретения, т.е. то, насколько быстро, глубоко, легко и прочно идет процесс овладения новыми знаниями и умениями, важными для данной деятельности

Говоря о способностях, необходимо охарактеризовать их качественные и количественные особенности. Для педагога и психолога в равной мере важно как то, к чему у ученика есть способности (а следовательно, то, какие индивидуально-психологические особенности личности ученика вовлекаются в процесс деятельности как обязательное условие ее успешности), так и то, как и в какой мере ученик готов выполнять требования, предъявляемые к нему деятельностью. Здесь имеет значение и то, насколько быстрее, легче и основательнее он овладевает знаниями, умениями и навыками по сравнению с другими.

**1.3 Качественная и количественная характеристика способностей**

Рассматриваемые со стороны их качественных особенностей способности выступают как сложный комплекс психологических свойств человека, обеспечивающий успех деятельности как набор "переменных величин", позволяющий идти к успеху разными путями.

Давно известно, что в основе одинаковых или в чем-то сходных достижений при выполнении какой-либо деятельности могут лежать сочетания весьма различных особенностей. Это открывает перед психологами и учеными важную сторону способностей личности: этой стороной являются широкие возможности компенсации одних свойств другими, которые человек развивает у себя, трудясь упорно и настойчиво.

Компенсаторные возможности способностей человека часто выявляются, например, специальным воспитанием людей, лишенных слуха и зрения.

А.В. Петровский и М.Г. Ярошевский в учебнике по психологии приводят пример обучения слепоглухой О.И. Скороходовой, которое вел И.А. Соколянский. В ходе обучения у нее обнаружились не только способности научного работника, но и ярко выраженные литературные способности, наличие который признал даже М.Горький, переписывавшийся с ней в то время и принимавший в ее судьбе активное участие. Правильная система обучения и огромный труд позволили О.И. Скороходовой развить чувствительность анализаторов, обеспечивающий необходимый уровень осязания, обоняния и вибрационных ощущений. Тем самым удастся компенсировать недостающие способности.

Свойство компенсации одних способностей при помощи развития других открывает неисчерпаемые возможности перед каждым человеком, раздвигая границы выбора профессии и совершенствования в ней.

В целом, качественная характеристика способностей позволяет ответить на вопрос: в какой сфере деятельности человеку лучше проявить себя, обнаружить большие успехи и достижения.

Таким образом, можно сделать вывод о связи между качественной и количественной характеристикой способностей. Это можно сделать, выяснив, какие конкретно психологические качества отвечают требованиям данной деятельности, и, ответив на вопрос о том, в какой степени они развиты у человека по сравнению с его товарищами по работе и учебе.

**Количественная характеристика способностей**

Проблема количественных измерений способностей имеет большую историю в психологии. Еще в конце 19 - начале 20 века ряд психологов (Кеттел, Термен, Спирмен и др.) под влиянием требований, вызванных необходимостью осуществлять профессиональный отбор для массовых специальностей, выступили с предложением выявлять уровень способностей обучающихся.

Они предполагали, что так будет установлено ранговое место личности и ее пригодность к той или иной трудовой деятельности, а также к обучению в ВУЗах, а также к получению командных постов в производстве, армии и общественной жизни.

В качестве способа измерения уровня развития способностей они использовали тесты умственной одаренности. С их помощью в ряде стран осуществляется определение способностей и производится сортировка учащихся в школах, замещение офицерских постов в армии, руководящих должностей в промышленности и т.д.

По содержанию тесты умственной одаренности представляют собой особый ряд задач или вопросов, успешность решения которых исчисляется по сумме баллов или очков. Из этой суммы баллов вычисляется коэффициент умственной одаренности, который выявляет количественную характеристику способностей, которая в психологии еще определяется понятием **общий интеллект.**

Однако научный психологический анализ обнаруживает, что этот коэффициент умственной одаренности есть не что иное, как фикция. В действительности описанная выше сумма приемов выявляет не интеллектуальные способности, а наличие у него соответствующих ЗУНов. Динамика приобретения знаний умений и навыков при этом остается не выявленной. К тому же очевидно, что наилучший результат покажет тот ученик, который был специально подготовлен учителями, репетиторами или родителями.

Однако из этого не следует, что количественная характеристика и измерение способностей невозможны, и что использование здесь различных диагностических тестов здесь заведомо нежелательно.

Задача выявления уровня умственных способностей остается актуальной и при отборе детей, чьи умственные способности в силу каких-либо причин не позволяют учиться им в обычной школе. При отборе самых способных в математике детей для обучения в специализированной школе, и при отборе летчиков, космонавтов и т.д. И в этом смысле попытки отследить и количественно выразить результаты, безосновательны.

Выготский Л.С., критикуя использование тестов умственной одаренности, указывал на то, что если ребенок не решает предложенной ему задачи, то этот факт сам по себе ничего не говорит о его умственных способностях.

**1.4 Структура способностей в психологии**

Любая деятельность, которой овладевает человек, предъявляет высокие требования к его психологическим качествам (особенностям интеллекта, эмоционально-волевой сферы, сенсомоторики). Этим требованиям не может удовлетворить одно какое-либо качество, даже если оно достигло высокого уровня развития. Мнение о том, что одно отдельно взятое психическое свойство может обеспечить высокую продуктивность деятельности, выступить как эквивалент всех способностей лишено научной достоверности. Способности представляют собой совокупность психических качеств, имеющих сложную структуру.

**Способности и деятельность**

Структура совокупности психических качеств, которая выступает как способность, в конечном счете, определяется требованиями конкретной деятельности, является различной для разных видов деятельности.

Так, структура математических способностей по имеющимся данным, включает в себя целый ряд частных способностей: способность к обобщению математического материала, способность к свертыванию математического рассуждения и математических действий (в этом случае много звеньевая последовательность заменяется короткой связью вплоть до почти непосредственной связи между восприятием задачи и ее решением). Также сюда входят способность обратимости мыслительного процесса (это легкий переход от прямого к обратному движению мысли), гибкость мыслительных процессов при решении математических задач и др.

Структура литературных способностей предполагает высокий уровень развития эстетических чувств, наличие ярких, наглядных образов памяти, чувство языка, богатую фантазию, глубокий интерес к психологии людей, потребность в самовыражении и другие.

Специфический характер имеет также строение музыкальных, медицинских, педагогических и других способностей. Даже если здесь принимать во внимание широкие возможности компенсации и замен одних способностей другими, знание специфической структуры профессиональных или специальных способностей чрезвычайно важно для педагога, так как он призван учитывать их в процессе обучения и в случае их отсутствия или недоразвития формировать необходимые качества личности ребенка.

Среди свойств и особенностей личности, образующих структуру конкретных способностей некоторые могут занимать ведущее положение, а некоторые вспомогательное. Так, в структуре педагогических особенностей ведущими качествами будут педагогический такт, наблюдательность, любовь к детям, сочетаемая с высокой требовательностью к ним, потребность в передаче знаний, комплекс организаторских способностей, входящих сюда на правах подструктуры. К вспомогательным качествам относятся артистичность, ораторские данные и т.д.

Совершенно очевидно, что и ведущие и вспомогательные типы педагогических способностей образуют единство, обеспечивающее успешность обучения и воспитания и вместе с тем его индивидуализацию, связанную с личностью педагога и ее особенностями.

**1.5 Общие и специальные способности. Способности и типология людей**

Изучая конкретно-психологическую характеристику различных способностей, мы можем выделить общие качества, которые отвечают требованиям не одной, а многих видов деятельности, и специальные качества, отвечающие более узкому кругу видов и требований деятельности. В структуре способностей некоторых индивидов эти общие качества могут быть исключительно ярко выражены, что дает возможность говорить о наличии у людей разносторонних способностей или об общих способностях к широкому спектру различных деятельностей, специальностей и занятий. Эти общие способности или качества не должны противопоставляться специальным способностям или качествам личности.

**Способности и типология людей**

Общие способности или качества личности - это вполне конкретные психологические проявления, к исследованию которых психологи уже приступили. К числу таких общих качеств личности относятся индивидуально-психологические качества, характеризующие принадлежность к одному из двух доминирующих типов людей.

Для художественного типа способностей свойственна яркость образов, возникающих в результате непосредственного воздействия, живого впечатления и эмоций. Для мыслительного типа - преобладание абстракций, логических построений, теоретизирования. Принадлежность человека к художественному типу не может свидетельствовать о том, что он фатально предназначен для деятельности художника. Очевидно другое: представителю типа легче, чем другому в освоении деятельности, требующей впечатлительности, эмоционального отношения к событиям, образности и живости фантазии. Не случайно, что большинство художников (скульпторов, писателей, музыкантов) имеют более или менее выраженные черты характера этого типа. Давно установлено, что качества людей мыслительного типа создают условия для наиболее благоприятного развития деятельности, связанной с абстрактным материалом, понятиями, математическими выражениями и т.д. Легко понять, какой широкий круг конкретных знаний (математика, физика и т.д.) может требовать именно этих качеств как предпосылок для успешного овладения деятельностью.

Необходимо подчеркнуть, что отнесение человека к художественному типу не означает слабость интеллектуальной деятельности или недостаток ума. Речь здесь идет об относительном преобладании образных компонентов психики над мыслительными.

Сейчас у психологов есть все основания полагать, что различия в типологии способностей связаны с функциональной асимметрией больших полушарий, где правое полушарие ответственно за образно мышление, а левое за символическое.

Проанализировав все вышесказанное, можно сделать вывод о том, структура каждой конкретной способности как готовности личности к данной деятельности отличается значительной сложностью и включает в себя комплекс качеств, в состав которого входят ведущие и вспомогательные, общие и специальные.

**1.6 Природные предпосылки развития способностей и таланта. Ошибочность фаталистического взгляда на способности**

Правильное понимание сущности способностей человека предполагает выяснение вопроса об их отношении к мозгу - субстрату всех психических процессов, состояний, качеств и особенностей. Как и все индивидуально-психические особенности личности способности не приобретаются человеком в готовом виде как нечто врожденное, а формируются в жизни и деятельности. Человек рождается на свет без психических свойств, имея лишь возможность их приобретения. Только в результате взаимодействия с действительностью и активной деятельности человеческий мозг начинает отражать окружающий мир, обнаруживая свои индивидуально-психологические качества и особенности. В таком смысле и следует понимать принятое в психологии положение о том, что способности не являются врожденными.

Защита этой точки зрения - необходимое условие борьбы за научное понимание проблемы человека и его способностей.

Еще Платон утверждал, что способности являются врожденными и что все знания, которыми пользуется человек - это его воспоминания об идеальном мире абсолютных знаний. Утверждение о врожденности способностей проникает в богословскую тематику. В 17 веке в трудах Декарта подобный подход фигурирует в качестве учения о "врожденных идеях".

Следует иметь в виду, что ошибочное мнение, согласно которому способности даны человеку от рождения готовыми, распространено и у нас среди некоторой части родителей и даже педагогов. Это мнение является не столько порождением психологических и педагогических теорий, сколько результатом психологической и педагогической малограмотности.

Иногда оно превращается, в своего рода, ширму педагогической пассивности и малограмотности некоторых воспитателей. По существу эта удобная психологическая гипотеза (способности - это готовый дар природы) освобождает от необходимости задумываться над причинами неуспеваемости того или иного ученика и принимать действенные меры по их устранению.

Таким образом, отвергая концепцию о врожденности способностей, психология выступает, прежде всего, против фатализма - представления о роковой предопределенности способностей человека одним природным фактором.

**Задатки как предпосылки развития способностей**

Отрицание врожденности способностей не имеет абсолютного характера. Не признавая врожденности способностей, психология не отрицает врожденность дифференциальных особенностей, заключенных в строении мозга, которые могут оказаться условиями успешного выполнения какой либо деятельности. Эти морфологические и функциональные особенности строения мозга, органов чувств и движения, которые выступают в роли природных предпосылок развития способностей, называют задатками.

Можно рассмотреть соотношение между способностями и задатками на конкретном примере. Так, например, к числу врожденных задатков - относится необычайно тонкое обоняние. Является ли оно какой-либо способностью? Нет, ведь всякая способность - способность к чему - то, а именно к конкретной деятельности или ряду деятельностей. В противном случае употребление самого понятия способность бессмысленно. Поэтому подобная особенность нервно-психической организации человека часто остается безликим задатком. Строением мозга не предусмотрено то, какие специальности и профессии, связанные с изощренными обонятельными ощущениями, исторически сложатся в человеческом обществе. Не предусмотрено и то, какую область деятельности изберет для себя человек и получит ли он в условиях этой деятельности возможности для развития своих задатков. Но, если в обществе возникла потребность в таких профессиях, где нужны именно особо тонкие обонятельные ощущения и, если данный конкретный человек имеет соответствующие природные задатки, ему будет легче освоить эту профессию и развить у себя соответствующие способности. Например, есть редкая и очень ценная профессия - парфюмер. В отдельных странах их немного - всего около 30 человек. Их основная задача - создавать оригинальные ароматы, подготавливая серийный выпуск новых сортов духов. Конечно же, профессиональные способности этих людей - это результат развития задатков, которые заключаются в особенностях строения и функционирования обонятельного анализатора.

Задатки многозначны. На основе одних и тех же задатков могут развиваться разные способности в зависимости от характера требований, предъявляемых деятельностью.

В области изучения природы и сущности задатков природа делает пока только первые шаги. Негативный материал, имеющийся по этой тематике, пока преобладает над позитивным существует гораздо больше материала о дефектах задатков, чем о структуре их позитивных проявлений. Так, целый ряд тяжелых врожденных или приобретенных в раннем возрасте аномалий мозга (олигофрения) выступает как почти необратимый дефект задатков, становящийся тормозом развития способностей.

В настоящее время можно говорить о большей или меньшей продуктивности гипотез о природных предпосылках развития способностей.

Современная физиология свидетельствует о том, что в коре головного мозга человека и высших животных локализуются всевозможные психические функции. Предполагают, что центр речевых движений находится в задней части третьей лобной извилины левого полушария. Центр же понимания речи находится в другом месте - задней части третьей височной извилины того же левого полушария. Если рассматривать, что человеческая речь - это результат сложного взаимодействия ряда отделов мозга, то нет оснований предполагать, что способности человека, связанные с речевой деятельностью могут быть строго локализованы в каком - либо одном участке мозга.

В настоящее время наиболее продуктивными являются гипотезы о том, что задатки связаны с макроструктурой мозга и органов чувств.

В настоящее время наиболее продуктивными являются гипотезы, связывающие задатки с макроструктурой мозга и органов чувств. Можно предположить также, что углубленное изучение строения мозговой клетки позволит обнаружить морфологические и функциональные особенности, отличающие нервную ткань одаренного человека. Известны также гипотезы, связывающие с некоторыми дифференциальными особенностями нервных процессов (различиями по их силе, уравновешенности и подвижности) и тем самым с их типами высшей нервной деятельности

В свое время Б.М. Теплов попытался выяснить, как влияют черты типа высшей нервной деятельности на качественные особенности структуры способностей. Ученый показал, что слабость нервных процессов - это не только отрицательное, но и положительное качество нервной системы, так как слабость нервных процессов есть признак их высокой реактивности.

Особая чувствительность нервной системы (ее слабость) может выступать как некий задаток, на основе которого будут развиваться способности, связанные с такими видами трудовой деятельности, где требуется высокая реактивность, впечатлительность, своего рода тонкость душевной организации.

Именно здесь становится заметна специфика личности человека. Если животное, имеющее слабый тип нервной системы в условиях борьбы за существование, характерной для среды, управляемой законами биологии, обнаруживает свою неприспособленность и инвалидность, то человек, имеющий слабый тип нервной системы в общественно - исторических условиях существования не остается "инвалидом". Более того, развивающиеся на этой физиологической базе способности могут создать для него особо благоприятные условия существования и развития.

Указанные особенности относятся к чертам и проявлениям общего типа высшей нервной деятельности. Однако еще большей вероятностью обладают гипотезы, которые связывают природные предпосылки способностей с парциальными (частными) особенностями нервной системы, т.е. своеобразием типологических свойств, проявляющихся у одних в зрительной, у других в слуховой, у третьих - в двигательной сфере.

Отсюда можно сделать вывод о том, что типологические различия могу в разной степени отвечать требованиям того или иного вида деятельности и выступать как предпосылки к развитию способностей.

**1.7 Способности и наследственность. Формирование способностей**

Тот факт, что природные предпосылки способностей - задатки заключены в особенностях строения и функционирования нервной системы делает достоверным предположение, что они, как и все другие морфологические и физиологические качества, подчинены общим генетическим законам. Вместе с тем гипотеза наследуемости задатков не должна быть отождествлена с идеей наследственности способностей.

Указанная проблема имеет большую историю. Еще в 1875 году была выпущена книга антрополога и психолога Гальтона "Наследственность таланта. Ее законы и последствия", где автор, изучивший родственные связи многих сотен выдающихся людей, сделал вывод о том, что таланты передаются по наследству либо по отцовской, либо по материнской линии.

Однако выводы Гальтона не имели научной достоверности. Никаких убедительных доказательств наследуемости талантов судей, политических деятелей и полководцев он не мог привести. Единственный вывод, который был сделан по материалам Гальтона, заключался в том, что семьи состоятельных и образованных людей составляют благоприятную среду, где могут развиться качества, необходимые для занятия интеллектуальным трудом. Никаких выводов о предрасположенности к тем или иным профессиям на основании данных Гальтона ни один добросовестный исследователь не решался сделать.

Анализируя материалы Гальтона, надо сделать одну оговорку. Рядом с сомнительными доказательствами талантливости семейств судей, писателей, полководцев и т.п. он приводит сведения, которые не могут производить убедительные впечатления.

Все это позволяет сделать некоторые общие выводы. В подавляющем большинстве случаев изучение родословных выдающихся людей (если речь идет о действительно выдающихся людях) свидетельствует не о биологической наследственности, а о наследственности условий жизни, т.е. тех социальных условий, которые благоприятствуют развитию способностей.

Очевидно то, что если в семье все живут музыкой, если весь строй жизни наталкивает ребенка на необходимость ею заниматься, если высшим достоинством человека признается музыкальность, то не приходится удивляться тому, что в семье возникают музыкальные дарования. Впрочем, пример Бахов дает основания предполагать и возможность определенной наследственности музыкальных задатков.

Серьезная статистика не дает никаких доказательств наследственности способностей и талантов. Идея наследственности способностей противоречит и научной теории. Можно признать научно установленным то, что с момента появления человека современного типа, т.е. кроманьонца, жившего более ста тысяч лет назад, развитие человека не проходит путем отбора и наследственной передачи изменений его природной организации. Оно управляется общественно - историческими законами.

**Формирование способностей.**

**Зависимость развития способностей от обучения.**

Рассмотренное соотношение задатков и способностей показывает, что, хотя развитие способностей зависит от природных предпосылок, которые далеко не одинаковы у разных людей, способности не столько дар природы, сколько продукт человеческой истории. Если у животных передача предшествующих поколений последующим осуществляется главным образом путем наследственных морфологических изменений организма, то у человека это происходит общественно-историческим путем, т.е. с помощью орудий труда, языка, произведений искусства и т.п.

Авторы все чаще указывают на то, что каждому человеку предстоит принять эстафету: он должен применять орудия труда, пользоваться языком, наслаждаться произведениями творчества и т.д.

Овладевая миром исторических достижений, люди формируют свои способности. Их проявление находится в прямой зависимости от конкретных приемов (методик) формирования соответствующих знаний и умений, которые исторически вырабатываются людьми в ходе удовлетворения потребностей общества.

Если рассмотреть этот вопрос с точки зрения истории человеческого общества, то легко убедиться в правильности этого положения. В настоящее время ни у кого не вызывает сомнения положение о том, что каждого нормального семилетнего ребенка можно научить читать и писать. Однако 200 лет назад существовало мнение о том, что грамоте может обучиться не всякий, а лишь человек, обладающий особыми способностями.

Остальные заранее признавались неспособными проникнуть в тайны письма и чтения. Этот взгляд на особые врожденные способности был обусловлен реальными трудностями обучения. Весьма неэффективный метод, связанный с необходимостью заучивать все буквы с их славянскими названиями, необычайно затруднял переход к слоговому чтению. В первой половине 19 века был осуществлен переход к более совершенным методам преподавания, появились и новые учебные пособия, построенные по слоговому методу, где был использован упрощенный гражданский шрифт вместо славянского, а названия букв славянского алфавита были заменены сокращенными названиями.

Так была решена проблема "врожденных грамматических способностей. Практика показала, что научиться читать и писать могут абсолютно все дети. Какие же выводы можно сделать в связи со сказанным? У психологов есть основания считать, что едва ли не решающим фактором, от которого зависит обнаружение человеком способностей к деятельности, является методика обучения.

**1.8 Способности и интересы**

Важный фактор развития способностей человека - устойчивые специальные интересы. Специальный интерес это интерес к содержанию определенной области человеческой деятельности, который перестает в склонность профессионально заниматься этим родом деятельности. Познавательный интерес здесь стимулирует действенное овладение приемами и способами деятельности, который перерастает в склонность профессионально заниматься этим родом деятельности.

Давно подмечено, что возникновение интереса тесно связано с пробуждением способности к ней и служит отправной точкой для их развития. По словам Гете, "наши желания, предчувствия скрытых в нас способностей - предвестники того, что мы в состоянии будем совершить".

Упрочившиеся интересы ребенка - это "лакмусовая" бумажка его способностей, сигнал, который должен заставить окружающих задуматься - не дают ли о себе знать зарождающиеся способности.

У подростка эти увлечения носят временный, хотя и страстный характер. Свойственные подростковому и юношескому возрасту разнообразные увлечения, разнообразные и нередко быстро угасающие играют важную роль для развивающейся личности. Педагогически важным является такой отношение воспитателей и учителей к сфере интересов подростков или юношей, которое предполагает углубление и расширение их познавательных потребностей.

Вместе с тем педагог не должен негодовать из-за того, что увлечения подростка зачастую мимолетны.

Конечно, оптимально такое положение вещей, при котором школьник очень рано обнаруживает устойчивые специальные интересы и способности, позволяющие ему безошибочно определить свое призвание. Но бывает и так (и задача педагогов этого не допускать), что учащийся неверно и скоропалительно определит свой интерес, опираясь на чисто внешние признаки заманчивых профессий.

**2. Одаренные дети. Какие они? Одаренность в школе**

Они очень разные, не похожие друг на друга. Впрочем, это справедливо для всех детей. Впрочем, эти справедливо для всех детей. Но одаренного ребенка нельзя не заметить, он всегда бросается в глаза, выделяется среди других и возможностями в каком-либо виде деятельности. Чтобы обнаружить одаренного ребенка, не нужно использовать специальные диагностические методы. Достаточно просто наблюдать, беседовать, наблюдать увиденное и услышанное.

Проблема детской одаренности давно исследовалась в психологии, и относительно нее накоплен большой материал. Чтобы понять, как строить систему работы с этими детьми в ОУ, нужно сначала уяснить, что представляет собой "феномен ранних способностей" и как с научных позиций объясняется это развитие.

Способности - это такие индивидуально-психологические особенности человека, которые содействуют успешному выполнению им той или иной деятельности и не сводятся к имеющимся у индивида знаниям, умениям и навыкам. Способности, которые проявляются у школьника, чаще всего относятся к учению или тем видам деятельности, которыми он занимается дополнительно(рисование, музыка и т.д.). Соответствующая деятельность является необходимым условием не только для выявления, но и для развития способностей.

Человек не рождается с готовыми способностями. Врожденными могут быть лишь задатки, т.е. анатомо-физиологические предпосылки формирования способностей. На их основе под влиянием воспитания и обучения, в процессе взаимодействия человека с окружающим миром и развиваются способности.

В психологии различают общие и специальные способности. Общие (или умственные) способности проявляются во многих видах и областях деятельности, в том числе и в учении. Специальные способности - это способности к отдельным видам деятельности (к отдельным видам искусства, языкам, математике, технике). Как же обнаруживают себя высокие способности? По легкости продвижения их обладателя в каком-либо виде деятельности и по значительности и своеобразию достигаемых результатов. С какими же типами одаренности чаще всего приходится иметь дело школьному психологу? Известный исследователь Лейтес Н.С. предлагает различать три категории способных детей:

1. Учащиеся с ранним подъемом интеллекта

2. Дети с ярким проявлением способностей к отдельным школьным наукам и видам деятельности.

. Дети с признаками потенциальной одаренности.

Для учащихся с ранним подъемом общих способностей характерен быстрый темп обучения в школе. Некоторые из них стремительно развиваются в умственном отношении и во многом опережают своих сверстников. Особенности их ума порой настолько очевидны, что не заметить их невозможно. Как правило, такие дети к 3-4 годам уже не только хорошо говорят, но и прекрасно читают, пишут и считают, а затем увлекаются какой-либо областью знания и далеко продвигаются в ней. Возможно, что в дальнейшем одно увлечение ребенка сменится другим, но постоянным останется только стремление к умственным занятиям и нагрузке.

Бывают и менее очевидные случаи детской одаренности. Нередко встречаются дети, открывшие в себе способности к какой-либо деятельности уже в старшем возрасте. Дети с ярким проявлением специальных способностей часто характеризуются обычным общим уровнем развития интеллекта и особой склонностью к занятиям каким-либо видом искусства, науки или техники. Специальные способности раньше проявляются там, где требуются особые признаки или формальные качества ума. Позже они обнаруживают себя там, где нужен определенный жизненный опыт. Науке уже известно, что рано раскрываются музыкальные и художественные способности. Яркая одаренность открылась уже в 3-4 года. Рано раскрылись также выдающиеся способности Вадима Репина и Евгения Кисина. И.Е. Репин и В.А. Серов с 6 лет заявили о себе как о талантливых художниках, а Карл Брюллов уже в 9 лет поступил в Академию художеств.

В раннем детстве обнаруживали математические способности такие математики и физики, как Паскаль, Лейбниц, Гаусс, Софья Ковалевская и т.д. А вот, например, литературные способности обнаруживают себя достаточно поздно. Даже у самых выдающихся писателей в более или менее сформированном виде они обнаружились лишь в 17-18 лет. В школьном возрасте на них могут указывать лишь повышенный интерес к литературе, склонность к литературной деятельности, но, по мнению психологов, эти особенности не нужно рассматривать как признаки обязательно выдающихся литературных способностей. Способные дети, которых можно отнести к третьей категории, не иду по своему развитию впереди сверстников, но их отличает особое своеобразие умственной работы, которое и указывает на их незаурядные способности. Это своеобразие в особой оригинальности и самостоятельности суждений, в неординарности точки зрения по разным вопросам пр. Возможно, именно эти особенности ребенка указывают на те или иные способности, для развития которых в школе пока нет условий.

Вопрос состоит в другом: как же относиться к фактам проявления одаренности у школьников? Ведь одаренный ребенок в отличие от одаренного взрослого - это еще только формирующийся человек, его будущее пока не определено, а его способностям еще только предстоит раскрыться. Детские способности - это явление очень специфическое.

Термин одаренность по отношению к детям нужно считать условным. Он служит для обозначения специальной психологической реальности. Зная особенности и тип детской одаренности, школьному психологу будет проще помочь учителю в организации процесса обучения одаренного ребенка.

**2.1 Возраст и одаренность. Активность и саморегуляция как психологические особенности одаренных детей**

Важными предпосылками развития детской одаренности являются возрастные особенности ребенка, которые можно считать компонентами детских способностей. Некоторые психические особенности, которые качественно отличают ребенка от взрослого, непосредственно отражаются на детских способностях. "Детям свойственны необычайная чуткость к образным впечатлениям, богатство воображения, проявляющееся в творческих играх, и неустанная любознательность".

Этапы возрастного развития имеют свои особые черты. Возрастное развитие происходит путем последовательных переходов от одной его ступени к качественно другой. При этом черты, свойственные определенному периоду, на следующей стадии развития могут совсем исчезнуть или стать второстепенными.

Происходящий таким образом процесс возрастного развития заставляет задуматься о тех сензитивных периодах, когда обнаруживаются благоприятные возможности для того или иного направления развития.

Такими возрастными предпосылками способностей у младших школьников являются: повышенная восприимчивость, доверчивая готовность усваивать новые знания и вера в истинность того, чему научат. У школьников средних классов возросшая самостоятельность, настойчивая энергия, широта склонностей. У старшеклассников очень заметны работа анализирующей мысли, готовность к рассуждениям и особая эмоциональная впечатлительность. Такое совмещение черт "мыслительного" и "художественного" типов, а также расположенность к самовоспитанию, открывают новые возможности для многостороннего развития.

Поскольку эти качества являются возрастными и, следовательно, в какой-то мере временными, их нужно вовремя и в полной мере использовать для подъема детских способностей. Их нельзя упускать из вида и школьному психологу, столкнувшемуся с проявлениями детской одаренности. Вместе с тем нужно помнить о преходящем характере возрастных предпосылок и избегать временного прогноза о будущих способностях ребенка. Нужно помнить, что в полной мере характеризовать способности могут только те свойства, которые не исчезают и не меняются с возрастом. Уже давно известно о том, что чем дольше проявляются те или иные особенности и чем старше ученик, тем больше есть оснований отнести наблюдаемые черты на счет его формирующихся способностей. Для практического психолога особенно важно то, что яркие проявления детской одаренности могут быть следствием своеобразных сочетаний, совмещений свойств и возможностей разных возрастных периодов. Это доказал еще Н.С. Лейтес. Он установил, что некоторые дети дошкольного и младшего школьного возраста опережают своих сверстников не просто по объему знаний и умений, но и по своей активности, энергии и самостоятельности.

Одаренных подростков отличают на фоне ярко выраженных черт их возраста такие качества, как самостоятельность и склонность к самообразованию, избирательность в занятиях, т.е. черты следующего периода возрастного развития. Возрастные особенности ранней юности могут усиливаться за счет сохранившихся в какой-то степени качеств младших возрастов.

Итак, возрастные особенности играют важную роль в развитии детских способностей, но переоценивать их нельзя: по мере взросления они меняются и поэтому затрудняют прогноз будущих достижений ребенка.

**2.2 Активность и саморегуляция как основные психические процессы. Их протекание у одаренных детей**

О них, как о важнейших факторах одаренности, впервые заговорил Н.С. Лейтес. Высокая активность присуща каждому здоровому ребенку, она является следствием природной потребности ребенка в новых впечатлениях и действиях. Важную роль в ходе развития активности имеет ее саморегуляция. Она проявляется в настойчивости в умении сосредоточить свои силы для преодоления возникающих трудностей, в целеустремленности. Все исследователи детских способностей отмечают поразительную активность и высокую степень саморегуляции у вундеркиндов. Их отличают удивительная любознательность, стремление к постоянным занятиям любимым делом, готовность отказаться ради него от развлечений, неутомимость. Они нередко испытывают удовольствие, встречаясь с трудностями и преодолевая их.

Развитие активности и саморегуляции как общих предпосылок способностей в школьном возрасте проходит через ряд стадий. У младших школьников познавательная активность чаще всего проявляется через повышенную любознательность, значение которой для развития способностей чрезвычайно велико. Учеников среднего звена отличает высокая энергия, готовность участвовать в самых разных видах деятельности, способность внезапно увлечься каким - либо делом. Для них свойственно одновременно участвовать или посещать сразу несколько кружков или секций, но одно их увлечение проходить, сменяется другим, не сильным. Такое разнообразие занятий позволяет полнее раскрыться их способностям. Старшеклассники более избирательны и самостоятельны. Нередко они отдают предпочтение тем или иным учебным предметам и при подготовке уроков уделяют им больше времени и сил. В этом возрасте возникают предпосылки для формирования способностей и специальных склонностей.

Итак, общие предпосылки способностей (активность и ее саморегуляция) имеют возрастную специфику, которая придает своеобразие деткой одаренности. Но, помимо возрастных особенностей существуют еще и индивидуальные различия в активности и саморегуляции, обуславливающие на любом возрастном фоне индивидуальные варианты развития способностей. С существованием этих различий и связаны случаи необыкновенные проявления детской одаренности.

В чем причины индивидуальных различий детей в активности и саморегуляции. Наряду с влиянием социальных факторов психологи обращают внимание на природные предпосылки их формирования. В частности, указываются индивидуально-типологические свойства нервной системы и устойчивые соотношения сигнальных систем. Установлено, что от свойств типа нервной системы зависят такие особенности активности, как легкость ее пробуждения, напряженность и длительность сохранения.

А особенности саморегуляции, обусловленные индивидуально-типологическими свойствами, касаются выносливости, быстроты и устойчивости работы, организации режима дня и пр.

В исследованиях, проводимых под руководством Э.А. Голубевой, показано, что важной предпосылкой психической активности и ее саморегуляции является такое свойство нервной системы как ее активированность. Как оказалось, высоко активированные подростки лучше учатся. У них выявлено стремление к разнообразию действий, вариативность в пределах одного задания, они лучше решают задачи в условиях дефицита времени. Это подтверждает представления об активированности как энергетической базе психической активности. Но почти столь же успешно, особенно по гуманитарным предметам, учатся подростки с низким уровнем активированности как энергетической базе психической активности. Они особенно хорошо решают задачи, где требуется предварительное планирование и произвольная регуляция действий. Кроме того, точность выполнения заданий у них выше. Видимо, низкий уровень активированности (преобладание безусловного торможения) является благоприятной предпосылкой для саморегуляции.

Известно, что типологическая концепция, кроме учения о свойствах нервной системы, общих у человека и животных, включает представления о специально человеческих типах, отражающих взаимодействие первой и второй сигнальной системы ("художественного", "мыслительного" и "среднего" типов). Под руководством Э.А. Голубевой были проведены специальные работы, в которых в центре внимания были проблемы соотношения основных или специально человеческих свойств высшей нервной деятельности. Данные говорят о том, что между полюсами основных свойств нервной системы (силы, активированности и лабильности) и специально человеческими типами существуют закономерные соотношения: сочетание силы и слабости, инертности, низкой активированности способствует чаще формированию мыслительного типа, а сочетание силы, лабильности и высокой активированности - "художественного" типа.

Следует подчеркнуть, что от основных свойств нервной системы и различных соотношений первой и второй сигнальной системы зависит не столько уровень, сколько своеобразие развивающихся способностей. Они выступают главным образом, как варианты, каждый из которых может быть ценным по-своему.

Итак, анализируя активность и саморегуляцию как общие факторы развития способностей, нельзя возлагать большие надежды на то, что одаренность ребенка не исчезнет с возрастом. Необходимо вовремя поддерживать одаренных детей.

**2.3 Будущее одаренного ребенка**

Каким же может быть прогноз развития одаренного ребенка? Как показывают наблюдения, дальнейшее развитие одаренных детей может протекать по-разному, но чаще всего происходит постепенное выравнивание их со сверстниками по уровню способностей. Это кажется естественным, если не забывать о том, что часто в основе детской одаренности лежат возрастные особенности и неравномерность хода развития ребенка.

Поэтому в отношении к одаренным детям нередко проявляют известный скептицизм и осторожность. Известно, например, такое выражение: "У вундеркиндов будущее - в прошлом". Подобное отношение к вундеркиндам возникло как реакция на чрезмерное восхищение ими. Однако известно, что многие талантливые в разных областях люди развивались в детстве с опережением своих сверстников. Вундеркиндами, например, были Н. Винер, Н.И. Мечников, В.Гюго и А.С. Грибоедов. Значит, по отношению к одаренным детям не исключается долговременный оптимистический прогноз. Но интерес к прогнозу не должен заслонять необходимость правильного диагноза структуры детской одаренности и создания оптимальных условий для ее дальнейшего развития.

Обращая особое внимание на детей с ранними умственными достижениями, неверно было бы думать, что у других детей, не показывающих ранних признаков одаренности, в дальнейшем не смогут проявиться выдающие способности. Можно привести в пример Альберта Эйнштейна, который являлся ярким представителем антивундеркиндного типа развития: говорить он начал поздно, в школе был далеко не из лучших, считался "тугодумом". Причины такого типа развития одаренности могут быть различными. Так, например, дремлющие в ребенке способности могут вспыхнуть и разгореться только при удачном индивидуальном подходе при особо благоприятных обстоятельствах. Обнаружение одаренности на более поздних возрастах может быть обусловлено генетически.

Разнообразие профессий так велико, что никем не замечаемое своеобразие возможностей ребенка может в условиях определенной деятельности стать социально ценным и подняться до ранга одаренности; развитие способности зависит от формирующихся только с годами черт характера, всего склада личности и т.д.

Таким образом, как отмечает Н.С. Лейтес, выражение "одаренные ученики" весьма условно поскольку проявившиеся у ребенка способности могут не получить ожидаемого развития и остаться нереализованными. Вместе с тем у других детей подлинные выдающиеся способности могут обнаружиться позднее в будущем, в будущем. Тем не менее, трудность и неоднозначность прогноза не умаляют значения проблемы ранних достижений ребенка для науки и школьной практики.

Быстрый темп развития и опережение возраста являются благоприятными показателями того, что у ребенка могут проявиться выдающиеся способности. От педагога и психолога требуется понимание одаренных учеников и нахождение такого подхода к ним, который бы соответствовал их своеобразию.

**2.4 Как работать с детьми, имеющими высокий уровень развития общих способностей**

Какие задачи должен решать школьный психолог, встретившись с проявлением высоких детских способностей? Известно, что школа на сегодняшний день уделяет мало внимания организации обучения одаренных детей, зачастую выступая как бы тормозом в их развитии. Работникам школы зачастую бывает некогда заниматься этими делами, поскольку их внимание, прежде всего, сосредоточено на детях, которые с трудом овладевают школьной программой. Поэтому в общем виде целью работы школьного психолога должна быть организация такой работы с ребенком и окружающими его взрослыми, которая не сдерживает и не тормозит, а обеспечивает наилучшие условия для развития детских способностей. Незаурядные возможности ребенка могут оказаться признаками таланта, а талант - это духовное богатство общества, которое нельзя потерять.

Практика показала, что те трудности в обучении, с которыми сталкиваются одаренные дети в школе, чаще всего не поддаются частной коррекции, а требуют пересмотра всей системы учебно-воспитательного процесса.

Если дети с опережающим развитием остаются среди своих одноклассников, им бывает нечего делать на уроках, поскольку им не хватает умственной нагрузки, необходимой для развития, а учение дается им слишком легко. Но возникает вопрос: нужно ли разрешать им "перескакивать" через классы? На этот счет нет единой точки зрения. Если ребенка переводить в старшие по возрасту классы, не соответствующие его возрасту, но адекватные его уровню умственного развития, его развитие не будет задержано. Его познавательные потребности, стимулируемые новой информацией, не будут угасать. Но отрицательными факторами станут нарушение общения со сверстниками, трудности при вхождении в новый коллектив, состоящий из старых детей. Все это может привести к изменениям и даже деформациям личности. В последнее время психологами и педагогами все чаще ставится вопрос о создании более гибкой системы межвозрастных связей в школе. Учитель - новатор Н.С. Лысенкова показала, что при особых методах обучения появляется возможность переводить через класс не одного ученика, а целую группу. В результате снимается та трудность, которая связана с адаптацией ребенка среди детей другого возраста. Все это может вызывать проблемы общения в новом коллективе.

При рассмотрении вопросов обучения одаренных детей в школе возникают такие проблемы, которые не имеют простого и однозначного решения. В этой связи возникает вопрос: нужно создавать для таких детей специальные классы и школы? Тем более, что в нашей стране есть опыт создания таких классов и школ. Психологи считают, что в этом опыте есть как положительные, так и отрицательные черты. Так высказывается опасение, что дети, обучающиеся в таких условиях, могут проникнуться особым чувством гордости, самомнения и сознания своей исключительности.

Но точно такие же черты могут возникнуть могут возникнуть у них и в обычной школе благодаря превосходству их способностей и той легкости, с которой они оказываются впереди своих одноклассников. Кроме того, учебная программа в обычных школах такова, что она, как уже говорилось выше, в неполной мере задействует интеллектуальные возможности и, следовательно, приучает или не приучает их в самой ограниченной степени к планомерному развитию своих сил. Правда, на сегодняшний день нет пока достоверных данных о том, ускоряется ли развитие способностей одаренных детей в условиях специализированных классов или школ.

По - видимому, развитие сети специализированных школ и классов не может рассматриваться как основное направление в работе с одаренными детьми, поскольку, во-первых, пока нет достоверных данных о том, ускоряется ли развитие способностей одаренных детей в условиях специализированных классов или школ. Во-вторых, развитие разных детей разными путями и разным темпом. Возможно, ребенок, удивляющий своими способностями в начале обучения, в средних классах станет самым обычным, и не будет выделяться среди сверстников. В то же время у большинства детей в подростковом и даже юношеском возрасте может обнаружиться значительный подъем способностей.

Главный акцент должен быть сделан на работу с одаренными детьми в обычной школе, при этом должен быть более гибкий переход из класса в класс, введение факультативов, изучение определенных школьных дисциплин по разным программам.

В педагогических установках по отношению к одаренным детям важно избегать двух крайностей. Одна из них состоит во мнении, что развитие одаренного ребенка не требует никакого участия. Но подобное невмешательство учителя может оказаться пагубным для развития способностей. Другая крайность - это чрезмерное вмешательство в развитие способностей. Неверно думать, что во всех случаях, чем раньше чему-либо обучать ребенка, тем лучше. Нервная система ребенка неустойчива, возможности детского мозга неограниченны. Перегрузка и чрезмерное переутомление могут вызвать изменения в состоянии здоровья ребенка и отрицательно сказаться на здоровье и развитии ребенка. Помимо этого, нужно помнить, что натаскивание и чрезмерная настойчивость взрослого при обучении такого ребенка, выраженная в желании заставить его выучить как можно больше могут отбить у ребенка охоту к учению, деформировать его познавательные потребности.

Принцип, которого следует придерживаться в противовес указанным крайностям, состоит в том, чтобы найти правильный индивидуальный подход к одаренному ребенку, основанный на его индивидуальных особенностях. В этой связи интерес представляет проведенный Н.С. Лейтесом анализ спада проявлений детской общей одаренности к концу школьного возраста. Он же выявил причины этого спада.

Во-первых, встречаются дети, у которых опережение в начальном обучении связано с развитием таких особенностей, которые в дальнейшем утрачивают свое значение. Например, раннее вербальное развитие или развитие умения вычислять позволяет ребенку быть первым в младших классах, но, по мере того, как остальные дети догоняют его, он перестает выделяться своими успехами в классе.

Во-вторых, встречаются дети, у которых активность мысли, ее своеобразие, активность и изобретательность проявляются при оперировании новыми, абстрактными понятиями, схемами, а возрастающие требования к анализу конкретного, содержательного материала тормозят и затрудняют активность.

В третьих, нередки случаи, когда недостаток работоспособности, трудолюбия, упорства и неумение преодолевать трудности могут стать преградой в развитии способностей.

В четвертых, возможные с возрастом изменения в личности, связанные с потерей интереса к умственным занятиям, с безразличием к учебе могут остановить развитие способностей.

Проанализировав способности одаренных обучающихся, школьный психолог должен воспрепятствовать угасанию его способностей, привлекая себе в союзники учителей, родителей и самого ребенка.

Так, если в основе успехов ребенка лежит только небольшое опережение в темпах приобретения им некоторых умений и навыков (первая группа детей) вряд ли стоит говорить заранее о его большой одаренности. Вероятно, нужно осторожно оценивать успехи такого ученика и по возможности подготовить самого ребенка и его родителей к тому, что его "особенность" носит временный характер. Если у ребенка проявления способности ограничены характером содержанием усваиваемого материала (вторая группа), можно вместе с учителем попытаться разработать индивидуальную программу его развития.

В этой связи возникает вопрос: что же может школьный психолог посоветовать учителю и родителям ребенка, у которого недостает трудолюбия и работоспособности (третья группа)? Эти качества играют исключительно главную роль в развитии способностей.

Нередко ребенок, которому все дается без особого труда (который "схватывает все на лету"), оказывается не приученным к усидчивости, настойчивости в занятиях. В результате он постепенно утрачивает свои преимущества. Что же делать в таких случаях? Нужно, прежде всего, выработать у него привычку к труду (не обязательно умственному). Психологи советуют добиться этого повседневным и систематическим "упражнением" и тренировкой в трудовой деятельности. Взрослые при этом должны проявлять твердость и настойчивость в своих требованиях до тех пор, пока трудовое усилие ребенка не станет привычным. При этом нельзя забывать и о развитии интересов ребенка к учению, о поощрении его успехов и о воспитании чувства долга, ответственности за выполняемое дело.

**.5 Как работать педагогу с детьми, имеющими ярко выраженные специальные способности**

Теперь рассмотрим вопросы, связанные с обучением и воспитанием детей с яркими проявлениями способностей к отдельным школьным предметам и видам деятельности. Среди них уже в раннем возрасте можно встретить ярко выраженных "математиков", "биологов", "лингвистов", а также детей с ярким гуманитарным, техническим, художественным или музыкальным дарованием.

В настоящее время проблема обучения детей с ярко выраженными способностями и склонностями к определенным видам деятельности решается путем их дифференциации в старших классах и организации системы факультативов. Созданы также специализированные школы и "лицейские" классы с углубленным изучением отдельных предметов, помимо этого в школах создаются специальные кружки. В школах проводятся факультативы, а также элективные курсы для обучающихся, организуются конкурсы и конференции, олимпиады, а самое главное - профильное обучения в старших классах школы.

Конечно, и школьный психолог, и учитель, и родители могут помочь. Видя ярко выраженные индивидуальные способности детей, педагоги и родители должны создавать условия для углубленного и всестороннего изучения вида деятельности, интересующего ребенка. Таким образом, они способствуют ранней специализации ребенка. Однако при этом они не должны забывать, что гиперболизация одной такой способности и ее эксплуатация могут привести к отставанию развития всей личности от опережающей это развитие единичной способности.

Проявляя повышенный интерес и усиленно занимаясь по одному или нескольким родственным предметам, обучающиеся могут полностью игнорировать другие или поддерживать знания чуть тепленькими, "лишь бы не на двойку".

В итоге устойчивая, ярко выраженная склонность к определенному виду деятельности может приобрести однобокий характер и увести ребенка от всего того, что является очень важным, необходимым для него. В этом случае задача школьного психолога будет очень трудной. Он должен будет доказать ученику, что те предметы, которыми он пренебрегает, будут для него полезны и будут иметь отношение к его любимому делу и что без знаний этих предметов его развитие будет односторонним. Чтобы избежать таких "перекосов" и в школе, и дома необходимо создавать условия, которые расширяют круг познавательных интересов и побуждают детей к их формированию.

Б.М. Теплов в свое время выдвинул тезис о том, что талант по преимуществу. Он опирается на мнение о том, что нет как таковой общей или специальной одаренности, а есть общие и специальные способности.

Анализ эмпирического материала показал, что проявление ярких способностей в одном виде деятельности при правильно поставленном обучении и воспитании стимулирует развитие широкого круга способностей вообще. Так, например, учитель, формируя у обучающихся с гуманитарными способностями интерес к математическим дисциплинам, должен постоянно стремиться показывать обучающимся красоту, эстетику и гармонию, заложенную в логических построениях точных наук.

В результате у большинства обучающихся обнаружился высокий уровень способностей к предметам математического цикла. Кроме того, большое влияние на развитие разнообразных познавательных интересов у школьника могут оказать сами учителя и родители, если они предстают перед своими учениками не как узкие специалисты, а как разносторонне развитые личности с широким кругом интересов.

**2.6 Как работать с детьми, имеющими потенциальные признаки одаренности**

Существуют дети, не опережающие своих сверстников по общему развитию, но выделяющиеся своеобразием, оригинальностью, самостоятельностью методов работы.

Для детей со скрытыми возможностями творчества много значат условия обучения и воспитания. Если эти условия таковы, что затрудняют самовыражение, т.е. ни семья, ни школа не способствуют максимальному развитию и реализации способностей ребенка, то у детей могут возникнуть черты тревожности, невротизма. Это накладывает на людей, занимающихся обучением и воспитанием творчески одаренных детей, большую ответственностью.

Чаще всего отношение педагогов, да и родителей к этим детям бывает не всегда благожелательным. Иногда можно услышать от них такие высказывания: "Всегда неизвестно, чего от них можно ожидать, они непредсказуемы". Кроме того, нестандартность и оригинальность мышления всегда можно спутать с оригинальничанием как средством самовыражения, а тягу к самостоятельности - с самоуверенностью и негативизмом. Поэтому творческие дети часто оказываются в положении "нежелательных" и "неодобряемых" обучающихся.

В этой связи первое, что должен сделать школьный психолог, - это помочь педагогам и родителям изменить свою позицию и внутренний настрой по отношению к этим детям, помочь создать для них благоприятную, "теплую" атмосферу. Немаловажно помочь ученику понять самого себя, а родителям своего неординарного ребенка.

Чтобы не мешать проявлению творческих способностей детей, а наоборот, стимулировать их развитие, педагоги и родители должны позволять детям как можно чаще высказывать свои творческие идеи, находить для них время, внимательно выслушивать их, быть восприимчивым слушателем. Не касаясь здесь всех условий, способствующих творческому развитию обучающихся. Отметим лишь, что наилучшей может быть такая ситуация, когда на каждого ребенка смотрят как на индивида с особыми возможностями и дарованиями. Американский психолог Розенталь показал, что в ситуации, когда педагог ждет "выдающихся результатов" от детей, они действительно начинают показывать эти успехи, даже если они до этого считались не очень способными.

Ученые также считают, что на уроках как можно чаще таким детям следует давать задания творческого характера. При этом не следует готовить такие задания персонально для наиболее способных обучающихся и предлагать их вместо обычных заданий всему классу. Такой способ индивидуализации нельзя считать лучшим из возможных, поскольку он ставит обучающихся в заведомо неравные условия, делит их на способных и неспособных. Следует помнить, что задания творческого характера должны даваться классу как дополнительные после выполнения основных заданий.

При выполнении этих заданий следует оценивать только успех (оценкой "отлично"). Те, кто не выполнил такие задания, не получают отличной оценки, но оценка за выполнение обязательного задания при этом не снижается.

Для того, чтобы обучающийся смог реализовать свои творческие способности, у него должна быть сформирована высокая самооценка, которая стимулировала бы его к деятельности. Поэтому творческие достижения ученика не следует оценивать с позиций общепринятых нормативных стандартов. Педагоги и школьный психолог должны особо отмечать индивидуальные достижения обучающихся и учитывать их индивидуальные особенности (такие, как самооценка, тревожность, характер, темперамент, познавательные процессы и т.д.). Рекомендуется также вести с ними консультативную и коррекционную работу, помогать во вхождении в классный коллектив, помогать адаптироваться в школе, а также вести работу с ними по программе "Одаренность: вчера, сегодня, завтра".

*Выводы*

1. Способностями в психологии называются такие психологические особенности человека, от которых зависит успешность приобретения знаний, умений и навыков, но которые сами к наличию ЗУН не сводятся.

2. Одаренностью в психологии называется особая оригинальность и самостоятельность суждений, неординарность точки зрения по разным вопросам.

. В понятие "феномен ранних способностей" входит понятие сензитивных периодов развития и вопросы раннего развития ребенка в целом.

. Существуют очень разные формы работы психолога с одаренными детьми, но самыми эффективными являются индивидуальная работа с детьми, консультирование по их проблемам и проведение психолого-педагогических семинаров, посвященных одаренности и формам работы педагога с одаренными и талантливыми детьми в условиях школы.

. Исходя из прочитанной и проработанной литературы, можно сделать вывод о том, что работа психолога с талантливыми и одаренными детьми либо в ОУ не ведется совсем, либо начинается тогда, когда у учителей или администрации школы возникают большие трудности. А, на мой взгляд, все же система сопровождения этих детей сегодня оставляет желать лучшего. Есть еще много не рассмотренных и не решенных вопросов в этой области.

**Заключение**

Сейчас все чаще по отношению к одаренным детям в ОУ демонстрируется или восхищение, или растерянность, или скептическое и настороженное поведение. Бывают даже такие случаи, когда родители и окружающие ребенка взрослые высказывают опасения, не является ли раннее проявление одаренности результатом его болезненного состояния.

Имеющиеся в психологии данные исследований, что одаренные дети в большинстве своем не отличаются болезненностью или склонностью к нервным срывам и в физическом развитии не отстают от своих сверстников. Педагогам и руководителям учреждений дополнительного образования стоит помнить о том, чтобы по отношению к любым детям, а тем более к одаренным детям являются неуместными как чрезмерные восторги, так и проявления к ним весьма критического и недоверчивого отношения.

По мнению психологов, одаренных детей не стоит выставлять напоказ, возвеличивать, делать его предметам всеобщей гордости. Но и занижать его самооценку то же нельзя. Не следует приходить в отчаянье от того, что ребенок не похож на других, но и не стоит принуждать его "быть как все". Единственное, что, по мнению специалистов, стоит поощрять в ребенке - это его желание обгонять товарищей.

Наиболее правильная форма работы с одаренными детьми - обращение с ними, как с таковыми, а также работа, направленная на формирование и усиление их стремления к саморазвитию, самоопределению и закреплению их индивидуальных склонностей и проявлений.

И все-таки необходимо, чтобы воспитание одаренных детей оживляло их, поддерживало в них чувство самостоятельности, смелость в отступлении от общепринятого шаблона, поиск нового способа решения.

**Список литературы**

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте.- М., 1968.

2. Венгер Л.А. О путях изучения генезиса сенсорных способностей// Генезис сенсорных способностей. - М.,1976.

. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. - М.: 1972.

. Жутикова Н.В. Учителю о практике психологической помощи. - М., 1988.

. Неупокоева Н.М. Особенности общения младших школьников со взрослыми и сверстниками// Психология формирования личности и проблемы со взрослыми и сверстниками// Психология формирования личности и проблемы воспитания. - М., 1980 г.

. Психологический словарь под ред. Давыдова В.В., Запорожца А.В., Ломова Б.Ф., 1983 год.

. Психология: учебник для студентов высших учебных заведений / Петровский А.В., Ярошевский М.Г. - 5 изд. 2006

. Рабочая книга школьного психолога/Дубровина И.В., Акимова М.К., Борисова Е.М. и др.; под ред. Дубровиной И.В. - М.: Просвещение, 1991. - 303 с. ил. - (Психологическая наука - школе).