

Департамент образования и науки Брянской области Государственное
бюджетное образовательное учреждение среднего профессионального
образования «Клинцовский социально-педагогический колледж»

Шумейко Олеся Игоревна

Специальность 050601

Дошкольное образование

Курс 2, группа 121

Форма обучения очная

**Дифференциация обучения — как условие
развития одаренных детей**

Реферат

Классный руководитель

Гавриленко В.И. _____

Клинцы

2019

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. Взаимоотношения умственно одарённых дошкольников в группе	6
ГЛАВА 2. Общие особенности одаренных детей	20
ГЛАВА 3. Ускорение обучения	22
3.1 Эффективность	23
3.2 Критерии для использования ускорения	24
3.3 Формы ускорения	24
ГЛАВА 4. Обогащение обучения	26
4.1 «Горизонтальное» и «вертикальное» обогащение	26
4.2 Обогащение познавательных процессов	26
4.3 Дидактические подходы к обучению	27
ГЛАВА 5. Учитель для одаренных	29
5.1 Подготовка учителя	29
ГЛАВА 6. Менторство как форма работы с одаренными детьми	31
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	33

ВВЕДЕНИЕ

В моду входят не только фасоны платьев, но и те или иные слова или идеи... Сегодня модной стала модной проблема детской одаренности. Везде и всюду ищут таланты, развивают таланты, создают фонды для помощи талантам. Но это сейчас. А долгое время одаренных по сути дела, в нашей стране не существовало. Провозглашался ханжеский лозунг: «Неспособных детей нет!». Все объявлялись одаренными. А раз все дети одарены от природы в равной степени, то надо ли заниматься талантами, разрабатывать для них особые методы обучения и воспитания, готовить учителей...

Психологи показали, что для развития потребности ребенка в познании и — на этой основе — одаренности наиболее пагубно именно пренебрежение, безразличие к его познавательной деятельности. Даже запрещение творчества, как это ни парадоксально, может более положительно влиять на развитие ребенка (в случае сильной потребности в познании), чем равнодушие.

У нас до сих пор бытует мнение, что работа с одаренными детьми, создание для них специальных школ, особых программ — все это не что иное, как формирование элиты, нарушение правила равенства, гуманизма. По-видимому, нашему обществу еще придется вырабатывать принципы подлинного гуманизма, заключающегося не в лозунге «всеобщей одаренности», а в уважении к уникальности каждой личности, к ее неповторимости. Ведь люди различаются от природы самым основательным образом, в том числе и по своим талантам.

Надо сказать, что, несмотря на большую — длительную и временами широкую историю изучения одаренности на Западе и нашей стране, тем не менее терминология еще не вполне установилась. Понятие «одаренность» имеет несколько различных значений: как представление о наследственных предпосылках, об уровне умственного развития, характеризующем каждого человека, и т.д.

Понимание одаренности, как только интеллектуальной характеристики не соответствует подлинному представлению о высоком развитии возможностей человека. Одарен, необычно развит не сам по себе ум человека, одарена его личность. Человек, наделенный развитыми способностями, — другой и по характеру, и по восприятию мира. Он по-другому строит отношения с окружающими, по-другому трудится. Целостный подход к одаренному человеку, прежде всего к ребенку, как к личности необходим, чтобы суметь развить его способности реализовать его дар. Более того, лишь понимание личностной непохожести одаренного ребенка дает реальную возможность понять его творческие и интеллектуальные потенциалы.



Рисунок 1 – Дети читают

Еще один важный момент. Чаще всего мы говорим об одаренности детей, если они опережают в своем развитии сверстников, необыкновенно легко усваивают человеческий опыт. Это действительно способные дети. Но есть и другая одаренность, гораздо более трудная и для учителей, и для родителей. Это одаренность нестандартным видением, нешаблонным мышлением. При этом способности к усвоению могут быть и не такие уж выдающиеся, что мешает окружающим вовремя угадать этот дар.

Особенно трудно таким детям с учителями. Видимо, сама профессия педагога противоречива по своей сущности: ведь он учит своих учеников наибо-

лее устоявшемуся в человеческом опыте и потому по необходимости консервативен. Добавим при этом, что при всех вариациях он все же имеет дело каждый год с одним и тем же основным содержанием своего предмета. В такой ситуации тем более трудно не только заметить нестандартного ребенка — трудно его оценить, примириться с не шаблонностью его восприятия, его деятельности. Еще прибавим, что у творчески одаренного ребенка, как правило, менее уживчив характер, чем у «нормальных» детей, из-за чего у него не редки трудности в общении.

Не будет преувеличением сказать, что, общаясь с одаренными детьми, учитель должен в некоторых случаях преодолевать свою собственную природу, свою направленность на передачу опыта и знаний. Тем, кто никогда не работал с одаренными детьми, такой ребенок представляется чудом, которое нельзя не заметить, а сама работа с ним — праздничной и полной непрерывного удовлетворения. Это далеко не всегда так. Многие талантливые дети на первый взгляд ничем не выделяются, и нужен большой опыт, специальные знания, чтобы заметить их в общей массе. Еще больше особой психологической подготовки нужно, чтобы уметь работать с такими детьми.

ГЛАВА 1. Взаимоотношения умственно одарённых

дошкольников в группе

Неотъемлемым условием успешности процесса развития и воспитания одаренных дошкольников является полноценное общение детей со сверстниками и установление между ними эмоционально благополучных отношений.

В практике организации дифференцированного обучения можно выделить три основных направления:

1. факультативные занятия с одаренными детьми по более углубленной программе;
2. предоставление им возможности ускоренного прохождения школьной программы;
3. создание классов (школ), работающих по специально разработанным программам.

При этом многие исследователи, занимающиеся проблемой одаренных детей, отмечают значительные трудности, которые могут возникать в сфере общения и взаимоотношений между детьми с высоким уровнем развития способностей и их сверстниками при работе по первым двум направлениям.

Так, по мнению ряда авторов, некоторые особенности поведения и личности одаренного ребенка могут привести к непониманию его сверстниками, конфликтности их взаимоотношений вплоть до изоляции ребенка со стороны детей, имеющих обычный уровень развития способностей. Некоторые исследователи полагают, что в основе многих особенностей поведения одаренных детей, нарушающих их отношения с людьми, лежит неравномерность психического развития. Она проявляется в том, что высокое развитие интеллектуальных способностей не всегда сопровождается соответствующим высоким эмоциональным и социальным развитием.

Умственно одаренные дети часто стремятся к дружбе со старшими детьми, в общении с которыми у них также могут возникать различные труд-

ности. Как правило, эти трудности обусловлены тем, что старшие дети опережают их в физическом развитии и одаренному ребенку трудно стать лидером в таком коллективе. А переживания по поводу того, что они не могут сделать что-то, как старшие, иногда существенно сказываются на самооценке одаренных детей так как они весьма критичны к своим достижениям. Н.С.Лейтес описывает также случаи, когда при обучении экстерном одаренные дети оказывались в эмоциональной изоляции от группы старших детей из-за возрастных различий в личностном развитии.

Существуют и противоположные данные относительно особенностей социального взаимодействия и развития одаренных детей. Они свидетельствуют о том, что ребенок с высоким уровнем развития познавательных способностей проявляет себя как инициативный лидер, которого другие дети предпочитают выбирать в качестве партнера по играм и занятиям. К.Абромс, указывает что высокое познавательное и речевое развитие одаренных детей способствует более раннему появлению у них социализированных форм проявления агрессии, а также что про социальное поведение (альтруизм) связано с высоким уровнем умственного развития.

На вопрос о том, насколько благоприятно для развития ребенка складывается его общение в группе детского сада или в классе, позволяет ответить анализ групповых взаимоотношений, проводимый с помощью социометрических методик. Такой анализ основывается на выявлении существующих в группе, главным образом, эмоциональных предпочтений. В зависимости от степени, предпочитаемой дети имеют различное положение (статус) в системе взаимоотношений (статусной структуре группы). В настоящее время в статусной структуре группы большинство авторов выделяет четыре основные категории (подгруппы). Положение детей, входящих в I и II подгруппы («звезды» и «предпочитаемые»), рассматриваются как благоприятное, а в III и IV («пренебрегаемые» и «изолированные») – как неблагоприятное и свидетельствующее о наличии различных трудностей или конфликтов в общении с членами группы.

На положении ребенка в структуре групповых взаимоотношений влияют многие факторы. В первую очередь оно зависит от его успешности в игровой деятельности, умение организовывать игру, обогатить ее сюжет и содержание. Оно обусловлено и личностными качествами ребенка, которое обеспечивает успешность, эмоционально благоприятный фон совместной деятельности. На избирательное отношение дошкольников оказывает влияние и то насколько полно они удовлетворяют потребность друг друга в общении.

Обеспечивает ли высокий уровень развития познавательных способностей (взятый в относительной независимости от успешности совместной игровой деятельности и личностных особенностей) благоприятное положение в группе? На этот вопрос исследования детских групповых взаимоотношений, как и результаты наблюдений за особенностями взаимодействия и общения одаренных детей, не дают однозначного ответа. Так в работе Т.В.Сенько было установлено, что дети старшего дошкольного возраста с высокой и средней успешностью в индивидуальной познавательной деятельности, как правило, имеют благоприятное положение в группе – входят в категории «звезды» или «предпочитаемые». Вместе с тем отмечается и тот факт иногда попадали и в категорию «изолированные».

Основываясь на анализе данных по проблеме отношения детей к более интеллектуально развитым сверстникам, можно говорить о том, что, конечно же, оно зависит и от особенностей личности и от поведения ее, но во многом определяются целями, задачами совместной деятельности, ее успешностью, ценностными ориентациями группы. Поэтому в каких-то группах (или у отдельных ее членов) одаренные дети будут популярными и пользоваться симпатиями, а в других – нет.

Вопросы же о том, какова специфика взаимоотношений одаренных детей при их совместном воспитании; когда объединены в группу достаточно однородную и не только по показателям умственного развития, но и по характеру мотивации, некоторым личностным особенностям, обусловленным высо-

ким развитием; насколько такие взаимоотношения благоприятны для их эмоционального самочувствия, до настоящего времени остаются практически не изученными.

Групповые взаимоотношения – это сложная система различных взаимопроникающих и взаимовлияющих видов отношений человека к человеку. Наиболее часто в ней выделяют межличностные (отношения, симпатии, антипатии, безразличие) деловые (отношения к другому как к партнеру по совместной деятельности) и оценочные (при которых другой человек рассматривается как носитель определенных одобряемых нравственных, моральных качеств) отношения. И хотя в дошкольном детстве они практически слиты и выступают преимущественно как межличностные отношения, исследования групповых взаимоотношений не может быть полным без учета всех других видов отношений. Поэтому в работе в рамках комплексного исследования проблемы дошкольной умственной одаренности, проведенного лабораторией способностей и творчества ИЦ семьи и детства, сделали попытку изучить специфику взаимоотношений в группе одаренных детей старшего дошкольного возраста. С этой целью использовались следующие методики.

Методика «Два дома» была направлена на выявление межличностных отношений детей в и структуре взаимоотношений людей в группе. При ее предъявлении дети должны были сделать положительный и ли отрицательный выбор в отношении всех членов группы («поселить» их с собой или отдельно). После того как дети делали такой выбор, их просили обосновать его. В зависимости от знака эмоционального отношения и от того, вспоминал ли ребенок конкретного члена группы сам или после упоминания его экспериментатором, выборы оценивались определенным баллом. При обработке результатов вычислялись: индексы социометрического статуса каждого члена группы (на основании которых выявлялась структура взаимоотношений и положения детей в этой структуре) и коэффициент взаимности (показатель взаимности социометрических выборов), который ряд авторов, рассматривает как один из важнейших показателей благополучного характера взаимоотношений.

Для того чтобы иметь возможность сравнить результаты исследования с имеющимися в литературе данными о взаимоотношениях детей старшего дошкольного возраста в обычной группе детского сада, дополнительно использовалась и методика Т.А.Репиной «Секрет».

На выявление оценочных отношений была направлена методика «Лесенка», в которой детям предлагалось про ранжировать всех членов группы, в том числе и себя, по критерию «хороший - плохой». После выполнения задания детей просили обосновать свое решение.

Деловые отношения в дошкольном возрасте в первую очередь возникают в общении детей по поводу игры и проявляются преимущественно в структуре игрового взаимодействия. В этом исследовании сочтено возможным ограничиться лишь наблюдениями за игровым взаимодействием детей. Здесь внимание сфокусировано не столько на его количественных, сколько на качественных показателях: как организуется совместная игра, каков характер планирующих указаний, распоряжений просьб, поручений детей; формы распределения функций совместной деятельности (индивидуальные решения, решения за другого, постановка общей проблемы, обобщенный способ решения).

Проводились наблюдения за поведением детей на занятиях, так как форма их проведения в группе одаренных детей часто стимулировало поиск совместного решения, организацию совместной познавательной деятельности, а поэтому и здесь должны были проявляться существующие в группе деловые отношения.

В исследовании были использованы и другие методики «Игровая комната», КАТ, «Несуществующее животное», «Три желания», «Рисунок человека».

Исследование проводилось в двух группах: в группе детей с высоким уровнем развития умственных способностей и в обычной группе детского сада. Группы приблизительно были равны по количеству посещающих их детей.

В целом проведенное сравнительное исследование позволяет говорить о том, что в группе детей с высоким уровнем развития умственных способностей старшего дошкольного возраста в условиях совместного воспитания и обучения складываются взаимоотношения, отличные от взаимоотношений в обычной группе детского сада.

Наиболее ярко специфика взаимоотношений одаренных детей выступает на уровне межличностных и деловых отношений.

Исследование межличностных отношений показало, что в структуре групповых взаимоотношений одаренных детей отсутствовали крайние статусные подгруппы (I и IV), т.е. в ней не было детей, эмоционально изолированных от группы, но и не было и «эмоциональных лидеров». Отсутствие в структуре взаимоотношений IV статусной подгруппы свидетельствует об эмоциональном благоприятном характере общения и отношений одаренных детей. Однако встает вопрос о том, насколько это благополучие специфично для данной группы.

Ответ на него дают сравнения представленности статусных категорий в группах старших дошкольников и анализ взаимности социометрических выборов.

Данные о численном составе статусных категорий группы одаренных детей и обычной группы детского сада, полученные с помощью методик «Два дома» и «Секрет», в сравнении с данными Т.А.Репиной Т.В.Сенько.

Обращает на себя внимание и тот факт, что в группе одаренных детей при использовании методики «Секрет» сохранилось отсутствие IV статусной категории, что может быть рассмотрено как дополнительное свидетельство более выраженного благополучия их взаимоотношений.

Анализ социометрических выборов показал, что взаимных эмоционально-положительных предпочтений в группе одаренных детей не только было больше, но они были и значительно интенсивнее. Указанная особенность взаимоотношений одаренных детей обнаружено и при сравнении с данными других авторов по показателям взаимности социометрических выборов. Так,

например, Т.А.Репина указывает, что в группах старших дошкольников взаимные выборы встречаются в 28% случаев. Схожий показатель (33%) был получен в обычной группе детского сада (с использованием методики «Секрет»), тогда как в группе детей с высоким уровнем развития 61% всех сделанных выборов был взаимным.

Таким образом, можно говорить о том, что благополучно складывающиеся взаимоотношения в группе умственно одаренных детей имеет свою специфику.

Она проявляется в том, что большая часть членов этой группы занимает в структуре взаимоотношений благоприятное положение, и тем, что они объединены друг с другом более интенсивными эмоционально-положительными привязанностями.

Такой вывод подтверждает и анализ объяснений детьми своих предпочтений. Он доказал, что большинство детей с высоким уровнем развития давало обобщенные, точно аргументированные ответы, тогда как дети из обычных групп детского сада часто давали ситуативно обусловленные объяснения, либо затруднялись ответить о причинах своих симпатий.

Особенности взаимоотношений одаренных детей проявлялись и в отсутствии социометрической структуре I статусной категории, что, например, по данным

Т.А.Репиной, в старших группах встречается крайне редко. Тот факт, ни один ребенок в рассматриваемой группе не занимал лидирующего положения, связан с некоторыми общим личностными тенденциями одаренных детей.

Благоприятно складывающиеся межличностные отношения не исчерпывают специфику взаимоотношений в группе одаренных детей. Уже говорилось выше, что оно определяется и особенностями деловых отношений. Как показали наблюдения за взаимодействием детей, в целом такие отношения имели выраженный конкурентный характер. Однако проявления соперничества между детьми на разных этапах взаимодействия были различны. Так, в группе

не было выявлено сколько-нибудь четко оформленных изолированных, конкурирующих между собой игровых объединений. У детей также не наблюдалось стремление играть в одиночку. Как правило, в свободное от занятий время они стремились организовать совместную игру, вовлекая в нее большинство или всех членов группы.

Более того, практически каждый ребенок мог стать инициатором игры, чье предложение «поиграть» поддерживалось группой. Но уже на первоначальных этапах совместной игры деловые отношения детей начинали приобретать характер соперничества. Ребенок (или небольшая группа) пытался настоять на том, чтобы остальные играли именно в его игру (разыгрывали предложенный им сюжет), не предпринимая попыток договориться – либо вообще игнорировались, либо в преобразованном виде выдавались за свои. В ходе игры дети могли видоизменять свои роли, придавая им большую привлекательность, заменять на другие, не согласовывая с играющими свои желания и намерения, т.е. в их общении доминировала такая форма распределения функций совместной деятельности, как индивидуальное решение.

И при возникновении игровых конфликтов, одаренные дети, как правило, не стремились к конструктивным деловым отношениям. Если кто-нибудь из них видел (или считал), что предложенный другим ребенком сюжет игры более интересен и поддерживается большинством, или находил свою роль малоинтересной (а изменить ее не представлялось возможным), то в таких случаях большинство детей пыталось воздействовать на партнеров в скрытой форме, а не в прямом обсуждении конфликта. Например, «обиженный» мог предложить детям (как правило своим друзьям) поиграть в другую игру (при этом он или «вклинивался» в общую группу или разрушал ее), либо в ходе уже самой игры мог настойчиво предлагать различные варианты игровых сюжетов, пока кто-нибудь не заинтересовывался и не поддерживал его. Однако если конфликт все-таки не разрешался через скрытые формы воздействия, ода-

ренные дети могли прибегнуть и к способам прямого воздействия на партнеров. Как и у их сверстников, чаще всего это были «аргументы» и «словесные воздействия».

В связи с затронутой темой игровых конфликтов, небезынтересно остановиться чуть подробнее на рассмотрении их особенностей в группе одаренных детей. По данным Я.Л.Коломинского и Б.П.Жизневского, в старшем дошкольном возрасте наиболее часто возникают конфликты по поводу правильности игровых действий, из-за ролей и игрушек как атрибутов роли, — крайне редко «по поводу выбора общей темы игры». В группе же одаренных детей конфликты происходили в основном по поводу сюжета и из-за ролей. Причем содержание и специфику конфликтной ситуации в этой группе определяло, главным образом, соперничество детей. Так, например, если в обычной группе детского сада конфликт из-за ролей сводится к стремлению исполнять привлекательную роль и нежеланию исполнять непривлекательную, то у одаренных детей он определялся их стремлением к тому, чтобы роль другого не была самой привлекательной.

Суммируя результаты наблюдений за игровым взаимодействием одаренных детей, можно говорить о том, что нарушения деловых отношений в группе были связаны не столько с притязаниями детей на лидирующее положение при общении, на руководство игрой, сколько со стремлением выразить себя через игру. По всей видимости, нарушения деловых отношений, обусловленные стремлением проявить себя, воспринимались детьми как норма и не существенного негативного влияния на их межличностные отношения. Более того, наиболее высокий статус в группе имели именно те дети, у которых это стремление было выражено в большей степени.

Конкурентность деловых отношений одаренных детей проявлялась и на занятиях. Даже в ситуации, когда перед ними специально ставилась организовать совместную деятельность, дети не обсуждали свои мнения, а высказывали их непосредственно взрослому, демонстрируя свои знания. При этом дети были очень внимательны к ответам других и в некоторых случаях, как и при

игровом взаимодействии, могли выдавать их в несколько измененном виде за свои собственные. В случае общей продуктивной деятельности они часто прибегали к такой форме распределения функций совместной деятельности, как решение за другого.

В завершение рассмотрения особенностей деловых отношений в группе одаренных детей отметим, что их нарушения в зависимости от ситуации имели различные последствия. На занятиях, где доминировало стремление детей продемонстрировать свои способности взрослому и/или другим детям, такие нарушения приводили либо к отказу от организации совместной деятельности, либо к ее разрушению на начальных этапах. В ситуации игровой деятельности где доминировало, стремление детей играть вместе, не конструктивность деловых отношений не нарушала совместной деятельности, однако существенно сказывалась на структуре ролевого взаимодействия детей — они не выстраивали или не сохраняли на протяжении всей игры иерархии ролей.

Оценочные отношения в группе одаренных детей с высоким уровнем умственных способностей не имели столь выраженных отличий в сравнении с обычной группой детского сада. Как и их сверстники, одаренные дети оценивали товарищей или делали предположения о том, как их оценивают последние, исходя из своих симпатий или антипатий. Однако в рамках этой общей тенденции у них явно проступала склонность к осознанию своих оценочных отношений, что не наблюдалось у детей с обычным уровнем развития. Первые, оценивая ровесников, не просто давали им положительную, отрицательную или нейтральную оценку, но и дифференцировали ее. Например, чаще всего дети из обычного детского сада «ставили» своих друзей на одну и ту же высокую ступень «потому, что мы дружим». Одаренные дети в таких случаях обычно ставили друзей на разные ступеньки (в пределах области положительных оценок) потому, что «мы дружим, но не так, как с...», «он веселый, но иногда дерется» и т.п. в отличие от сверстников одаренные дети также дифференцировали и отрицательные оценки: «он менее балованный, чем...», «она не такая плакса как ...» и т.п. Наряду с этим необходимо отметить, что в группе

детей с высоким уровнем развития умственных способностей давалось больше положительных оценок, чем в группах их сверстников.

Специфика взаимоотношений одаренных детей намного определялась их личностными особенностями. Результаты выполнения детьми проективных методик позволяют говорить о наличии у них тенденции, к демонстративности, которая у большинства детей связана со стремлением реализовать себя в деятельности. К тех же немногих детей, которые имели негативный социальный опыт (полученный как в общении с близкими людьми, так и в общении со сверстниками), препятствующий такой реализации, демонстративность проявлялась либо в плане воображения, либо в негативных формах поведения: капризах, плаче, уходе с занятий, выходе из игры — в форме прямой агрессии. В тоже время, у многих одаренных детей, в том числе и у тех, у кого можно было предположить некоторое неблагополучие в социальных контактах, была обнаружена потребность в общении, в основном с взрослыми, но и со сверстниками, представлявшими для них большую ценность.

Вместе с тем анализ результатов методики «Три желания» (той ее части, в которой детей просили сделать предположения о желаниях друзей) позволяет сказать, что для большинства одаренных детей характерна идентификация сверстников с собой. Например, мальчик предполагает, что его друг захочет попросить машинку, потому что он также хочет машинку; девочка говорит о желании подруги дружить с ней, так как сама этого хочет и т.п. Подобное отношение к другим («они такие же, как и я») можно было наблюдать и в результатах методики «Игровая комната». Например, на вопрос о том, что они будут делать, когда друзья окажутся играть, дети отвечали: «Я думаю, они согласятся, это интересная игра» и т.п. Отождествление же других с собой рассматривается как основа доминирующей личностной позиции во взаимодействии.

Именно сочетание названных личностных качеств — выраженной потребности в общении, доброжелательного отношения к другим с демонстративностью и доминирующей позицией — определяет специфику мотивационной сферы социального взаимодействия у одаренных детей.

Таким образом, можно сказать, что взаимодействие (в том числе и общение) со сверстниками имеет для детей с высоким уровнем развития умственных способностей двоякое значение: с одной стороны, безусловная, связанная с их потребностью в общении, с другой — как условие, без которого невозможно реализация их потребности в самореализации. Именно от того, насколько гармонично в индивидуально-психологических особенностях ребенка сочетались отчасти противоположные качества — доброжелательный стиль личного взаимодействия и стремление реализовать себя в ярких, интересных, творческих формах, — а следовательно, насколько полно он удовлетворял эти же потребности других детей, во многом зависело его положение в структуре взаимоотношений группы одаренных детей.

В целом проведенная работа по выявлению особенностей взаимоотношений одаренных детей между собой позволяет уточнить данные о том, что трудности, возникающие у таких детей в социальной сфере, определяются диспропорцией в их умственном и социальном развитии. Представляется, что по отношению к одаренным детям можно говорить не столько об «отставании» в социальном развитии (по сравнению с высоким умственным развитием), сколько о том, что, оставаясь в рамках общепсихологических возрастных закономерностей, такое развитие в этом случае имеет специфику.

В заключение коротко остановимся на опыте по налаживанию деловых отношений в группе детей с высоким уровнем развития познавательных способностей. Данное направление в работе было выбрано потому, что выявленные особенности игрового взаимодействия детей приводили к нарушению структуры их сюжетно-ролевых отношений, из-за чего не происходило смены игровых позиций. По мнению Д.Б.Эльконина, смена игровых позиций, предоставляющая детям возможность последовательно от игры к игре разыгрывать

разные по значимости и содержанию роли, является важнейшим условием «эмоциональной децентрации», столь значимой для развития каждого ребенка.

Воздействие на деловые отношения детей осуществлялось через развитие у них умения самостоятельно проводить анализ (задаваемой словесно) игрового взаимодействия. Исходя из исследований Р.И.Говоровой показавших положительное влияние использования наглядных моделей на развитие игровой деятельности и игрового взаимодействия детей, средством такого анализа были выбраны наглядно-образные модели игровых сюжетов, фиксирующие их основные структурные элементы (иерархию ролей), а также взаимодействие (или не взаимодействие) персонажей игры.

Вначале детей знакомили с принципом моделирования сюжета игры. С детьми оговаривалось, что значимость (субординация) персонажей будет обозначаться определенными значками, (например, кружочками разной величины), а взаимодействие персонажей — линиями, соединяющим эти значки, после чего дети самостоятельно учились выстраивать модели предложенных взрослым игровых сюжетов.

Основная работа проводилась с учетом того, что во взаимодействии одаренных детей отсутствовало планирование и согласование как при распределении ролей, так и в ходе самой игры. Поэтому предметом анализа выступало то, что значимость роли зависит от того, какие роли возьмут другие дети (например роль мамы по своей значимости будет разной, если другой ребенок возьмет на себя роль дочки или продавца, у которого она делает покупки), что ролевая значимость изменяется и от самого сюжетного содержания игры (например, то, что значимость роли командира корабля, когда разыгрывается сюжет «первооткрывателя» или сюжет «спасение командира командой», будет неодинакова), что при выборе ролей или в ходе игры может возникнуть ситуация, в которой невозможно взаимодействие персонажей (а поэтому даже если дети приняли на себя весьма значимые роли, они могут остаться вне игры. При

проведении занятий не преследовалась цель чтобы дети «правильно» отражали значимость ролей. Было важно, чтобы они поняли относительность ролевых позиций, а также то, что в ситуации, когда не согласовываются роли игровое взаимодействие может нарушаться. Для наглядности приведем несколько моделей, отражающих некоторые описанные выше игровые ситуации.

В конце каждого занятия в беседе с взрослым дети обсуждали и анализировали полученные результаты (модели предложенных им сюжетов). При обсуждении случаев, когда персонажи игры не взаимодействовали, детям предлагалось ответить, почему это происходило и что нужно сделать, чтобы изменить ситуацию (изменить персонажей, ввести новые, придумать сюжет, в котором они могли бы взаимодействовать и т.п.).

На заключительном этапе работы дети самостоятельно придумывали сюжеты игр и, используя наглядные модели, планировали игровое взаимодействие.

Последующее наблюдение за взаимодействием одаренных детей во время игры и на занятиях показало, что предложенная форма работы может быть успешно использована наряду с другими, направленными на развитие у детей позитивной я - концепции, социальной компетентности, эмпатии, понимания различных жизненных ситуаций и т.п.

ГЛАВА 2. Общие особенности одаренных детей

При достаточном внимании к проявлениям интеллекта и познавательным потребностям ребенка, а также использованию взаимодополняющих методов диагностики можно выявить детей с незаурядными умственными возможностями. Тогда сразу же встает проблема, чему и как их учить, как способствовать их оптимальному развитию.

Чем же должны отличаться программы для одаренных от обычных учебных программ. Кажется, все причастные к образованию люди понимают, что обучение таких детей должно быть иным, отвечать их существенным потребностям. Однако, как это воплотить в жизнь? Ведь одаренные дети не похожи друг на друга - как по диапазону и своеобразию своих способностей, так и по личностным характеристикам. В гибкой программе признаются эти различия в развитии познавательных процессов и некоторых навыков в предпочитаемых стилях работы. Однако дети с высокими умственными возможностями обладают некоторыми общими особенностями, которые должны учитывать учебные программы для них. К таким общим особенностям относятся следующие.

- Способность быстро схватывать смысл принципов, понятий, положений. Такая особенность требует широты тем, материала для обобщений. Прекрасные возможности в этом отношении представляет междисциплинарный подход.

- Потребность сосредотачиваться на заинтересовавших сторонах проблемы и стремление разобраться в них. Эта потребность редко удовлетворяется при традиционном обучении, ей надо дать реализоваться в спец. учебных программах через самостоятельную работу, задания открытого типа, развитие необходимых познавательных умений.

- Способность подмечать, рассуждать и выдвигать объяснения. Целенаправленное развитие высших познавательных процессов в специальных учебных программах поднимает эти способности на качественно новый уровень и избавляет от бремени бесконечных повторений очевидного.

- Обеспокоенность, тревожность в связи со своей непохожестью на сверстников. Включение в учебную программу аффективного компонента дает возможность ребенку лучше понять себя, других, научиться выражать себя и свои переживания и ведет к принятию себя и других.

Существуют разные стратегии обучения одаренных детей, которые могут быть воплощены в разные формы. Для этого разрабатываются спец. учебные программы.

ГЛАВА 3. Ускорение обучения

Вопросы темпа обучения являются предметом давних, до сих пор не утихающих споров как среди ученых-психологов, так и среди педагогов и родителей. Многие горячо поддерживают ускорение, указывая на его эффективность для одаренных учащихся. Другие считают, что установка на ускорение — односторонний подход к детям с высоким уровнем интеллекта, так как не учитываются их потребность в общении со сверстниками, эмоциональное развитие. Следует заметить, что ускорение возможно не только, как это представляют, в форме «перескакивания» через класс. Существуют другие его варианты.

Ускорение связано, в первую очередь, с изменением скорости обучения, а не содержания, того, чему учат.

Каковы психологические предпосылки обращения к ускорению?

Потребность в ускорении.

Одной из бросающихся в глаза особенностей интеллектуально одаренных детей является их раннее речевое развитие. В силу разных причин эти дети понимают большее количество слов и больше сообщений. Отсюда — быстрота в схватывании сущности, смысла, характерные для них. Как следствие, такие учащиеся способны усваивать учебную программу с высокой скоростью. Имеются основания считать, что когда уровень и скорость обучения не соответствуют потребностям ребенка, то наносится вред как его познавательному, так и личностному развитию. Быстрое схватывание, великолепное запоминание информации, сила обобщения, любознательность и независимость суждений под влиянием уже освоенной скучной учебной программы тратятся вхолостую. Следующая аналогия дает возможность почувствовать необходимость стратегии ускорения.

Занятия одаренного ребенка в обычном классе по стандартной учебной программе похожи на тот случай, когда нормального ребенка по ошибке помещают в класс для детей с задержкой умственного развития. Ребенок в таких

условиях начинает приспосабливаться, он старается быть похожим на своих одноклассников в самых разных проявлениях, и спустя какое-то время его поведение будет похоже на поведение всех остальных детей в классе. Он начинает подстраивать выполнение заданий по качеству и количеству под соответствующее ожидание учителя. У невнимательного, неподготовленного педагога такой ребенок может надолго задержаться в развитии.

Приведенное описание — лишь аналогия. Как показывают многие исследования, существуют различия между ситуацией с обучением нормального ребенка в классе для детей с задержкой умственного развития и той, где одаренный ребенок учится в обычном классе. Дело в том, что учитель, получивший специально подготовку с умственно отсталыми детьми, гораздо легче заметит нормального ребенка в своем классе, чем обычный учитель выделит одаренного в обычном классе.

Значительная часть проблем детей с высоким интеллектом в обычном классе определяется тем, что они легко справляются с учением и поэтому могут не привлекать к себе внимания, создавая у учителя впечатление, интеллектуальные потребности удовлетворены. Однако неожиданный бунт ученика или жалобы родителей могут обнаружить, что это далеко не так.

3.1 Эффективность

Все специалисты сходятся в том, что в каком-либо виде ускорение должно входить в любую программу обучения детей с высоким умственным развитием. Также единодушны они в том, что ускорение не является универсальной стратегией, необходимой всем одаренным. Очевидно, несопровожаемое какими-то ещё изменениями в программе, ускорение лишь сокращает число лет, проводимых в школе.

Многолетние исследования, проведенные рядом психологов, показали, что ускорение способствует развитию интеллекта и обычно не наносит вреда

в сфере общения (отмечаемые иногда трудности во взаимоотношениях с окружающими, по мнению тех же психологов, могли быть и до ускорения, а без него, возможно, были бы еще более выражены).

Судя по всему, при правильно проводимом ускорении отрицательные последствия редки. Это не исключает отдельных случаев, когда нагрузка становится непомерно большой, не соответствует ни способностям, ни физическому состоянию ребенка. Возможно также сильное давление со стороны родителей на ученика или же нереалистически высокие притязания самого ребенка, что может стать источником разочарований, трений с учителем или одноклассниками.

3.2 Критерии для использования ускорения

Основные требования при включении учащихся в учебные программы, построенные с использованием ускорения следующие:

- Учащиеся должны быть определенно заинтересованы в ускорении, демонстрировать явный интерес и повышенные способности в той сфере, где будет использовано ускорение;
- Дети должны быть достаточно зрелыми в социально-эмоциональном плане;
- Необходимо согласие родителей, но не обязательно их активное участие.

Считается, что ускорение — наилучшая стратегия обучения детей с математическими способностями и с одаренностью к иностранным языкам.

3.3 Формы ускорения

Существует несколько организационных форм ускорения:

- Ранее поступление в школу;
- Ускорение в обычном классе;
- Занятия в другом классе;

- «Перепрыгивание» через класс;
- Профильные классы;
- Радикальное ускорение (возможность заниматься по университетской программе);
- Частные школы;
- Раннее поступление в высшее учебное заведение.

Исследователи, изучавшие эффективность форм ускорения на всех возрастных этапах, единодушны в том, что оптимальный результат достигается при одновременном соответствующем изменении содержания учебных программ и методов обучения. «Чистое» ускорение в какой-то степени напоминает скорую медицинскую помощь, снимая некоторые «срочные» проблемы развития незаурядных детей, но не предоставляя возможности удовлетворить их основные познавательные потребности. Поэтому редко используется только ускорение. Как правило, учебные программы основываются на сочетании двух основных стратегий — ускорения и обогащения.

ГЛАВА 4. Обогащение обучения

Стратегия обогащения в обучении выдающихся по своим способностям детей появилась как прогрессивная альтернатива ускорению, которое начали практиковать несколько раньше. Передовые педагоги были озабочены развитием ребенка как целостной личности и поэтому считали, что обогащение, без установки на ускорение как на самоцель, дает ребенку возможность созреть эмоционально в среде сверстников, одновременно развивая свои интеллектуальные способности на соответствующем уровне. Такое представление об обогащении сохраняется у большинства современных специалистов.

4.1 «Горизонтальное» и «вертикальное» обогащение

В некоторых случаях обогащение дифференцируют на «горизонтальное» и «вертикальное». Вертикальное обогащение предполагает более быстрое продвижение к высшим познавательным уровням в области избранного предмета, и поэтому его иногда называют ускорением. Горизонтальное обогащение направлено на расширение изучаемой области знаний. Одаренный ребенок не продвигается быстрее, а получает дополнительный материал к традиционным курсам, большие возможности развития мышления, креативности, умение работать самостоятельно.

Стратегия обогащения включает несколько направлений: расширение кругозора, знаний об окружающем мире и самопознание, углубление этих знаний и развитие инструментария получения знаний.

4.2 Обогащение познавательных процессов

Важное значение имеет обогащение, ориентирующее на развитие самих умственных процессов учащихся. Здесь находят свое отражение основные психологические подходы к применению интеллекта и познавательной деятельности. После работ Дж. Гилфорда принято учитывать, что одни факторы

интеллекта характеризуют выполняемые умственные операции (запоминание, оценочные операции), другие особенности материала (образного, символического), третьи — получаемый продукт, или результат, мышления (классификация, определение последствий). Это «трехмерная» модель вдохновила на разработку соответствующих методов обучения.

Психологи очень много внимания уделяют процессу решения задач, проблемному обучению.

Когда речь идет о решении задач, имеют в виду общий подход к развитию умений рассуждать, что включает умения:

- Выявить проблему;
- Проанализировать различные варианты ее решения;
- Оценить достоинство каждого варианта;
- Обобщить все найденное и т.д.

Развитие этих умений связано как с исследовательскими умениями, так и с умениями критически мыслить.

Умения решения задач могут даваться и вне конкретных дисциплин, вводится как бы в чистом виде. Такое усвоение общего отношения к задаче предполагает и особую подготовку к переносу выработанных умений на конкретные ситуации и учебные предметы.

Когнитивная психология, объясняющая человеческое познание через процессы обработки информации, аналогичные компьютерным, вселила надежду на развитие новые стороны мышления.

Учебные программы, рассчитанные на развитие познавательных процессов, включают разные виды игровой активности: шахматы, математические и логические игры, моделирование жизненных ситуаций с привлечением компьютерных игр.

4.3 Дидактические подходы к обучению

Многие теоретические и практические находки отечественной педагогической психологии и дидактики хорошо согласуются с потребностями и особенностями выдающихся в умственном отношении детей. Это идеи укрупнения единиц содержания за счет содержательного обобщения (В.В Давыдов); упомянутый выше проблемный подход к обучению (А.М.Матюшкин и др.); использование опорных схем и сигналов (В.Ф.Шаталов); использование укрупненных дидактических единиц (П.М.Эрдниев). Все эти подходы должны быть исследованы применительно к ситуации обучения одаренных детей.

Обогащение обучения может быть специально направленно на развитие творческого мышления. Сюда могут входить занятия по решению проблем с применением таких известных техник, как мозговой штурм во всех вариантах, синектика и т.д. занятия, ориентированные на развитие личностных характеристик творцов, могут включать упражнения на релаксацию, медитацию визуализацию и т.п.

ГЛАВА 5. Учитель для одаренных

5.1 Подготовка учителя

Одаренные дети отличаются друг от друга и степенью одаренности, и познавательным стилем, и сферами интересов, следовательно, программы для них должны быть индивидуализированы. Стремление к совершенству, склонность к самостоятельности и углубленной работе этих детей определяют требования к психологической атмосфере занятий и к методам обучения.

По силам ли задачи изменений в содержании, процессе, результатах и атмосфере обучения неподготовленному к этому учителю? Чаще всего нет.

Данные исследований подтверждают ответ, подсказанный здравым смыслом:

- Неподготовленные учителя часто не могут выявить одаренных детей, не знают их особенностей;

- Неподготовленные к работе с высокоинтеллектуальными детьми учителя равнодушны к их проблемам (они просто не могут их понять);

- Иногда неподготовленные учителя враждебно настроены по отношению к выдающимся детям: ведь они создают определенную угрозу учительскому авторитету;

- Такие учителя часто используют для одаренных детей тактику количественного увеличения заданий, а не качественное их изменение.

Таким образом, необходимо ставить и решать задачу подготовки учителей специально для одаренных. Как показали исследования, именно дети с высоким интеллектом больше всего нуждаются в «своем» учителе. Признанный авторитет в вопросах образования Бенджамин Блум выделил три типа учителей, работа с которыми одинаково важна для развития одаренных учащихся. Это:

- учитель, вводящий ребенка в сферу учебного предмета и создающий атмосферу эмоциональной вовлеченности, возбуждающей интерес к предмету;

- учитель, закладывающий основы мастерства, отрабатывающий с ребенком технику исполнения;

- учитель, выводящий на высокопрофессиональный уровень.

Сочетание в одном человеке особенностей, обеспечивающих развитие в одаренном ребенке всех этих сторон, чрезвычайно редко.

Исследования говорят, что подготовленные учителя значительно отличаются от тех, кто не прошел соответствующего обучения. Они используют методы, более подходящие для одаренных; они больше способствуют самостоятельной работе учащихся и стимулируют сложные познавательные процессы (обобщение, углубленный анализ проблем, оценку информации и т.д.). Подготовленные учителя больше ориентируются на творчество, поощряют учащихся к принятию риска.

Замечают ли учащиеся отличия между прошедшими, не прошедшими специальную подготовку учителями? Да, совершенно однозначно одаренные дети оценивают атмосферу в классе у подготовленных учителей как более благоприятную.

ГЛАВА 6. Менторство как форма работы с одаренными детьми

В нашей стране эта форма известна мало. Индивидуальный руководитель, заботящийся о развитии специальных способностей и об общем культурном уровне незаурядного ребенка — явление довольно редкое. В некоторых школах можно встретить научных работников, студентов, которые проводят дополнительные занятия или же ведут кружки. Спонтанно могут возникать более тесные личные связи между наставником и учеником, что чрезвычайно важно. Потребность в таких взаимоотношениях особенно велика у ребенка с высоким интеллектом, с необычными запросами, которые трудно удовлетворить в условиях школьного обучения. Пока у нас при всех переменах в системе образования, эта форма работы не используется целенаправленно. В то же время в США уже сложилась определенная традиция руководства со стороны опытного специалиста подающим большие надежды учеником. Эту индивидуальную форму работы называют менторством.

В нашей стране получило распространение слово «наставничество», которое чаще относят к области профессионального обучения в производственной сфере.

Менторство осуществляется в нескольких видах. Менторы могут привлекаться периодически к работе с группой или отдельными выдающимися учениками для того чтобы расширить их знания о мире профессии, специальностях, и видах деятельности. Менторы могут систематически работать с малой группой или одним учащимся над проектом на протяжении какого-то времени. «Классически» вид менторства связан с историческим пониманием этого термина — наставник, советчик, тот, кем учащийся восхищается, кому стремится подражать, кто оказывает влияние на его жизнь.

Важнейшая особенность менторства, отвечающая одной из важных потребностей одаренных детей, — возможность преодолеть разрыв между классной комнатой и окружающим миром, принять участие в реальной жизни, не дожидаясь окончания школы.

В менторстве наиболее естественным способом воплощаются стратегии ускорения и обогащения в сочетании с возможностью учета индивидуальных особенностей ученика.

К плюсам менторства относится и то, что это не дорогая форма работы, ее можно сравнительно легко реализовать практически в любых условиях. Все эти достоинства делают использование менторства весьма желательным.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Стало общим местом наша бесхозяйственность по отношению к природе: воде, земле, природным ископаемым. Такое отношение мы даже преступным. Но еще большая бесхозяйственность, еще большее преступление — наше отношение к одаренным детям. Одаренные дети не только духовное богатство страны, это еще, если хотите, и экономическое, и политическое богатство. Невосполнимы не только природные ресурсы, невосполнима потеря духовных ресурсов. Ведь каждый человек — это целая Вселенная.

И наряду с экологией природы должна появиться экология одаренности, экология духовных, интеллектуальных способностей человека. Это трудное и широкомасштабная задача: тут и соответствующее воспитание, и просвещение родителей (родители, не имеющие никаких интересов, кроме «хлебных», вряд ли могут воспитать одаренного ребенка, вряд ли раскроют все возможности его дарования; тут и соответствующая подготовка учителей — подготовка их ко всему многообразию трудностей и радостей работы с юными талантами. Даже наша медицина должна быть специально подготовлена к тому, чтобы иметь дело с одаренными детьми: многие заболевания, особенно так называемые психосоматические, у них протекают весьма своеобразно и встречаются часто.

И конечно, одаренные дети должны стать предметом специального интереса науки — не только психологии и педагогики, это очевидно, но и генетики и эндокринологии (у одаренных детей другое соотношение мужских и женских гормонов, чем у «обыкновенных»).

Внимание к одаренному ребенку не должно исчерпываться лишь периодом его обучения. Опыт показывает, что значительные трудности одаренные люди испытывают и в периоде профессионального самоопределения, и в дальнейшем, в самом процессе творчества. Другими словами, таланту нужна постоянная забота всего общества.

И начинать нужно с общепсихологической грамотности. Нужны специальные школы для одаренных детей, специально подготовленные учителя, специальные учебники — но прежде всего нужно признание самого факта, что они есть и что они другие — не только по своим интеллектуальным и творческим возможностям, но и личностным особенностям. Ведь одаренность — не только подарок судьбы для отмеченных ею, но еще и испытание.