

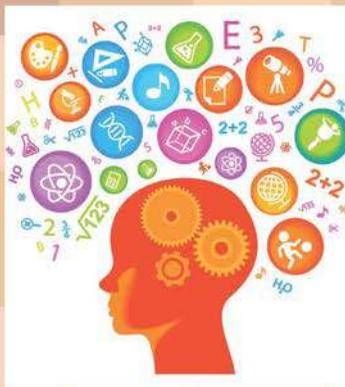
Е. Ф. НЕСТЕР

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС



ПСИХОЛОГИЯ ОДАРЁННОСТИ

ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНОСТИ
1-03 04 03 ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

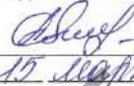
**УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ
«БАРАНОВИЧСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

Факультет педагогики и психологии
Кафедра психологии

СОГЛАСОВАНО
Заведующий кафедрой
психологии


Нестер Е. Ф.
15 марта 2016 г.

СОГЛАСОВАНО
Декан факультета
педагогики и психологии


Новожилова И. В.
15 марта 2016 г.

**УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС
ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ
«ПСИХОЛОГИЯ ОДАРЁННОСТИ»
ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНОСТИ
1-03 04 03 ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

Автор Е. Ф. Нестер

Рассмотрено и утверждено на заседании редакционно-издательского совета
22 марта 2016 г., протокол № 1.

ПРЕДИСЛОВИЕ

Проблема одарённости всегда находится в центре внимания цивилизованного общества. Это подтверждает реформирование системы образования, проводимое в стране, Государственная программа «Одарённые дети», ориентированная на своевременное выявление и поддержку одарённых детей, создание благоприятных условий для развития способностей и талантов молодежи. Уже существуют и постоянно разрабатываются способы выявления одарённых детей, программы помощи им в реализации своих способностей.

Однако понимание одаренности как только интеллектуальной характеристики не соответствует подлинному представлению о высоком развитии человека. Человек, обладающий неординарными способностями, совершенно другой и по своему характеру и по восприятию мира. Он иначе вступает во взаимоотношения с окружающими, иначе играет, учится, трудится. Целостный подход к одарённому человеку, прежде всего к ребенку, как к личности необходим, чтобы суметь развить его способности, развить его дар.

Начинать решение проблемы взаимодействия с одарёнными детьми надо с повышения уровня общепсихологической грамотности, культуры. Кроме необходимости организации специального учебного процесса, подготовки педагогов, прежде всего, нужно признание самого факта, что одаренные дети есть, что они другие не только по своим интеллектуальным и творческим возможностям, но и личностным особенностям. Ведь одарённость — не только подарок судьбы для «отмеченных», но ещё и испытание.

Психология одарённости — это отрасль психологической науки, призванная вооружить будущих педагогов-психологов знаниями и умениями, позволяющими им осуществлять психологическое сопровождение одарённых обучающихся в направлении оптимизации их личностного и интеллектуального развития. Психология одарённости направлена на формирование общепрофессиональных социально-психологических компетенций будущих педагогов, повышение их интереса к психологическим аспектам образовательного процесса.

Цель предлагаемого электронного учебно-методического комплекса (далее — ЭУМК) — помочь обучающимся по педагогическим специальностям студентам разобраться в особенностях проявления одарённости на разных этапах онтогенеза, особенностях выявления и обучения одарённых детей.

ЭУМК разработан на основе учебной программы учреждения высшего образования для специальности 1-03 04 03 «Практическая психология» по учебной дисциплине «Психология одарённости», утверждённой 23.12.2015 г., регистрационный № УД-339/15 уч. Программа разработана в учреждении образования «Барановичский государственный университет».

ЭУМК состоит из четырёх разделов: теоретического, практического, контроля знаний и вспомогательного. В разделах комплекса учебный материал расположен в соответствии с учебной программой дисциплины «Психология одарённости», сохранена нумерация.

Теоретический раздел состоит из тем, отражающих актуальные проблемы психологии одарённости.

В раздел контроля знаний включены тесты учебных достижений, ориентированные на формирование у студентов комплексного представления психологии одарённости, систематизацию их знаний и самопроверку студентами степени осознанности усвоенных знаний, темы рефератов и творческих работ, стимулирующих студентов к анализу современных исследований в русле психологии одарённости, а также вопросы к зачёту и критерии оценивания.

Во вспомогательном разделе представлена учебная программа, диагностический инструментарий.

Усвоение предложенного материала будет способствовать созданию прочной теоретической базы знаний, умений и навыков у обучающихся, необходимых для организации работы с одарёнными детьми.

В результате работы с ЭУМК обучающиеся смогут овладеть основными понятиями и теориями психологии одарённости; знаниями, необходимыми при работе с одарёнными детьми и их семьями; методами выявления способностей и одарённости у детей; изучить психологические характеристики одарённости, её виды; основные направления, формы и методы работы с одарёнными детьми; концептуальные модели, требования и подходы, позволяющие организовать работу педагога-психолога в рамках психологического сопровождения одарённых детей.

Е. Ф. Нестер

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

1 ВВЕДЕНИЕ В ПСИХОЛОГИЮ ОДАРЁННОСТИ

- Тема 1.1** Проблема одарённости в системе психологической культуры
- 1.1.1 Психологическая культура личности как условие и цель развития одарённости
 - 1.1.2 Общая и профессиональная психологическая культура
 - 1.1.3 Принципы формирования психологической культуры (по Я. Л. Коломинскому)
 - 1.1.4 Принципы построения содержания психологического образования (по Я. Л. Коломинскому)
- Тема 1.2** Проблема способностей и одарённости в трудах зарубежных и отечественных психологов
- 1.2.1 Основные подходы к изучению способностей
 - 1.2.2 Природа способностей
 - 1.2.3 Виды способностей
 - 1.2.4 Понятие «одарённость» в психологии
 - 1.2.5 Классификация одарённости (по рабочей концепции одарённости)
- Тема 1.4** Специальная одарённость: виды, диагностика и развитие
- Тема 1.5** Уровни развития способностей: одарённость, талант, гениальность
- 1.5.1 Уровни развития способностей
 - 1.5.2 Гениальность
- Тема 1.6** Основные отечественные и зарубежные концепции одарённости
- 1.6.1 Зарубежные концепции и модели одарённости
 - 1.6.2 Отечественные концепции одарённости

2 ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

- Тема 2.1** Особенности когнитивного и психосоциального развития одарённых детей
- 2.1.1 Неравномерность развития одарённых детей
 - 2.1.2 Особенности познавательной сферы одарённых детей
 - 2.1.3 Особенности психосоциального развития одарённых детей
- Тема 2.2** Особенности положения одарённого ребёнка в группе сверстников
- 2.2.1 Потребность детей в общении со сверстниками
 - 2.2.2 Факторы, влияющие на положение ребёнка в группе сверстников
 - 2.2.3 Взаимоотношения со сверстниками одарённых детей с гармоничным и дисгармоничным типами развития
- Тема 2.3** Идентификация одарённости как психолого-педагогическая проблема
- 2.3.1 Принципы и методы выявления одарённых детей
 - 2.3.2 Диагностика одарённости как многоуровневая система (по А. И. Савенкову)
 - 2.3.3 Основные варианты организации диагностического обследования (по А. И. Савенкову)
 - 2.3.4 Модель идентификации одарённых детей (по А. И. Савенкову)
- Тема 2.6** Типы образовательных структур для обучения одарённых детей
- 2.6.1 Типы образовательных структур для обучения одарённых детей
 - 2.6.2 Обучение детей в условиях общеобразовательной школы
 - 2.6.3 Обучение детей в системе дополнительного образования
 - 2.6.4 Обучение в школах, ориентированных на работу с одарёнными детьми (лицеях, гимназиях, нетиповых образовательных учреждениях высшей категории и т. п.)
- Тема 2.7** Педагог для одарённых детей
- 2.7.1 Проблема подготовки педагога к работе с одарёнными детьми

2.7.2 Компоненты профессиональной квалификации педагога для работы с одарёнными детьми

2.7.3 Профессионально-личностная подготовка педагогов для работы с одарёнными детьми

3 РОЛЬ СЕМЬИ В ВОСПИТАНИИ И РАЗВИТИИ ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ

Тема 3.1 Организация работы с родителями одарённых детей

3.1.1 Одарённый ребёнок и семья

3.1.2 Развитие и стимулирование интересов и способностей детей в семье

ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

Семинарские занятия по темам:

1.2 Проблема способностей и одарённости в трудах зарубежных и отечественных психологов

1.4 Специальная одарённость: виды, диагностика, развитие

1.5 Уровни развития способностей

2.3 Идентификация одарённости как психолого-педагогическая проблема

2.4 Основные подходы к решению проблемы организации обучения одарённых детей и подростков

2.5 Создание учебных программ для работы с одарёнными детьми

3.2 Психологические особенности развития одарённых детей в условиях семейного воспитания

Тематика управляемой самостоятельной работы студентов по темам:

1.3 Общая одарённость: понятие и структура

1.6 Основные отечественные и зарубежные концепции одарённости

2.1 Особенности когнитивного и психосоциального развития одарённых детей

3.1 Психологические особенности развития одарённых детей в условиях семейного воспитания

РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ

Примерные темы рефератов

Темы творческих проектов

Творческие задания

Средства диагностики по дисциплине

Перечень теоретических вопросов к зачёту

Критерии оценки результатов учебной деятельности на зачёте

Автоматизированные тестовые задания

ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ

Методики диагностики одарённости для педагогов и родителей

Карта интересов для младших школьников

Методика «интеллектуальный портрет»

Опросник для выявления одарённых школьников

Методики по изучению творческого мышления

Опросник креативности Джонсона (адаптированный)

Тест Е. Торренса в модификации Е. Е. Туник

Оценка способностей и личностных качеств дошкольников

Учебная программа

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Список рекомендуемых источников

Список использованных источников

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

1 ВВЕДЕНИЕ В ПСИХОЛОГИЮ ОДАРЁННОСТИ

Тема 1.1 Проблема одарённости в системе психологической культуры

Цель — формирование знаний о существенных характеристиках и психологических аспектах проблемы одаренности в системе психологической культуры.

1.1.1 Психологическая культура личности как условие и цель развития одарённости

Вопрос о психологической культуре личности весьма актуален. Современная психологическая наука делает первые попытки в определении данного феномена.

Так, в энциклопедическом словаре В. Бачинина психологическая культура рассматривается как духовно-практическая реальность в виде целостной системы ценностей, смыслов, норм и навыков, обеспечивающих личность оптимальными средствами мотивационной и коммуникативной деятельности [1].

В словаре под редакцией А. А. Бодалева помещена статья «Культура психологическая», где данный феномен определяется как составная часть системной культуры человека. Авторы статьи представляют психологическую культуру многослойно. По их мнению, она состоит из обыденного психологического знания и психологической практики, психологической профессиональной деятельности и практического знания [2, с. 116—117].

О. С. Гозман определяет культуру личности как гармонию культуры знаний, культуры творческого взаимодействия и культуры чувств и общения [3, с. 10].

В свою очередь, понимание одарённости как только интеллектуальной характеристики уже давно не соответствует подлинному представлению о высоком развитии человека. Наделён необычайными способностями, неким даром не только сам по себе интеллект человека, одарена его целостная личность. Человек, обладающий неординарными способностями, совершенно иначе видит и воспринимает окружающий мир, иначе общается и взаимодействует с ним.

Целостный подход к одарённому человеку, прежде всего к ребёнку, как к личности необходим, чтобы суметь развить его способности, развить его дар. Несомненно, в центре проблемы развития одарённой личности стоит культурный потенциал как педагога и родителей, способных взаимодействовать с таковой, так и самой личности, способной к саморазвитию. Как бы ни был одарён ребенок, он нуждается в заботливых и грамотных взрослых, которые придадут природному «материалу» бриллиантовый блеск. Наша задача — способствовать раскрытию талантов не только в сфере их основных увлечений, но и в отношениях с окружающими, развитию культуры личности.

1.1.2 Общая и профессиональная психологическая культура

В специальной литературе можно встретить определения как общей, так и профессиональной психологической культуры.

О. И. Мотков определяет общую психологическую культуру как наработанную и усвоенную личностью систему конструктивных способов, умений самопознания, общения, саморегуляции эмоций и действий, творческого поиска, ведения дел и саморазвития. В развитом виде она характеризуется высоким качеством самоорганизации и саморегуляции различных видов жизнедеятельности. В пределах возможного она выражается в хорошем самоуправлении динамическими характеристиками своих потребностей и тенденций, характерологических черт, отношений и ценностей, а также в оптимальном построении процессов их осуществления [4].

Л. С. Колмогорова разделяет понятия «общая психологическая культура» и «профессиональная психологическая культура» и даёт определение общей психологической культуре человека: «это составная часть базовой культуры как системной характеристики человека, позволяющая ему эффективно самоопределиваться в социуме и самореализоваться в жизни, способствующая саморазвитию, успешной социальной адаптации и удовлетворённости жизнью. Она включает грамотность и компетентность в психологическом аспекте понимания человеческой сущности, внутреннего мира человека и самого себя, человеческих отношений и поведения, гуманистически ориентированную ценностно-смысловую сферу (стремления, интересы, мировоззрение, ценностные ориентации), развитую рефлексивность, а также творчество в психологическом аспекте человекознания и собственной жизни» [5].

Автор выделяет также *основные функции общей психологической культуры*:

1) *репродуктивно-трансляционная* (сохранение и передача тех достижений в психологических взглядах, знаниях, методах, а также в достижении личностного определённого культурного уровня, которые создали бы преемственность поколений, не позволили бы последующим поколениям «откатиться» назад и создали бы условия для последовательного прогресса человечества);

2) *конструктивно-адаптационная* (обеспечение социальной адаптации, эффективного взаимодействия, взаимопонимания, общения людей, различающихся по национальным, возрастным, половым и другим признакам, обеспечение эффективности внешней и внутренней деятельности человека, направленной на решение проблем, на основе имеющегося жизненного опыта, образованности, развития психических процессов и качеств);

3) *регулятивно-корректирующая* (обеспечение эффективности процессов саморегуляции, самоорганизации, самоконтроля, самосовершенствования, преодоление различных неблагоприятных психических и физических состояний);

4) *проектировочно-ориентационная*: ориентирование, планирование в процессе жизненного самоопределения, сознательного проектирования, «построения» человеком своей жизни);

5) *гармонизирующе-синергетическая* (гармонизация внутреннего мира человека, создание целостной непротиворечивости Я-концепции, состояния внутреннего благополучия, обеспечение полноценной духовной и душевной жизни человека, повышение качества жизни, степени удовлетворённости жизнью);

б) *продуктивно-порождающая*: обеспечение прогресса, обновления индивидуального и общественного бытия во всех сферах жизни человека) [6].

Н. И. Исаева рассматривает психологическую культуру как инвариант любого вида *профессиональной культуры*. Профессиональная культура психолога образования структурируется на профессиональную аутопсихологическую, социально-психологическую и культуру психической деятельности, каждая из которых включает в себя перцептивную культуру, культуру мыслительной деятельности, результатом функционирования которых, в свою очередь, является культура профессиональных знаний, культура ценностей, культура личностного понимания, культура интерпретации и самоинтерпретации и культура рефлексии [7].

По мнению В. В. Семикина, зрелая психологическая культура — «одно из наиболее гармоничных психологических образований» [8], которое является «механизмом эффективной и продуктивной адаптации человека в социуме, доминантой психологического здоровья и фактором качества любой человеческой деятельности, в том числе и образовательной» [9].

Н. Н. Обозов в понятие психологической культуры включает следующие компоненты:

- понимание и знание себя и других;
- адекватная самооценка и оценка других людей;
- саморегулирование личностных состояний и свойств,
- саморегуляция деятельности, регулирование отношений с другими людьми [10].

Е. А. Климов выделяет минимально необходимый уровень развития психологической культуры общества — психологическую грамотность, которая в контексте психологической культуры не сводится к элементарной осведомлённости человека о фактах и зависимостях, характеризующих субъективный мир человека, но предполагает некоторую специфическую воспитанность личности и определённый склад, направленность ума. Примерную программу психологической грамотности, мыслимой в контексте культуры, Е. А. Климов представляет следующим образом:

- душеведческая направленность мышления;
- интерес к стороннему человеку;

– владение элементами психологического познания (наблюдения, беседы, анамнеза, естественного эксперимента) примерно в таких формах, как это встречается у хороших родителей (они способны замечать, боится или не боится ребёнок прыгнуть со стула, задумываются над тем, почему одно дитя хочет погладить кошку, а другое — ударить и т. д.) [11].

В. В. Семикин выделяет в генезисе психологической культуры три основных уровня:

- психологическую грамотность;
- психологическую компетентность;
- собственно психологическую культуру как развитый механизм личностной саморегуляции.

Автор представляет при этом развёрнутую структуру психологической культуры третьего уровня:

– *когнитивный* (некоторая система психологических знаний о людях и о себе, умение применять их на практике, а также определённый уровень развития интеллекта, способность к творчеству);

– *рефлексивно-перцептивный* (наблюдательность, психологическая проницательность, умение адекватно воспринимать самого себя, других людей, прогнозировать их поведение);

– *эмоционально-чувственный* (богатство и действенность переживаний, развитая эмпатия, умение сопереживать, способность к идентификации);

– *коммуникативный* (умение общаться, адекватно воспринимать и передавать информацию);

– *регулятивный* (самоконтроль, владение собой, умение управлять своим состоянием и своим умом, нравственная саморегуляция);

– *подсистема опыта социального взаимодействия* (умения и навыки социального взаимодействия: архетипы, установки и стереотипы культурного поведения, совесть) [12].

По мнению академика Я. Л. Коломинского, дать содержательное, краткое определение психологической культуры пока не представляется возможным, поэтому более продуктивным является анализ структуры психологической культуры [13, с. 13—44].

Учёный считает, что психологическая культура включает в себя два основных компонента, два основных блока. Один блок — *теоретический или теоретико-концептуальный*, второй — *практический* или собственно психологической деятельности.

Первый блок психологической культуры «аккумулирует» результаты теоретической деятельности психологов. Это классические труды в области психологии, представляющие собой корпус психологического самопознания, то, что мы до сих пор узнали о себе. Считается, что психологическая культура — это теория познания человеком самого себя. Но это далеко не всё.

Составной частью психологической культуры является и то, что называется психологической деятельностью, деятельность по психологическому личностному самообслуживанию. Это та *деятельность человека, которую он обращает внутрь самого себя, деятельность, обслуживающая его собственный внутренний мир*. Это работа самопознания, связанная с формированием собственных внутренних инстанций. Это труд, сопряжённый со способностью преодолевать те или иные внутренние сложности, существующие у человека, и это *деятельность, вынесенная за пределы личности, т. е. межличностная*, которая тоже опосредуется психологической культурой. Можно сказать, что поступок во внутриличностном и межличностном пространстве — это поступок по отношению к самому себе.

Таким образом, в состав психологической культуры входят основные составляющие: **блок теоретико-концептуальный и блок, связанный с психологической деятельностью.**

Психологическая культура имеет два основных уровня. Это, во-первых, *уровень теоретический (концептуальный)* — та психология, психотерапия и теория воздействия людей друг на друга, разработанная специалистами и ставшая достоянием науки. Во-вторых — *доконцептуальная психологическая культура*, можно сказать, *жизненная психологическая культура*. Это психологическая культура, которую народ создаёт до психологов, без психологов и помимо психологов. В этом смысле каждый человек — психолог, каждый сам себе — психологическая лаборатория.

Психологическая культура существует в нескольких аспектах. Это *общая психологическая культура* с фоновыми знаниями в области психологии, которые есть у любого человека, и *профессионально-психологическая культура* педагога, врача, юриста, инженера. Все профессии имеют этот профессионально-психологический слой. Такова, к примеру, педагогическая модель: какие у человека взгляды на ребёнка, каково содержание его отношения к ребёнку, так он с ним поступает.

1.1.3 Принципы формирования психологической культуры (по Я. Л. Коломинскому [14])

Психологическую культуру можно и нужно развивать в процессе специально организованного обучения в условиях учреждения образования, причём развитие психологической культуры будет происходить при специальном обучении как переход от низшего, доконцептуального уровня к высшему, концептуальному.

Методика психологического образования включает в себя **психологическую предобразованность, личностную вовлечённость, интроспективное проектирование, психотерапевтическое ожидание.**

В зависимости от возрастного и жизненного опыта человека, от его индивидуальных характерологических особенностей и актуальных психологических состояний на первый план могут выдвигаться то одни, то другие принципы. Однако в совокупности они всегда в той или иной мере присутствуют, вернее, активно участвуют, влияют на усвоение науки.

Психологическая предробразованность — это сумма, совокупность житейских психологических понятий, представлений, способов и умений, навыков психологической саморегуляции, приёмов самовоспитания, а также методов межличностного взаимодействия, которые подрастающий человек приобретает стихийно в процессе социализации.

Принцип личностной вовлечённости вытекает из психологической прединформированности. Преподавателю психологии почти не приходится прилагать специальные усилия, чтобы показать обучающимся жизненную важность своего предмета. Она на первый взгляд самоочевидна. Другое дело, что первичный интерес, который авансируется на первых уроках или лекциях, может уступить место разочарованию при сухом пассивно-информационном, объективистском характере изложения. Кредит доверия окончательно пропадёт при столкновении с сухими наукообразными учебниками и пособиями. А ведь психология по внутренней своей сути — такой «предмет», который нельзя «проходить». Её необходимо прожить в живом общении с преподавателем.

Личностная вовлечённость реализуется в двух активных перцептивно-рефлексивных процессах: интроспективном проецировании и психотерапевтическом ожидании.

Интроспективное проецирование — это процесс соотнесения человеком своих черт, индивидуально-личностных характерологических качеств, эмоциональных переживаний и волевых проявлений, особенностей познавательной деятельности, иными словами, всех обсуждаемых параметров индивидуальности с эталонно-нормативными описаниями, которые содержатся в уроках, лекциях, книгах. Личность как бы идентифицирует себя с тем усреднённо-статистическим образом человека и его вариациями, который возникает на страницах психологических пособий или устно воссоздающимся преподавателем психологии.

Психотерапевтическое ожидание связано с надеждой получить, наконец, ответ на такие вопросы, которые, по мнению ученика, находятся в компетенции психолога. Это одна из наиболее характерных особенностей восприятия психологической информации. Содержание этих ожиданий зависит от возраста учащихся и характерных индивидуальных особенностей их внутренней жизни. Преподаватель психологии выступает для ученика в роли психолога-консультанта и психотерапевта.

1.1.4 Принципы построения содержания психологического образования (по Я. Л. Коломинскому [15])

Необходимо поставить задачу приобщения подрастающих поколений к психологической культуре как проблему практическую. В этом смысле она по своей логике, содержанию и методам существенно отличается от теоретического психологического образования.

Построение систематического предметного психологического образования подчиняется логике науки, спроецированной на возрастные потребности-возможности. Начинать курс можно со старших классов. Что касается психологической культуры как совокупности умений и навыков самопознания, самообладания, психогигиены и межличностного общения, то она должна, не дожидаясь теории, начинаться уже в дошкольном возрасте и сопровождать человека всю жизнь. Последующие курсы помогут осознать, усовершенствовать, так сказать, концептуализировать практический культурно-психологический опыт, накопленный на предыдущих этапах обучения.

Содержание непрерывного психологического образования должно быть построено как возрастосообразная (точнее, природосообразная) концентрическая система. Предполагаемый *принцип возрастосообразности* отличается от принятого (часто декларируемого) возрастного подхода некоторыми принципиальными особенностями.

Обычно под возрастным подходом понимается отбор содержания и метода обучения в соответствии с возможностями усвоения, обусловленными актуальным уровнем психического развития. Однако можно добавить два тесно связанных друг с другом положения.

Во-первых, ориентация на возрастной этап развития личности предполагает рассмотрение возрастных возможностей развивающегося человека не как своего рода ограничителей, ставящих пределы подобно красному запрещающему свету светофора, маячащему перед педагогом, а как перспективы, дающей «зелёный свет» и знаменующей зону ближайшего развития психики человека. Следуя этой концепции, нужно ориентироваться не только на запрещающие, но и на разрешающие стимулирующие возрастные характеристики, учитывая при психологическом образовании человека как его сегодняшние, так и завтрашние возможности, потребности.

Во-вторых, возрастной подход предполагает учёт всей совокупности факторов, характеризующих возраст как качественно своеобразный этап человеческой жизни. По Л. С. Выготскому, каждый возраст, каждая эпоха онтогенеза характеризуется следующими параметрами: социальной ситуацией развития, ведущей деятельностью и психическими новообразованиями. Добавим и ещё одно чрезвычайно важное для преподавателя психологии положение Л. С. Выготского — возрастную сензитивность, которая как великий

подарок природы обуславливает высокую чувствительность к определённым педагогическим воздействиям и необычную обучаемость ребёнка на межвозрастных этапах психологического развития.

Итак, содержание психологического образования, его формы и методы на каждом возрастном этапе должны ориентироваться на социальную ситуацию развития ребенка, ведущую деятельность, возрастную сензитивность и зону ближайшего развития его познавательной и личностной сфер.

Как уже было отмечено, стихийное психологическое преобразование — неотъемлемый компонент общего процесса социализации, и начинается он вместе с первыми шагами человека на жизненном пути. Уже на уровне дошкольного возраста должно формироваться целенаправленное и программированное введение ребёнка в мир человеческих ценностей, человеческой психологии, психологической культуры. В соответствии с социальной ситуацией развития, ведущей деятельностью и возрастной сензитивностью основное содержание «теоретической» части психологического образования на этом этапе — работа над уточнением и углублением на конкретном жизненном материале психологического компонента словарного запаса ребенка, его психологического тезауруса. Главная форма «занятий» — чтение и рассказывание сказок и произведений детской литературы, коллективное обсуждение пословиц и поговорок, рассматривание картинок, отражающих человеческие эмоции и межличностные отношения. Практическая часть — тренинг общения и сопереживания, формирование оптимальной самооценки — осуществляется в ходе ведущей деятельности этого возраста — ролевой игре. Руководители психологического образования на этом этапе — родители (они, разумеется, должны быть для этого подготовлены), воспитатели, практические психологи.

На уровне начальной школы идёт интенсивное формирование учебной деятельности, предъявляющей новые требования к познавательной и эмоционально-волевой сферам личности и обслуживающей становление новой социальной роли, активно развивающей самосознание, способность ребёнка к самооценке и т. д. На этом этапе содержание и формы психологического образования должны соответствовать «запросам жизни». Занятия — короткие беседы в форме игр-тренингов, конкурсов и соревнований вокруг таких тем, как «Учись учиться», «Как лучше запоминать», «Конкурс наблюдателей», «Что мы знаем о себе и о своих ровесниках», «Учись дружить» и т. д. В психологическом образовании в этот период, как и на предыдущем этапе, активно используется родной язык и литература, проводятся занятия физической культурой, изучаются предметы эстетического цикла.

В подростковых классах в связи с изменением социальной ситуации развития, становлением межличностного взаимодействия со сверстниками как ведущей деятельности и интенсивным формированием самосознания в центре психологического образования оказываются проблемы личности:

Я-концепция, личность в структуре школьных и иных групп, общение мальчиков и девочек и т. д. На этом витке развития познавательной сферы организуются тренинговые занятия по памяти, мышлению, творчеству. Занятия по психологической культуре можно строить вокруг клубов: «Три “С” — самопроверка, самопознание, самовоспитание», «Психологический атлетизм», «Загадки Мнемозины», «Юные Архимеды — тайны творчества», «Школа лидеров» и т. д.

На этом возрастном этапе программа практического психологического образования строится вокруг следующих проблемных блоков:

1) «Человек среди людей», «Эти разные, разные лица» — социально-психологическая тематика;

2) «Познай самого себя», «О тебе для тебя», «Твои способности — в твоей власти», «Твои особенности» — внутриличностные проблемы, осознание своих индивидуально-типологических характеристик и способностей;

3) «Как мы узнаём про то, что знаем» — познавательная деятельность личности;

4) «Учитесь властвовать собой» — обучение самопознанию, самовоспитанию, приёмам саморегуляции и психогигиены.

При построении завершающего концептуального этапа психологического образования в средней школе, когда в учебном плане впервые появляется предмет «психология», необходимо руководствоваться сформулированными выше принципами: принципом учёта возрастных возможностей — потребностей ранней юности, принципом опоры на уровень психологической культуры школьников, достигнутой к началу систематического курса психологии, принципом учёта психотерапевтических ожиданий. Осуществление этого возможно лишь при реализации рефлексивно-деятельностного подхода и, разумеется, следовании внутренней логике психологической науки.

С учётом вышесказанного нужно, прежде всего, определить, какая психология — общая, возрастная, педагогическая, социальная или дифференциальная — должна изучаться в школе.

Анализ социальной ситуации развития, характерной для юношеского возраста, ведущей деятельности, связанной со становлением познавательно-профессиональных интересов, новообразований в сфере роста самосознания, поисков смысла жизни, появление новых романтических чувств — всё это требует ответов на вопросы, которые содержатся, прежде всего, в социальной психологии личности и межличностных взаимодействий (общения и взаимоотношений). Материал психологической науки позволяет с наибольшей полнотой сформировать рефлексивного, социально ответственного, коммуникативного, эмоционально устойчивого, владеющего собой человека. В аспекте подготовки будущего семьянина все юноши и девушки должны получить основные знания по возрастной и педагогической психологии,

по истории развития психики ребёнка хотя бы от рождения до 6—7 лет. Особенно заметное место эти сведения должны занять в программе профильных педагогических классов.

Задачи осознанного выбора школьниками профессии требуют также изучения ими своей познавательной сферы, своих творческих способностей и индивидуально-психологических особенностей. В этом плане важно также изучить главные психографические требования основных типов профессий.

Осуществление рефлексивно-деятельностного подхода, обеспечивающего формирование практической психологической культуры, почти невозможно в рамках традиционного классно-урочного преподавания, когда те или иные лабораторно-практические занятия идут строго после соответствующих теоретических лекций-уроков. Думается, что теоретический материал и практическая психологическая культура могут и должны вводиться гетерохронно. Эти занятия имеют различную логику и по содержанию, и по форме. Необходимо учитывать и реальный уровень психологической прединформированности, который ещё много лет едва ли будет соответствовать идеальной модели. По сути, занятия по психологии для подавляющего большинства школьников являются не столько продолжением и завершением изучения психологии, сколько систематическим циклом их психологического образования.

Далее — послешкольный период психологического образования. Он строится либо как продолжение, расширение и углубление общей психологической культуры с элементами социализации, продиктованной спецификой учреждения высшего образования или техникума, либо как специальное психологическое образование будущего психолога, преподавателя психологии или психотерапевта.

Осуществление задач психологического образования подрастающих поколений возможно лишь при условии подготовки такого учителя, преподавателя психологии, который был бы в состоянии по уровню своего профессионализма воплотить в жизнь рефлексивно-деятельностное обучение. Для этого в стенах учреждения высшего образования необходимо воспитать специалиста нового типа, обладающего не только фундаментальными теоретическими знаниями по общей, социальной, возрастной и педагогической психологии, но и готового к осуществлению функции практического психолога в сфере психологической культуры, психотерапии и психогигиены.

Таким образом, психологическая культура — неотъемлемая часть интеллектуально-нравственного облика народа. Она начинается с психологизации школы, зиждущейся на трёх китах: кардинальном повышении психологической культуры всех учителей, системе психологического образования школьников и введении во все звенья образования практических психологов. Главное — создание стройной системы психологической помощи.

Тема 1.2 Проблема способностей и одарённости в трудах зарубежных и отечественных психологов

Цель — формирование представлений о способностях и одарённости как психологических феноменах.

1.2.1 Основные подходы к изучению способностей

Проблема способностей претендует на «звание» одной из наиболее сложных в психологии, хотя её разработкой как на теоретическом, так и на практическом уровнях занималась и продолжает заниматься целая плеяда выдающихся отечественных и зарубежных исследователей.

По мнению В. Н. Дружинина, «отцом-основателем» психологии способностей является английский учёный Ф. Гальтон. Именно он стал основоположником эмпирического подхода к решению проблемы способностей, одарённости, таланта [16, с. 10].

Трудами Ф. Гальтона был заложен список проблем, которые стали основой научной психологии способностей, среди которых можно выделить развитие способностей и их детерминанты, взаимосвязь специальных и общих способностей, создание методов измерения способностей, проблема структуры способностей, способности и деятельность, роль социальных условий в развитии способностей [17]. Благодаря исследованиям Ф. Гальтона, к проблемам способностей и одарённости учёный мир стал относиться не как к «божественному дару», фатально определённого, а как к феноменам, которые можно эмпирически исследовать, прогнозировать, развивать.

Собранный к настоящему времени теоретический и эмпирический опыт выражается в наличии множества подходов, концепций, которые берут за основу различное понимание самой сути способностей.

Е. П. Ильин выделяет *общепсихологический* и *дифференциально-психологический* подходы к рассматриваемому понятию [18, с. 136—137].

При общепсихологическом подходе способностями признаются любые проявления возможностей человека (исходная посылка: человек способен, может осуществлять какую-либо деятельность). В центре проблемы оказывается вопрос о том, как эффективнее развивать возможности всех людей, включая их знания и умения.

При индивидуально-психологическом подходе подчёркиваются различия между людьми в их способностях, который в свою очередь представляет ещё два подхода к пониманию способностей: *личностно-деятельностный* и *функционально-генетический* [19].

Представители каждого из направлений по-своему определяют способности. При *личностно-деятельностном* подходе под способностями пони-

мают свойства (совокупность свойств) личности, влияющих на успешное выполнение определённых видов деятельности.

Так, Б. М. Теплов под способностями понимал определённые индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого, которые являются условием успешного выполнения какой-либо одной или нескольких деятельностей и которые не сводятся к имеющемуся уже у человека запасу навыков и знаний, а обуславливают лёгкость и быстроту их приобретения [20].

В. Н. Мясищев, А. Г. Ковалев детерминировали способности как ансамбль свойств, необходимых для успешной деятельности, включая систему личных отношений, а также эмоциональные и волевые особенности человека [21].

Рассматривая проблему способностей, Б. Г. Ананьев подчёркивал не только роль собственно психологического аспекта в них, не только реальную роль активной деятельности индивида в условиях общественного опыта, но и связь способностей с личностью как психологическим образованием. По его мнению, в развитии способностей необходимо учитывать естественные способности личности, особенности работы его мозга как определённые анатомо-физиологические предпосылки [22].

Представители *функционально-генетического подхода* исходят из того, что способности связаны не с личностными особенностями, а с функциональными системами, с функциями.

По мнению В. Д. Шадрикова, способности — это свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, имеющие индивидуальную меру выраженности, проявляющиеся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации отдельных психических функций. При определении индивидуальной меры выраженности способностей целесообразно придерживаться тех же параметров, что и при характеристике любой деятельности: производительности, качества и надёжности (в отношении рассматриваемой функции) [23, с. 11].

Д. Б. Богоявленская отмечает, что теория В. Д. Шадрикова является современной реализацией намеченной С. Л. Рубинштейном структуры способностей [24, с. 21]. Сам С. Л. Рубинштейн в структуре способностей выделяет два основных компонента:

1) «операциональный» — некоторые операции или способы действия, посредством которых осуществляется деятельность;

2) «ядро» — психические процессы, которыми регулируются эти операции [25, с. 228—229].

Таким образом, представители функционально-генетического подхода понимают способности как проявление индивидуальных различий, а личностно-деятельностного — как общечеловеческие «сущностные силы», которые можно и должно эффективно развивать с помощью определённых методов обучения.

По мнению В. Э. Чудновского, в этом смысле оба подхода не противоречат, а дополняют друг друга. Необходимо лишь учитывать, что каждый из них разрабатывает только одну сторону проблемы и не может претендовать на решение проблемы детерминации и развития способностей в целом. Сам автор предлагает рассматривать проблему способностей исходя из внутренней логики психического развития ребенка, которая находит своё конкретное выражение, в частности, в проблеме возрастного подхода к способностям [26, с. 79—81].

А. А. Бодалев выделяет направления научной разработки проблемы способностей, делая акцент на междисциплинарном решении данных задач. Автор отмечает, что проблема способностей является важной областью изучения не только общей психологии (чем успешно занимался целый ряд научных школ в 50—60-е гг. XX в.) [27]. Благодаря трудам Б. С. Ананьева [28], А. Г. Ковалева [29], В. И. Киреенко [30], В. А. Крутецкого [31], Н. С. Лейтеса [32], А. Н. Леонтьева [33], В. Н. Мясищева [34], К. К. Платонова [35], С. Л. Рубинштейна [36], Б. М. Теплова [37] и других отечественных исследователей, был сделан качественно важный шаг в научном понимании всех главных аспектов проблемы способностей. По мнению учёного свой вклад в разработку проблемы способностей должны внести все области психологии: общая, социальная, возрастная, педагогическая, психология труда и др.

Таким образом, хотя проблема способностей имеет достаточно давнюю историю изучения, она далека пока от окончательного решения.

1.2.2 Природа способностей

Несомненно, чем больше мы узнаём о понятии «способности», тем более внимательно будем относиться к проблеме их развития, а сам термин не будет нам казаться столь очевидным.

К сожалению, в повседневной педагогической действительности мы до конца ещё не ушли от ошибки отождествлять способности со знаниями, умениями и навыками. Естественно, эти психологические понятия связаны, но не тождественны, иначе отметка за четверть у школьника или за экзамен у студента может превратиться в оценивание его способностей (без права на апелляцию). Здесь трудно удержаться от того, чтобы не привести пример из истории, ставший уже классическим и даже хрестоматийным, о попытке поступления в Академию художеств В. И. Сурикова, которому в молодые годы отказали.

Между способностями, с одной стороны, и знаниями, умениями и навыками — с другой существуют сложные отношения взаимной зависимости. Благодаря способностям в той или иной сфере, ученик может быстро и сравнительно легко овладеть необходимыми знаниями.

А. В. Петровский образно сравнивал способности с зерном, которому ещё только предстоит развиваться: подобно тому, как брошенное в почву зерно является лишь возможностью по отношению к колосу, который может вырасти из этого зерна, но лишь при условии, что структура и влажность почвы, погода и т. д. окажутся благоприятными, способности человека являются лишь возможностью для приобретения знаний и умений [38, с. 14—15]. Эти возможности превращаются в действительность в результате упорного труда. Впрочем, точнее было бы сказать, что трудолюбие, склонность к труду, связанному с той областью, в которой у человека имеются способности, входит в само содержание, структуру способностей.

Н. С. Лейтес, специально изучавший детей с большими умственными способностями, отмечает, что все они, прежде всего, великие труженики. Тот факт, полагает учёный, что способному ученику многое даётся легко и быстро, не снижает значения склонности к труду. Недостаточная тяга к деятельности является недостатком самой одарённости — при тех же умственных данных, но при более устойчивой потребности в занятиях, очевидно, его способности развились бы гораздо полнее и ему были бы доступны достижения более высокого порядка [39]. Здесь сказывается целостность и единство личности: никакое изолированное качество психики не обеспечивает настоящих общественно ценных успехов в деятельности. Не бывает способностей, оторванных от человеческого труда, от деятельности личности. Способности, как и другие свойства личности, не только проявляются в деятельности, но и формируются в ней.

В чём причина неравенства способностей? Какова роль наследственности, среды и воспитания в развитии способностей?

Различия в способностях нельзя объяснить тем, что те или иные качества передаются из поколения в поколение, от отца к сыну, от сына к внуку, как фамильные ценности. По мнению ряда современных психологов, защита этой точки зрения — необходимое условие борьбы за научное понимание личности человека и его способностей.

Так, оказалась несостоятельной гипотеза о связи способностей человека с размером и массой мозга. Не подтвердились предположения и о том, что задатки человека определяются числом извилин мозга.

С идеей наследования способностей связано и появление науки френологии (греч. *phrenos* — ум, *logos* — учение). Создателем френологии является австрийский врач и анатом Ф. Галль. Френологи пытались проследить зависимость психических особенностей человека от наружной формы черепа. По их мнению, кора головного мозга состоит из ряда центров, в каждом из которых локализована определённая способность человека. Степень развития этих способностей напрямую зависит от величины соответствующих частей мозга. Хотя предположение Ф. Галля оказалось псевдонаучным,

в обыденном сознании до сих пор индивида с высоким лбом в условиях межличностного восприятия заведомо наделяют незаурядным умом, а человека с низким лбом встречает неблагоприятный прогноз по отношению к умственным способностям.

Широкою известность получили работы английского учёного Ф. Гальтона. Он применил теорию биологической эволюции Ч. Дарвина к развитию человеческого общества. Ф. Гальтон изучал наследственность таланта, умственных особенности различных рас. Являясь сторонником теории наследственного таланта, первым пытался ввести статистические измерения таланта, рассматривая родство знаменитых людей. Он высказал мысль о том, что каждое поколение имеет громадное влияние на природные дарования последующих поколений. Ф. Гальтон известен и как основоположник новой науки — евгеники, что в переводе с древнегреческого означает «наука о благородствии» или «рождение лучших». Это скандальное направление изучает пути улучшения наследственных качеств человека, используя генетические принципы. Специалисты в области биологии подчеркивают: евгеника не тождественна медицинской генетике. Основная задача последней — просто изучение механизмов наследования, в то время как евгеника разрабатывает в первую очередь проблемы искусственной селекции применительно к человеку.

Сторонники современных исследований способностей и одарённости в рамках психогенетического направления принимают во внимание роль среды в развитии потенциала одаренной личности, но первенство в данном процессе всё же оставляют за генотипическими факторами. И. В. Равич-Щербо считает, что любой признак психологических и психофизиологических особенностей человека является результатом сложного взаимодействия генотипа и среды, а также собственно психологических влияний, он не может рассматриваться как «наследственно predetermined» черта данного индивида. Равным образом, это не означает, что подобный признак не развивается, не изменяет в онтогенезе или в следствие специальных воздействий [40, с. 327—336].

Популярностью пользуется модель генетико-средовых взаимодействий, предложенная Р. Пломиным, который различает несколько типов корреляции генотипа и среды:

- пассивное влияние — в случае наличия членами одной семьи общей наследственности и среды (неслучайное сочетание генотипа и среды);
- реактивное влияние — к формированию определённых личностных черт может привести реакция среды врождённых особенностей индивида;
- активное влияние — индивид находится в активном поиске среды, наиболее адекватной его наследственности, либо создаёт её.

В. Д. Шадриков проблему соотношения задатков и способностей рассматривает с позиции функционально-генетического подхода. По мнению учёного, если функциональные системы, свойствами которых являются способности, представляют собой подсистемы целого (мозга), то в качестве

элементов функциональных систем выступают определённые нейроны и нейронные цепи (нейронные модули), которые в значительной мере специализированы в соответствии с назначением конкретной функциональной системы. Именно свойства нейронов и нейронных модулей целесообразно определять как специальные задатки, а общие свойства нервной системы, специфику организации головного мозга, проявляющиеся в продуктивной психической деятельности, целесообразно отнести к общим задаткам. При рассмотренном понимании способностей и задатков, очевидно, что способности не формируются из задатков. Способности и задатки являются свойствами: первые — свойствами функциональных систем, вторые — свойствами компонентов этих систем [41, с. 27—28].

Даже самые прекрасные задатки сами по себе автоматически не обеспечивают высоких достижений. Разовьются ли задатки в способности, зависит не только от индивидуальных особенностей личности, но и от исторических условий, от потребностей общества. Те или иные способности развиваются тогда, когда в них появляется общественная необходимость. Задатки многозначны. На основе одних и тех же задатков могут развиваться различные способности, в зависимости от характера требований, предъявляемых деятельностью, например, музыкальных задатков, которые могут развиваться в композиторские, вокальные, инструментальные способности.

Таким образом, врождённые или наследственные задатки имеют большое значение для развития способностей, но развитие способностей зависит и от многих социальных условий. Способности существуют только в движении, только в развитии.

1.2.3 Виды способностей

Существует несколько классификаций способностей человека, в основании которых лежат различные критерии (рисунок 1).

Различают *природные* (естественные) способности, в основе своей биологически обусловленные; и *социальные* (специфические человеческие способности), имеющие общественно-историческое происхождение.

Многие из природных способностей являются общими у человека и у животных, особенно высших, например — у обезьян. Примером таких способностей является способность к элементарным коммуникациям на уровне экспрессии. Эти способности непосредственно связаны с врождёнными задатками и формируются на их основе при наличии жизненного опыта через механизмы научения. В остальном по своим способностям, по их набору и механизмам формирования человек и животные принципиально отличаются друг от друга. В процессе развития человека данные биологические способности дают основу для формирования ряда других специфически человеческих способностей, обеспечивающих его жизнь и развитие в социальной среде.

Социальная обусловленность способностей позволяет делить их на *потенциальные* и *актуальные*, в зависимости от того, существуют или отсутствуют условия для их развития.

К числу специфически человеческих способностей относятся *общие* и *специальные высшие интеллектуальные способности*, которые в свою очередь дают основания для более глубокой классификации.

Общие способности определяют успехи человека в самых различных видах деятельности. К ним, например, относится умственная активность, быстрота умственной ориентации, сосредоточение внимания, критичность, систематичность, развитая память, моторика, речь и др. Специальные способности определяют успехи человека в определенных видах деятельности, для осуществления которых необходимы задатки особого рода и их развитие. К таким способностям можно отнести математические, лингвистические, музыкальные, конструктивно-технические, литературные, художественно-изобразительные, спортивные, коммуникативные и др.

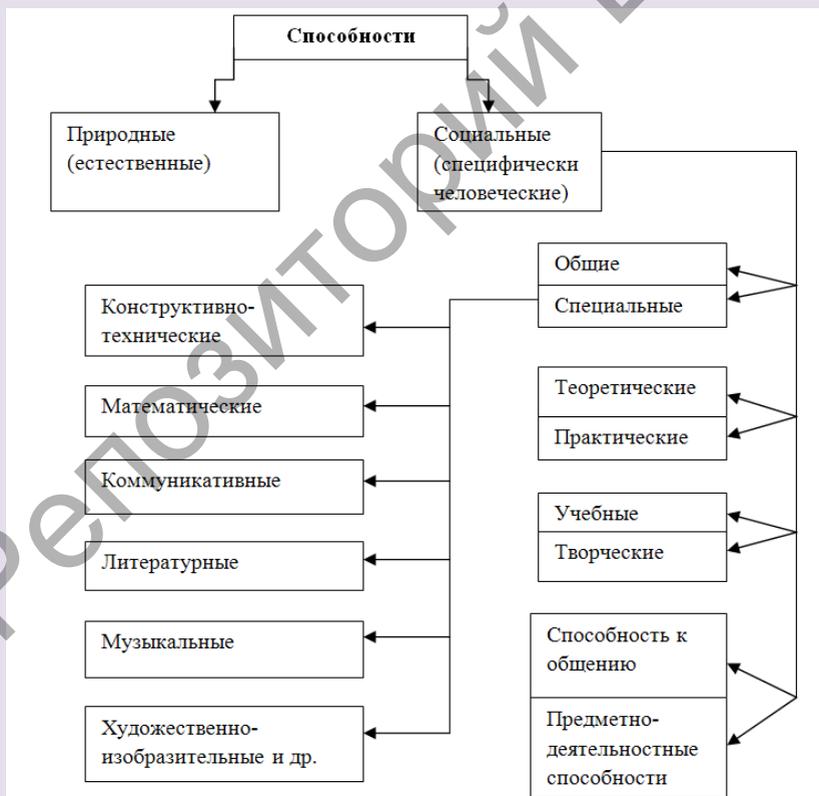


Рисунок 1 — Виды способностей

Общие и специальные способности у человека сосуществуют, взаимно дополняя и обогащая друг друга, т. е. наличие общих способностей не исключает развитие специальных способностей. Высокие специальные способности имеют в своей основе достаточный уровень развития общих способностей. Учащиеся, которые имеют высокие общие способности к обучению, зачастую проявляют их в равной мере, успевая по всем школьным предметам на «отлично». Среди выдающихся людей известно немало личностей с разносторонним развитием общих и специальных способностей (Н. В. Гоголь, Ф. Шопен, Т. Г. Шевченко).

Однако в школьной практике педагоги более часто взаимодействуют с учениками, проявляющими ярко выраженные способности к определённому виду деятельности (спорту, литературе, музыке и т. д.).

Теоретические и практические способности не сочетаются друг с другом и имеют ряд отличий. Теоретические способности определяют склонность человека к абстрактно-теоретическим размышлениям. Практические способности определяют склонность человека к конкретным, практическим действиям. Наличие теоретических и практических способностей у одного человека встречается крайне редко и свидетельствует об одарённости, талантливости их обладателя.

Существует также деление на *учебные и творческие способности.* Учебные способности определяют успешность обучения и воспитания, усвоения человеком знаний, умений, навыков, формирования качеств личности. Творческие способности необходимы для создания предметов материальной и духовной культуры, производства новых идей, открытий и изобретений.

Способности к общению, взаимодействию с людьми, а также предметно-деятельностные, или предметно-познавательные, способности в наибольшей степени социально обусловлены. В качестве примеров способностей первого вида можно привести речь человека как средство общения, способности социально-психологической адаптации к различным ситуациям, способности входить в контакт с различными людьми, располагать их к себе, оказывать на них влияние и т. п. Примеры способностей предметно-познавательного плана хорошо известны. Они традиционно изучаются в общей и дифференциальной психологии и именуется способностями к различным видам теоретической и практической деятельности.

Таким образом, для успешного выполнения какой-либо деятельности необходимы не отдельные способности, а их удачное сочетание, именно такое, какое для данной деятельности необходимо. Практически нет такой деятельности, успех в которой определялся бы лишь одной способностью.

1.2.4 Понятие «одарённость» в психологии

Традиционно все работы в области психологии одарённости начинаются с утверждения об отсутствии одного общепринятого понятия одарённости.

Термин «одарённость» появился в психологии в начале XX в. благодаря американцу Г. Уипплу, который обозначил им учащихся со сверхнормальными способностями [42].

В кратком психологическом словаре белорусских учёных М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбовича одаренность трактуется как наличие у человека благоприятных задатков и способностей к какому-либо одному или нескольким видам деятельности. Об одаренности человека можно судить по характеру развития способностей и овладения знаниями, умениями и навыками, по успехам и уровню достижений в профессиональном труде. Главным условием развития детской и подростковой одарённости является потребность познания в самоактуализации [43, с. 163].

В словарях российских учёных одарённость определена следующим образом:

- высокий уровень интеллектуальных способностей или каких-либо специальных способностей (например, в области музыки или шахмат), позволяющий индивиду достигать высоких успехов в тех или иных сферах деятельности [44, с. 279].

- качественно своеобразное сочетание способностей, обеспечивающее успешность выполнения деятельности;

- общие способности, или общие моменты способностей, обуславливающие широту взаимоотношений человека, уровень и своеобразие его деятельности;

- умственный потенциал, или интеллект, целостная индивидуальная характеристика познавательных возможностей и способностей к учению;

- совокупность задатков;

- талантливость, наличие внутренних условий для выдающихся достижений в деятельности [45, с. 216].

По мнению создателей «Рабочей концепции одарённости», одарённость — это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких результатов (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми [46, с. 7]. Авторы концепции указывают, что данное в ней определение способствует переходу от житейского представления об одаренности как количественной степени выраженности способностей перейти к пониманию одаренности как системного качества.

По мнению А. И. Савенкова, общие тенденции и направления, по которым ведутся изыскания большинства специалистов в области психологии одарённости, позволяют сделать вывод о том, что на протяжении всего XX в.

эта проблема фактически была сведена к вопросам психологии интеллекта и креативности [47]. Изучение её в этом ключе привело к формированию множества подходов, акцентирующих внимание на разных гранях этого психического явления. Среди наиболее крупных он выделяет следующие направления:

– *психофизиологическое*, ориентированное на изучение корреляционных зависимостей между успешностью решения интеллектуальных задач и показателями функционирования отдельных структур центральной нервной системы (А. Н. Лебедев, В. Д. Небылицин, Р. Стернберг и др.);

– *психогенетическое*, изучающее генотипические и средовые детерминанты развития интеллекта, креативности и когнитивных функций. Это направление ведёт свою родословную от Ф. Гальтона и интенсивно разрабатывается в наше время (М. С. Егорова, Т. М. Марютина, Г. Ньюмен, В. М. Русалов, и др.);

– *тестологическое*, где психометрия интеллекта и когнитивных функций в психологии занимает особое место. От первых тестов интеллекта А. Бине и до исследований последнего времени сторонники данного подхода продолжают разрабатывать эту линию относительно автономно (Г. Айзенк, Р. Амтхауэр, Д. Векслер, Р. Кеттелл, Дж. Равен, и др.);

– *общепсихологическое*, преимущественно ориентированное на изучение мышления и когнитивных функций, рассматриваемых как фундамент одарённости. В течение XX в. эта линия развивалась в зарубежной (Дж. Гилфорд и др.) и особенно интенсивно в отечественной психологии (А. В. Брушлинский, Л. Ф. Бурлачук, Л. С. Выготский, О. М. Дьяченко, З. И. Калмыкова, Т. А. Ратанова, Д. Б. Эльконин и др.). Другая линия в рамках этого направления — изучение одарённости с точки зрения психологии способностей (Э. А. Голубева, В. А. Крутецкий, А. А. Мелик-Пашаев, Б. М. Теплов и др.);

– *социально-психологическое*, концентрирующее внимание на проблемах корреляции интеллектуальных способностей с уровнем аффективного развития, с социальным статусом индивида (А. Г. Асмолов, В. С. Мухина, А. Н. Перре-Клермон и др.).

В течение 1990-х гг. стал преобладать несколько иной подход, согласно которому одарённость рассматривается как интегральное, не сводимое к интеллекту, креативности или когнитивным функциям свойство личности. Она изначально не задана генотипом и не зависит фатально от условий среды. При этом особо подчёркивается, что одарённость — динамическая характеристика.

К числу наиболее распространённых в современной психологии моделей такого рода относится концепция Дж. Рензулли. Одарённость в его понимании — сочетание трёх основных характеристик: интеллектуальных способностей (превышающих средний уровень), креативности и настойчивости. Эта концепция даёт ответы на вопросы о том, по каким параметрам выявлять одарённость, как прогнозировать её развитие, на что ориентироваться

в обучении. Важно, что автор относит к одарённым не только тех, кто по всем трём основным параметрам превосходит сверстников, но и тех, кто демонстрирует высокий уровень хотя бы по одному из параметров. Таким образом, контингент существенно расширяется по сравнению с тем небольшим процентом детей, которых обычно выявляют при помощи тестов интеллекта, креативности или по тестам достижений. Выделенная Дж. Рензулли триада, представляемая им обычно в виде трёх взаимно пересекающихся окружностей, в несколько модифицированном виде присутствует в большинстве современных концепций.

Особое место в ряду современных концепций занимает «Рабочая концепция одарённости» [48].

Авторы выделяют два фактора одарённости, являющиеся основными: «инструментальный» и «мотивационный».

Важной особенностью современного понимания одарённости, и это нашло отражение в рабочей концепции, является то, что она рассматривается не как константная, а как динамическая характеристика. Это понимание привело к созданию теоретических моделей развития, в которые включены наряду с факторами, характеризующими потенциал личности, ещё и факторы среды. Динамический подход в значительной мере лишает идею одарённости налёта элитарности. Творческий потенциал заложен в ребёнке с самого рождения и развивается по мере его взросления. Талантливые дети наделены высоким творческим потенциалом. Исследовательская активность обеспечивает самостоятельное открытие мира ребёнком и составляет предпосылку его последующего творческого развития.

1.2.5 Классификация одарённости (по рабочей концепции одарённости) [49]

Анализ качественных характеристик одарённости предполагает выделение различных качественно своеобразных видов одарённости в связи со спецификой психических возможностей человека и особенностями их проявления в тех или иных видах одарённости. Анализ количественных характеристик одарённости позволяет описать степень выраженности психических возможностей человека. Среди критериев выделения видов одарённости можно отметить следующие:

- вид деятельности и обеспечивающие его сферы психики;
- степень сформированности;
- форма проявления;
- широта проявлений в различных видах деятельности;
- особенности возрастного развития.

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

- в практической деятельности, в частности, можно выделить одарённость в ремёслах, спортивную и организационную одарённость;
- в познавательной деятельности находит реализацию интеллектуальная одарённость различных видов;
- в художественно-эстетической деятельности выделяются, например, хореографическая, сценическая, литературно-поэтическая, изобразительная, музыкальная одарённость;
- в коммуникативной деятельности, прежде всего, следует выделить лидерскую и аттрактивную одарённость;
- в духовно-ценностной деятельности мы отмечаем одарённость в создании новых духовных ценностей и смыслов служения людям.

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

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

Классификация видов одарённости по данному критерию является наиболее важной в плане понимания природы детской одарённости. В рамках

этой классификации могут быть поставлены и решены следующие вопросы: как соотносятся одарённость и отдельные способности? Существует ли «творческая одарённость» как особый вид одарённости?

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

Второй возникает естественно, так как анализ одарённости с необходимостью ставить проблему в её связи с творчеством как закономерным её результатом.

По критерию «степень сформированности одарённости» можно дифференцировать:

- актуальную одарённость;
- потенциальную одарённость.

Актуальная одарённость — это психологическая характеристика ребёнка с такими наличными показателями психического развития, которые проявляются в более высоком уровне выполнения деятельности в конкретной предметной области по сравнению с возрастной и социальной нормой. В данном случае, безусловно, речь идёт не только об учебной, но и широком спектре различных видов деятельности.

Особую категорию актуально одарённых детей составляют талантливые дети. Талантливый ребёнок — это ребёнок с такими результатами выполнения деятельности, которые отвечают требованию объективной новизны и социальной значимости. Как правило, конкретный продукт деятельности талантливого ребёнка оценивается экспертом.

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

Выявление потенциальной одарённости требует высокой прогностичности используемых диагностических методов, поскольку речь идёт о ещё не сформировавшейся системе способностей, о дальнейшем развитии которой можно судить лишь на основе отдельных признаков. Интеграция способностей, необходимая для высоких достижений, ещё отсутствует. Потенциальная одарённость проявляется при благоприятных условиях, обеспечивающих определённое развивающее влияние на исходные психические возможности ребёнка.

По критерию «форма проявления» можно говорить:

- о явной одарённости;
- о скрытой одарённости.

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

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

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

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

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

- общую одарённость;
- специальную одарённость.

Общая одарённость проявляется по отношению к различным видам деятельности и выступает в качестве основы их продуктивности. Психологическим ядром общей одарённости являются умственные способности, вокруг которых выстраиваются эмоциональные, мотивационные и волевые качества личности. Общая одарённость определяет уровень понимания происходящего, глубину эмоциональной и мотивационной вовлечённости в деятельность, эффективность целеполагания и саморегуляции.

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

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

По критерию «особенности возрастного развития» можно дифференцировать:

- раннюю одарённость;
- позднюю одарённость.

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

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

Итак, любой индивидуальный случай детской одарённости может быть оценён с точки зрения всех вышеперечисленных критериев классификации видов одарённости. Одарённость оказывается, таким образом, многомерным по своему характеру явлением. Для практика — это возможность и вместе с тем необходимость более широкого взгляда на своеобразие одарённости конкретного ребёнка.

Тема 1.4 Специальная одарённость: виды, диагностика и развитие

Цель — формирование представления о различных видах специальной одарённости.

В психологии распространено представление об общих и специальных способностях и одарённости. Если общие способности обеспечивают овладение разными видами знаний и умений, которые человек реализует во многих видах деятельности (общие интеллектуальные способности, общие творческие способности), то специальные способности рассматриваются в отношении к отдельным, специальным областям деятельности, что выражается в их классификации по видам (математические, литературные, художественные и т. д.).

В зарубежной психологии разделение на общие и специальные способности основывается на полученном с помощью факторного анализа эмпирическом выделении разнообразных факторов, которые и рассматриваются как проявление разных способностей.

Начало таким представлениям положено Ч. Спирменом, который занимался проблемами профессиональных способностей (математических, литературных и др.). При обработке данных тестирования он обнаружил, что результаты выполнения многих тестов, направленных на диагностику особенностей мышления, памяти, внимания, восприятия тесно связаны: как правило, лица, успешно выполняющие тесты на мышление, столь же успешно справляются и с тестами на прочие познавательные способности, и наоборот, малоуспешные плохо справляются с большинством тестов. Ч. Спирмен предположил, что успех любой интеллектуальной работы определяют: 1) некий общий фактор, общая способность; 2) фактор, специфический для данной деятельности. Соответственно, при выполнении тестов успех решения зависит от уровня развития у испытуемого общей способности (генерального G-фактора) и соответствующей специальной способности (S-фактора). В своих рассуждениях Ч. Спирмен использовал политическую метафору. Множество способностей он представлял как множество людей — членов общества. В обществе способностей может царить анархия — способности никак не связаны и не скоординированы друг с другом. Может господствовать «олигархия» — успешность деятельности детерминируют несколько основных способностей. Наконец, в царстве способностей может править «монарх» — генеральный фактор, которому подчинены S-факторы.

G-фактор определяется как общая «умственная энергия», которой в равной мере наделены люди, но которая влияет на успех выполнения любой деятельности.

Исследования соотношений общих и специфических факторов при решении различных задач позволили Ч. Спирмену установить, что роль G-фактора максимальна при решении сложных математических задач и задач на понятийное мышление и минимальна при выполнении сенсомоторных действий.

Из теории Ч. Спирмена вытекает ряд важных следствий. Во-первых, единственное, что объединяет успешность решения самых различных тестов, — это фактор общей умственной энергии. Во-вторых, корреляции результатов выполнения любой группой людей любых интеллектуальных тестов должны быть положительными. В-третьих, для тестирования фактора «G» лучше всего применять задачи на выявление абстрактных отношений.

Дальнейшее развитие двухфакторной теории в работах Ч. Спирмена привело к созданию иерархической модели: между фактором G- и S-факторами по иерархии общности он выделил групповые факторы механических, арифметических и лингвистических (вербальных) способностей (рис. 2) [50, с. 26—28].

Р. Кеттелл выделял три вида интеллектуальных способностей: общие, парциальные и факторы операций. Два фактора он назвал «связанным» интеллектом и «свободным» («текущим») интеллектом. Фактор связанного интеллекта определяется совокупностью знаний и интеллектуальных навыков личности, приобретенных в ходе социализации (с раннего детства до конца жизни), является мерой овладения культурой того общества, к которому принадлежит индивид. Фактор связанного интеллекта коррелирует с вербальным и арифметическим факторами, проявляется при решении тестов, требующих обученности. Фактор свободного интеллекта коррелирует с фактором «связанного» интеллекта, так как свободный интеллект определяет первичное накопление знаний. С точки зрения Р. Кэттелла, свободный интеллект не зависит от приобщённости к культуре. Его уровень определяется общим развитием третичных ассоциативных зон коры больших полушарий головного мозга и проявляется он при решении перцептивных задач, когда от испытуемого требуется воспринять и найти отношение элементов.

Парциальные факторы определяются уровнем развития отдельных сенсорных и моторных зон коры больших полушарий. Сам Р. Кэттелл выделил лишь один парциальный фактор — визуализации, который способствует манипулированию зрительными образами. Наименее ясно понятие факторов-операций: Р. Кэттелл интерпретирует их в качестве отдельных приобретенных навыков для решения конкретных задач, т. е. как аналог S-факторов по Ч. Спирмену, входящих в структуру связанного интеллекта и включающих операции, нужные для выполнения новых тестовых заданий. Результаты исследований развития (точнее — инволюции) познавательных способностей в онтогенезе, на первый взгляд, соответствуют модели Р. Кэттелла [51].

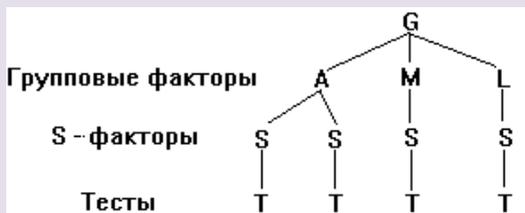


Рисунок 2 — Модель Ч. Спирмена

Среди иерархических моделей интеллекта типичной и наиболее популярной в литературе является модель Ф. Вернона:

- V:ED — вербально-образовательный фактор, который отражает проявления знаний и навыков, приобретенных, в основном, в школе;
- K:M — практико-технический фактор.

На вершине иерархии располагается генеральный фактор по Ч. Спирмену. На следующем уровне находятся два основных групповых фактора: вербально-образовательные способности и практико-технические способности. На третьем уровне находятся специальные способности: техническое мышление, арифметическая способность и т. д. И, наконец, внизу иерархического дерева помещаются более частные субфакторы.

Несмотря на привлекательность этой модели, она не выдерживает экспериментальной проверки: во-первых, различия в вербальном интеллекте в большей мере определяются наследственностью, чем средой. Даже при повторном тестировании успешность решения невербальных тестов в среднем повышается более значительно, чем успешность решения вербальных (эффект обучения сильнее). При факторизации тестов, построенных по принципу иерархической модели, выделяется спирменовский G-фактор и его же три групповых фактора: вербальный, пространственный и групповой. Можно привести еще ряд замечаний, но иерархическая модель получила широкое распространение благодаря тестам, в первую очередь тестам Д. Векслера, которые были созданы на её основе.

В отличие от модели Ф. Вернона, модель Д. Векслера включает в себя лишь три уровня: 1) уровень общего интеллекта; 2) уровень групповых факторов — интеллекта действий и вербального интеллекта; 3) уровень специфических факторов, соответствующих отдельным субтестам.

Д. Векслер определил интеллект как способность индивида к целесообразному поведению, рациональному мышлению и эффективному взаимодействию с окружающим миром. Д. Векслер показал, что успешность решения интеллектуальных тестов зависит как от интеллектуальных параметров, так и от приобщения к культуре, любознательности, двигательной активности и т. д. Личностные особенности человека прямо детерминируют любой интеллектуальный акт.

Д. Векслер считал, что вербальный интеллект отражает приобретенные индивидом способности, а невербальный интеллект — его природные психофизиологические возможности [52].

В отечественной психологии соотношение общих и специальных способностей рассматривается как соотношение общего и особенного.

С. Л. Рубинштейн выделяет общую и специальную одарённость. Первая соотносится с более общими условиями ведущих форм человеческой деятельности, вторая — с требованиями специальных её видов. При этом общая

одарённость существует не сама по себе, а проявляется благодаря специальным способностям. Учёный охарактеризовал это следующим образом: «Способности человека реально даны всегда в некотором единстве общих и специальных (особенных и единичных) свойств. Нельзя внешне противопоставлять их друг другу. Между ними имеется и различие и единство» [53].

Основные положения теории способностей нашли своё отражение в многочисленных работах отечественных психологов по изучению специальных способностей. Так, Б. Г. Ананьев разрабатывал комплексный подход к исследованию разносторонних особенностей и возможностей человека; Б. М. Теплов изучал музыкальные способности; В. А. Крутецкий — математические; А. А. Мелик-Пашаев — художественные; Н. Ф. Кузьмина — педагогические и т. д.

По мнению Е. П. Ильина, признание наличия как общих, так и специфических компонентов каждой способности и одарённости не может служить основанием для наблюдающейся тенденции обозначать способности по виду деятельности, которую они «обслуживают» (научные, педагогические, лётные, спортивные способности и т. д.). Это отголосок суждения, что способности формируются только в конкретной деятельности. Вместе с тем очевидно, что имеющиеся у лётчика способности пригодились бы и диспетчерам, шофёрам, спортсменам и вообще там, где требуются распределение и переключение внимания, оперативное мышление и пр. Поэтому совершенно справедливо Б. М. Теплов и В. Д. Шадриков подчёркивают полифункциональность способностей, т. е. включённость их в различные виды деятельности. В то же время можно говорить о музыкальной, литературной, художественной одарённости человека, соотносить её с видами деятельности [54].

Тема 1.5 Уровни развития способностей: одарённость, талант, гениальность

Цель — формирование представлений об уровнях развития способностей как психологических феноменах.

1.5.1 Уровни развития способностей

Развитие способностей проходит нелинейно. Выделяют три уровня их развития: одарённость, талант, гениальность. Всякие способности в процессе своего развития проходят ряд этапов, и для того, чтобы некоторая способность поднялась в своём развитии на более высокий уровень, необходимо, чтобы она была уже достаточно оформлена на предыдущем уровне [55, с. 538].

А. Г. Маклаков справедливо отмечает, что если под одарённостью понимать своеобразное сочетание способностей, которое обеспечивает человеку возможность успешного выполнения какой-либо деятельности, то необходимо подчеркнуть, что от одарённости зависит не успешное выполнение деятельности, а только возможность такого успешного выполнения. Для успешного выполнения всякой деятельности требуется не только наличие соответствующего сочетания способностей, но и овладение необходимыми знаниями и навыками. Какую бы феноменальную математическую одарённость не имел человек, но если он никогда не учился математике, он не сможет успешно выполнять функции самого заурядного специалиста в этой области. Одарённость определяет только возможность достижения успеха в той или иной деятельности, реализация же этой возможности определяется тем, в какой мере будут развиты соответствующие способности и какие будут приобретены знания и навыки.

Индивидуальные различия одарённых людей обнаруживаются главным образом в направленности интересов. Одни люди, например, останавливаются на математике, другие — на истории, третьи — на общественной работе. Дальнейшее развитие способностей происходит в конкретной деятельности [56].

Следующий уровень развития способностей человека — талант. Выражение «зарыть талант в землю» изначально к нам пришло из Библии. В Евангелии от Матфея (глава 25, статьи 14—30) речь идёт о деньгах [57]. Талант — название древнеримской серебряной монеты.

В евангельской притче говорится о том, как господин, уезжая, поручил своим рабам охранять имущество. Одному рабу он дал пять талантов, другому — два, третьему — один. Первые два раба «употребили их в дело и приобрели другие таланты», а получивший один талант просто зарыл его в землю и «скрыл серебро господина своего». Когда хозяин возвратился домой, он потребовал у рабов отчёта. Первый раб вернул ему десять талантов вместо пяти, второй — четыре вместо двух, а третий отдал хозяину всё тот же

один талант. И объяснил хозяину, что он сохранил деньги, закопав их. Первых двух рабов хозяин похвалил, а третьему сказал: «...лукавый раб и ленивый! ...Надлежало тебе отдать серебро мое торгующим, и я пришел получил бы мое с прибылью» [58].

В настоящее время под талантом понимают высокий уровень развития специальных способностей. Так же как и способности, талант проявляется и развивается в деятельности. Деятельность талантливого человека отличается принципиальной новизной, оригинальностью подхода.

В словаре А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского талант понимается как высокий уровень развития способностей, проявляющийся в творческих достижениях (синоним — одарённость); социальная характеристика человека, внесшего значительный вклад в развитие культуры, промышленности, науки и т. д.

Талант является не столько научным, сколько жизненным понятием, поскольку не существует ни теории, ни методов диагностики таланта. Об уровне таланта обычно судят по продуктам деятельности человека. Однако оценка новизны, совершенства и значимости продукта с течением времени меняется. Соответственно меняется и социальная характеристика личности.

В музыке, рисовании, математике, лингвистике, технике талант проявляется, как правило, в раннем возрасте. Литературные, научные, организационные таланты проявляются в более позднем возрасте. Неравномерна и производительность талантливых людей. Выделяются 6—7-летние периоды смены творческой продуктивности. Существуют определённые возрастные максимумы творческой продуктивности: в науке — 35—40 лет, в поэзии — 24—30 лет.

Проявление и развитие таланта зависит от активности и условий жизни человека. Проявлению таланта способствуют демократический стиль отношений в семье, отсутствие жесткой регламентации поведения, наличие творческого образца для подражания [59].

Высший уровень развития способностей называют гениальностью. О гениальности говорят, когда творческие достижения человека составляют целую эпоху в жизни общества, в развитии культуры. Гениальных людей очень мало. Принято считать, что за всю пятитысячную историю цивилизации их было не более 400 человек. Высокий уровень одарённости, который характеризует гения, неизбежно связан с незаурядностью в различных областях деятельности. Среди гениев, добившихся подобного универсализма, можно назвать Аристотеля, Л. да Винчи, Р. Декарта, Г. В. Лейбница, М. В. Ломоносова. Например, М. В. Ломоносов достиг выдающихся результатов в различных областях знаний (химии, астрономии, математике) и в то же время был художником, литератором, языковедом, превосходно знал поэзию. Однако это не означает, что все индивидуальные качества гения развиты в одинаковой степени. Гениальность, как правило, имеет свой «профиль», какая-то сторона в ней доминирует, какие-то способности проявляются ярче [60].

Таким образом, одарённость, а затем и талант проявляются в конкретной деятельности и, как правило, возникают и развиваются у той доли одарённых людей, которые начинают активно обучаться и заниматься деятельностью, способствующей их раскрытию. При дальнейшем же развитии таланта возникает высший уровень проявления способностей — гениальность.

1.5.2 Гениальность

Гениальность (лат. *genius* дух) рассматривается со времён И. Канта как высшая степень творческой одарённости (таланта).

Е. П. Ильин в своей книге «Психология творчества, креативности, одарённости» выделяет особенности гениев, сделав анализ трудов ряда исследователей данного феномена. По мнению автора, попытки понять сущность гения предпринимались неоднократно, но до сих пор эта сущность так до конца и не раскрыта. Причина состоит в том, что невозможно установить абсолютной границы между гением и талантом. Эта граница субъективна. Несмотря на это, выделялись особенности гениев, и первой из них называлась оригинальность. Ш. Рише писал, что все гении «...отличаются от окружающей их среды. В них зарождаются идеи, которых не было, да и не могло быть в людях, живущих рядом с ними. Они инициаторы, они оригиналы. Оригинальность... есть истинный и единственный признак гениев. Они видят больше, лучше и, главное, иначе, чем обыкновенные люди». «Без оригинальности, без некоторой странности представления вы во всю жизнь останетесь бесцветным и бесполезным ученым и ни на шаг не уйдете от своих предшественников», — пишет Рише. Гений — это индивидуальность, произведения которой не всегда воспринимаются людьми как вершина творчества. «Очень часто прекрасное, тонкое и изящное произведение таланта нравится нам гораздо больше, чем бесформенное и неудобоваримое произведение гения, которое нас удивляет, смущает и шокирует» [61]. Ш. Рише отмечает, что «гений — это человек, который может сделать больше, лучше и иначе, чем его современники. Это, следовательно, существо аномальное, исключение... А между тем природа не любит исключений. Она стремится искоренить их». Этому способствует и характер многих гениев: «Гениальный человек не всегда является элементом счастья и полезности; очень многие гении были губительны» [62]. Этот же исследователь пишет, что «гений не приобретается путём огромных усилий. Очень часто глубокая мысль появляется внезапно, не вызывая со стороны её автора ни малейшего усилия» [63].

По мнению Ч. Ломброзо, особенность гениальности по сравнению с талантом состоит в том, что она является чем-то бессознательным и проявляется неожиданно. Следовательно, гений творит бессознательно, талант же творит рационально, на основе продуманного плана.

Поскольку уже несколько столетий философы не могут дать определение слову «гениальность», В. Гирш приходит к выводу, что этим словом вообще нельзя пользоваться как научно-психологическим понятием. Разводя понятия «талант» и «гений», В. Гирш писал: «Талант — это материал художественной творческой силы. Это как бы инструмент художника, тогда как гениальная творческая сила соответствует художественной деятельности, умеющей извлекать из инструмента звуки» [64].

Надо сказать, что это обращение к метафоре не очень помогает научно обосновать различия между талантом и гением.

Ценной является мысль В. Гирша, выраженная, правда, скорее намёками, чем прямо, что оценка гения и его оригинальности зависит от внешней среды, окружающей гения, от восприятия его обществом. «Одинаковые психические склонности могут в одном случае привести к оригинальности, а в другом — нет, так как это в немалой степени зависит от внешних обстоятельств и условий». «Источник гения ищут уже не в нём самом, а во впечатлительности других. Но от этого гениальность теряет всякое значение как психологическое понятие, потому что таковое должно быть неизменным и не зависеть от внешних явлений» [65].

Действительно, при оценке гениальности (впрочем, как и таланта) учитываются внешние критерии: значимость творческого продукта для общества, его новизна, но не потенции творческого ума. Открытия зачастую происходят случайно; кроме того, большую роль играют эпоха, в которую живёт творчески одарённый человек, исчерпанность данной области знаний предшественниками. Будь человек хоть семи пядей во лбу, но изобретение им велосипеда не будет воспринято современным обществом как проявление гениальности. Отсюда возникает вопрос: как измерить гениальность? По этому поводу Г. Жоли писал: «Первый изобретатель кремневых орудий или нумерации имеет столько же прав на имя великого человека, как и первый изобретатель паровых машин или дифференциального исчисления. Да и в самом деле, чем можем мы измерять людское величие, кроме этой эмпирической меры, состоящей в том, чтобы ставить людей рядом с их современниками и смотреть, насколько они превышают тех» [66].

Однако и при этом, пишет Г. Жоли, «мы не видим настоящего величия не слишком близких к нам современников, ни людей, слишком удалённых от нас» [67].

Г Жоли говорит, что гениальность представляет собой гармоничное сочетание нескольких дарований: «способности замыслить нечто великое», единого взгляда на многообразие идей и отношений между ними, воображения, воли и совершенного владения техниками своего искусства, благородного и горячего сердца, великодушия, пламени любви и доброты [68]. В. Гирш на том основании, что все психические процессы есть у каждого человека, утверждает, что со словом «гениальность» нельзя связать определённое

психологическое понятие и что «никто не мог бы сказать, где лежит граница обыденного и начинается гениальность; поэтому психология не вправе делить людей на определённые классы и виды, как это мы делаем с растениями». «Гениальная деятельность вообще по свойству никогда не бывает отличной от деятельности обыкновенного человека, а дело идет всегда лишь о различных степенях интенсивности общих психологических процессов». Следовательно, между обыденным и гениальным различия не качественные, а лишь количественные. Поднапряги свою психику, и ты станешь гением [69].

В. Гирш писал, что «мы не в состоянии установить определенных психологических особенностей, присущих для всех гениев» [70].

В. Оствальд уделил внимание такому вопросу, как способность гения реализовать своё дарование. Он пишет, что одарённых рождается гораздо больше, чем тех, кто смог развить свои способности. Поэтому общество должно быть заинтересовано в изучении условий формирования гения. В. Оствальд создал психобиографию как метод исследования одарённости и гениальности, включающий анализ биографий, личных высказываний, частных разговоров и писем великих людей.

В. Н. Дружинин даёт следующую «формулу гения»: «гений — это высокий интеллект плюс еще более высокая креативность, умноженные на активность психики» [71].

«Поскольку креативность, — пишет он, — преобладает над интеллектом, то и активность бессознательного преобладает над сознанием. Возможно, что действие разных факторов может привести к одному и тому же эффекту — гиперактивности головного мозга, что в сочетании с креативностью и интеллектом даёт феномен гениальности, которая выражается в продукте, имеющем историческое значение для жизни общества, науки, культуры. Гений, ломая устаревшие нормы и традиции, открывает новую эпоху в своей области деятельности» [72].

О гениальности А. В. Либин пишет следующее: «Гений — не просто = одарённость + талантливость. Гениальность — это неуловимое нечто. Эффект гениальности представляется для многих исследователей творчества... не поддающимся никаким схемам и измерениям. Спору нет, гениальность непредсказуема. Среди наиболее часто упоминаемых признаков гениальности выделяется спонтанность как следствие внесознательной активности психики; непредсказуемость поведения в типичных ситуациях; организующее воздействие мотивации, результатом чего является не только потребление, но и генерирование творческой энергии» [73].

Гений, образно говоря, создает новую эпоху в своей сфере деятельности. Для гения характерна чрезвычайная творческая продуктивность, овладение культурным наследием прошлого и вместе с тем решительное преодоление устаревших норм и традиций. Гениальная личность своей творческой деятельностью способствует прогрессивному развитию общества [74].

Тема 1.6 Основные отечественные и зарубежные концепции одарённости

Цель — формирование представлений о сущности основных отечественных и зарубежных концепциях одаренности.

1.6.1 Зарубежные концепции и модели одарённости

Многие теории одарённости создавались под влиянием статического подхода: показатели одарённости рассматривались как устойчивые характеристики. Поэтому из всех психологических конструкторов центральное место в однофакторном подходе отводится интеллекту, а роль меры одаренности принимает на себя единственный количественный критерий — «коэффициент интеллекта» (IQ), оцениваемый с помощью психометрических тестов. Именно интеллект как общая способность к решению задач стал первым предметом исследования специалистов в области психологии индивидуальных различий [75, с. 61].

По мнению Г. Айзенка, при попытке дать определение интеллекта следует учитывать тот факт, что существует по крайней мере три совершенно различных его разновидности: биологический, психометрический и социальный. Он полагает, что нет никакой необходимости выделять креативность как особую способность. Способность к любому виду творчества (научному, художественному) обеспечивается, прежде всего, высокими значениями общего интеллекта. Г. Айзенк считает, что интеллект нельзя сводить к множеству его проявлений; фундаментальным для психологии является генетически детерминированный биологический интеллект, а разнообразие его поведенческих проявлений — следствия его природы [76, с. 111—131].

Рассматривая ряд трактовок понятия «интеллект», можно заметить присутствие основного критерия: функция интеллекта проявляется в регуляции поведения. Кроме того, определяя интеллект как общую способность, ряд учёных опирается на его адаптационное значение (А. Айзенк, Д. Векслер, В. Н. Дружинин, Ж. Пиаже, В. Штерн и др.) [77].

В. Вагнер и Р. Стернберг выделили три наиболее общих взгляда на интеллект: психометрический, адаптационный и информационный. Психометрический взгляд — первый исторически сложившийся подход в исследовании интеллекта. Он основан исключительно на количественных измерениях. Адаптационный представлен теорией Ж. Пиаже. Он делает акцент на качественных изменениях интеллекта. Третий взгляд — информационный — рассматривает интеллект с точки зрения обнаружения и переработки информации, интеллектуальных процессов, а не только результатов его измерения [78].

Анализ теорий интеллекта выявляет стремление учёных выйти за пределы собственно познавательных способностей. Эта тенденция была обоснована ещё Д. Векслером, который разработал тесты и опросники, позволяющие выделить «факторы интеллекта неинтеллектуального типа». «Поскольку общая одарённость, по Векслеру, включает в себя, кроме способностей к познанию, способности к приспособлению и достижению цели, в неё вовлекаются волевые, эмоциональные и мотивационные механизмы» [79, с. 83].

На смену классическому психометрическому представлению об интеллекте как о единой по своей структуре характеристике человека пришло представление о многомерности, многоаспектности этой структуры. Своё последовательное воплощение данная тенденция нашла в методологическом подходе Дж. Гилфорда. Учёным была предпринята попытка расширить представления о структуре интеллекта. Развивая идею Л. Терстоуна, который считал, что в основе интеллектуальной деятельности лежит взаимодействие множества отдельных факторов, Дж. Гилфорд расчленил основные умственные способности и дополнил их новыми способностями. Благодаря ему получила распространение идея о том, что для творческой деятельности необходимо мышление дивергентного типа. Дж. Гилфорд ставил цель построения полной мультифакторной структуры интеллекта. Для этого он определяет факторы креативности, входящие в единую структуру интеллекта [80]. Начиная с работ Дж. Гилфорда, различные концептуальные подходы к проблеме одаренности в понятие общей умственной одарённости традиционно включаются как интеллектуальные, так и творческие способности с разницей в соотношении интеллекта и креативности.

В разработанной Е. П. Торренсом концепции одарённости присутствует триада: творческие способности, творческие умения, творческая мотивация.

По мнению В. Н. Дружинина, существует как минимум три основных подхода к проблеме творческих способностей [81].

Во-первых, как таковых творческих способностей нет. Интеллектуальная одарённость выступает в качестве необходимого, но недостаточного условия творческой активности личности. Главную роль в детерминации творческого поведения играют мотивации, ценности, личностные черты (Д. Б. Богоявленская, А. Маслоу, А. Олох, А. Танненбаум и др.). К числу основных черт творческой личности относят когнитивную одарённость, чувствительность к проблемам, независимость в неопределённых и сложных ситуациях.

Особняком стоит концепция Д. Б. Богоявленской, которая вводит понятие креативной активности личности, полагая, что она обусловлена определённой психической структурой, присущей креативному типу личности. Творчество, с точки зрения Д. Б. Богоявленской, является ситуативно-нестимулированной активностью, проявляющейся в стремлении выйти за пределы заданной проблемы. Креативный тип личности присущ всем новаторам, независимо от рода деятельности: лётчикам-испытателям, художникам, музыкантам, рабочим-изобретателям.

Во-вторых, творческая способность (креативность) является самостоятельным фактором, независимым от интеллекта (Дж. Гилфорд, Г. Грубер, Я. А. Пономарев, К. Тейлор). В более «мягком» варианте эта теория гласит, что между уровнем интеллекта и уровнем креативности есть незначительная корреляция. Наиболее развитой концепцией является «теория интеллектуального порога» Э. П. Торранса: если IQ ниже 115—120, интеллект и креативность образуют единый фактор, при IQ выше 120, творческая способность становится независимой величиной, т. е. нет креативов с низким интеллектом, но есть интеллектуалы с низкой креативностью.

В-третьих, высокий уровень развития интеллекта предполагает высокий уровень творческих способностей и наоборот. Творческого процесса как специфической формы психической активности нет. Эту точку зрения разделяли и разделяют практически все специалисты в области интеллекта (Г. Айзенк, Д. Векслер, Р. Стернберг, А. Термен, Р. Уайсберг и др.).

Рассмотрение современных теоретических моделей одарённости ряд учёных начитает с одной из самых популярных — концепции Дж. Рензулли. Исходя из данной модели (как уже было отмечено выше), поведение одарённого человека представляет собой взаимодействие между тремя основными группами качеств, которые представляют собой общие и (или) специальные способности выше среднего, высокий уровень включённости в задачу и высокий уровень креативности (рис. 3).

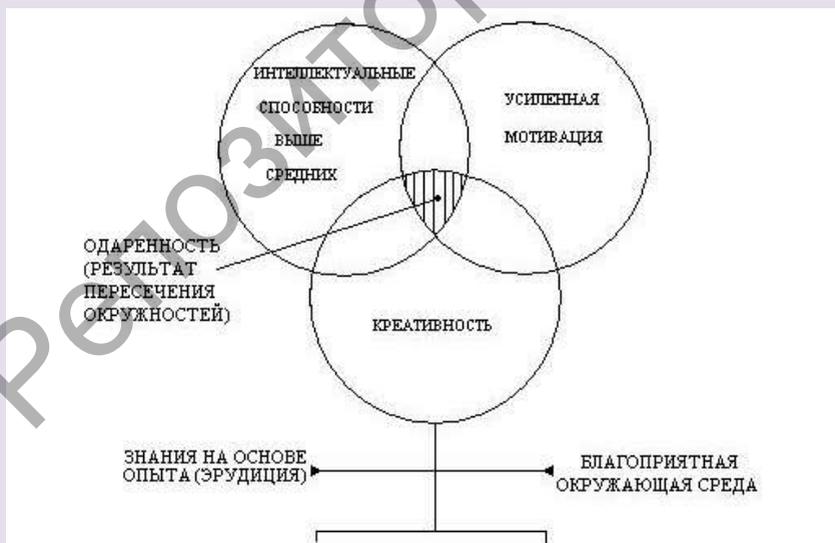


Рисунок 3 — Малая модель. Элементы человеческого потенциала (по Дж. Рензулли)

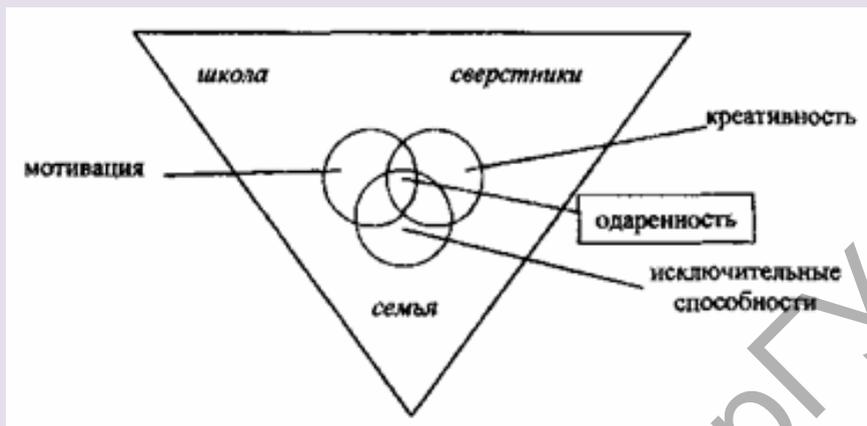


Рисунок 4 — Мультифакторная модель одарённости Ф. Монкса [82, с. 34]

Одарённый человек, по мнению Дж. Рензулли, обладает способностью развивать эту систему качеств и пользоваться функцией переноса её в любую потенциально ценную область своей деятельности. Данная концепция одарённости предполагает, что контингент одарённых детей может быть представлен значительно шире, чем тот небольшой процент учащихся, которых обычно идентифицируют с помощью тестов интеллекта и тестов достижений. Поэтому эта модель в дополненном или модифицированном виде используется во многих странах для диагностики одарённых детей [83].

Динамический подход к проблеме одарённости прослеживается в моделях Ф. Монкса и А. Танненбаума, где наряду с факторами личностного потенциала включены и факторы среды.

«Мультифакторная модель одарённости» Ф. Монкса содержит дополнение к триаде Дж. Рензулли, которое выражено факторами микросреды: «семья—школа—сверстники» (рис. 4). Данная модель привлекает своей универсальностью, она характеризует одарённость и на общем уровне свойственной теории, позволяет объяснить её частные проявления в различных сферах (специальная одарённость).

Пятифакторную модель А. Танненбаума часто называют психосоциальной, поскольку в основу детерминации одаренных людей автор определил критерий потребности в них общества. Испытывая необходимость в одних талантах, общество может считать, что потребность в других вполне удовлетворена, таланты, относящиеся к третьему типу, уже являются избыточными, а некоторые таланты вообще следует относить к числу аномальных. Важно определить, к какому из этих талантов относится одаренность конкретного человека. По мнению А. Танненбаума, наличие высокого уровня

интеллектуального развития и креативности не могут гарантировать выдающихся творческих результатов. Для этого необходимо взаимодействие пяти факторов развития одарённости:

- *фактор g*, или общие интеллектуальные способности;
- *специальные способности* в конкретной области;
- *специальные характеристики неинтеллектуального характера* (личностные, волевые), которые необходимы для реализации специальных способностей в конкретной области деятельности (к числу таких характеристик относятся преданность делу, эмоциональную стабильность, способность к преодолению преград и др.);
- *стимулирующее окружение*, способствующее развитию этих способностей (семья, школа и т. д.);
- *случайные факторы*, счастливое стечение обстоятельств или удача [84].

К многомерным моделям одаренности можно отнести модели, разработанные Ф. Ганье и К. Хеллером. В модели Ф. Ганье были выделены интеллектуальные, креативные, социально-аффективные, сенсомоторные и другие виды способностей, а также различные области их приложения (искусство, воспитание, спорт, экономика, естественные и технические науки и т. д.). Оформление таланта, по его мнению, проходит под влиянием надёжных «интра-» и «интерличностного» катализаторов [85].

Лонгитюдное мюнхенское исследование по выявлению и специальному обучению одарённых детей проведено на основе разработанной К. Хеллером многомерной модели одарённости. В мюнхенской модели одарённости разграничиваются различные формы одарённости, относительно независимые в содержательном плане, которые важны для достижения в отдельных областях. Эта модель показывает не только влияние когнитивных показателей одарённости на критерий достижений, но и воздействие на них некогнитивных личностных факторов, а также связь социокультурных условий. Модель включает: факторы одаренности (интеллектуальные способности, креативность, социальную компетентность, музыкальность, психомоторные способности); некогнитивные личностные особенности (преодоление стресса, мотивация достижения, стратегии работы (учебы), локус контроля, страх перед экзаменом); факторы среды (микроклимат в семье, микроклимат в классе, критические события в жизни); достижения (спорт, языки, естественные науки, искусство, техника, абстрактное мышление, математика, общественные отношения) [86].

Многофакторная модель одаренности и созданный на её основе диагностический комплекс успешно используются не только как теоретический конструкт, но и как прикладной инструментарий в ряде стран.

Инвестиционная теория креативности Р. Стернберга и Т. Любарта служит теоретической основой для обучения творческому мышлению: в рамках этой теории можно разрабатывать стратегии, позволяющие обучать творческому

мышлению. Согласно этой теории, инвестирование оригинальной программы и воплощение её в жизнь зависят от наличия шести специфических, но взаимосвязанных источников: интеллектуальных способностей, знаний, стилей мышления, личностных характеристик, мотивации и окружения (среды) [87].

Кроме того, авторы определяют 12 основополагающих принципов, на которых необходимо строить обучение креативности: быть примером для поощрения; поощрять сомнения; разрешать делать ошибки; поощрять разумный риск; поощрять умения находить и др. Применение данных принципов, по их мнению, способствует развитию творческого потенциала не только у учеников, но и их наставников. Инвестиционная теория креативности располагает также диагностическим арсеналом для оценки творческого мышления — это специальная система комплексных заданий.

Подводя итог краткому обзору зарубежных концепций одарённости, необходимо отметить, что их авторы зачастую используют понятие «одарённость», а не «общая одарённость», а также понятия «общие способности» и «специальные способности» [88].

1.6.2 Отечественные концепции одарённости

В отечественной психологии, начиная с работ Б. М. Теплова, развивается взгляд, согласно которому нельзя понять одарённость, если ограничиться лишь анализом способностей. В своей работе «Склонность к труду как фактор одарённости» он определил понятия «способности», «одарённость», «талант», взяв за основу успешную деятельность человека. Понятие «одарённость» Б. М. Теплов трактует как качественно своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или иной деятельности. Учёный видел основной вопрос психологии одарённости «не в том, насколько одарён или способен данный человек, а в том, какова эта одарённость и каковы способности данного человека». По его мнению, «своеобразие понятий “одаренность” и “способность” заключается в том, что свойства человека рассматриваются в них с точки зрения тех требований, которые ему предъявляет та или иная практическая деятельность. Поэтому нельзя говорить об одаренности вообще. Можно говорить об одаренности к чему-нибудь, к какой-нибудь деятельности» [89].

Структура способностей С. Л. Рубинштейна, рассмотренная выше, с одной стороны, позволяет избежать фатализма, так как через становление системы операций допускается развитие самого ядра, а с другой — объясняет те трудности, с которыми столкнулась тестология. Оценка по результату, а не процессу не позволяет давать однозначную интерпретацию результатов тестирования, поскольку на формирование операциональной системы влияет ряд чисто социальных факторов [90].

Согласно положениям, высказанным А. Н. Леонтьевым, развитие, формирование психических функций, специфически человеческих способностей происходит в онтогенезе, в форме процесса активного усвоения индивидом опыта предыдущих поколений. А. Н. Леонтьев говорил о необходимости различать у человека два рода способностей: природные или естественные. Они в своей основе биологические, например способность быстрого образования условных связей и способности специфически человеческие (общественно-исторического происхождения) [91].

Таким образом, во всех трёх ветвях отечественной психологии (А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Б. М. Теплова) определялось понимание индивидуальных различий в одарённости и понимание того, что одарённость есть нечто большее, чем сумма способностей. Как доминирующий в отечественной психологии того времени этот подход оказал существенное влияние на образовательную практику.

Изучение одарённости как интегративной личностной характеристики связано с именем Н. С. Лейтеса. В качестве ведущих характеристик умственных способностей он выделяет активность и саморегуляцию, рассматривая при этом их обусловленность свойствами типа нервной системы. Понятие «одарённость» он трактует достаточно широко: как всю совокупность способностей личности, а специфические свойства одарённости раскрывает в «особенности усвоения навыков, в умении адекватно реагировать на ситуацию, в творческой природе достижений». Особенности, отличающие одарённого человека, он формулирует следующим образом: «более высокая, чем у сверстников при прочих равных условиях, восприимчивость к обучению и более выраженные творческие проявления» [92].

Следуя Б. Ф. Ломову, выделявшему три функции психики (коммуникативную, регуляторную и познавательную) [93], В. Н. Дружинин дифференцирует коммуникативные, регуляторные и познавательные способности, но не сводит их к тем же психическим процессам. Для анализа познавательных способностей он предлагает рассмотреть работу психики как функционирования единой системы, перерабатывающей информацию по следующей схеме: приобретение, преобразование и сохранение, применение знаний. В соответствии с этой когнитивной моделью предлагается дифференцировать три основные общие способности: интеллект (способность решать задачи на основе имеющихся знаний, т. е. способность к применению знаний); обучаемость (система приобретения знаний); креативность (общая творческая способность, способность к преобразованию знаний). В. Н. Дружинин считает, что каждой общей способности соответствует специфическая мотивация и специфическая форма активности: креативности — мотивация самоактуализации (по А. Маслоу) и творческая активность, интеллекту («кристаллизованному») — мотивация достижений и адаптивное поведение, а обучаемости — познавательная мотивация [94].

Важной особенностью современного понимания одарённости является то, что она рассматривается как динамическая характеристика. Ещё Л. С. Выготский указывал, что на смену весьма распространённому статическому подходу к изучению одарённости должен прийти новый — динамический подход. По мнению Л. С. Выготского, основной недостаток статического подхода заключается в том, что в его рамках предметом изучения становятся лишь различные параметры оценки, а не процесс развития, «не стихия одарённости». Идеи Л. С. Выготского послужили основой для разработки целостного подхода к изучению одарённости в отечественной психологии [95]. В рамках данного подхода одарённость характеризует личность в целом, т. е. не допускается разрыв познавательного и эмоционального аспектов при изучении этого явления.

Динамический подход к изучению одарённости выдвигает на первый план анализ самого процесса развития одарённости, а не поиск параметров оценки и измерения способностей. В результате происходит смена парадигмы в области идентификации одарённости. Осуществляется переход от диагностики отбора детей с высокими способностями к диагностике особенностей и психологических механизмов развития одарённости. Динамический подход позволяет анализировать процессуальные аспекты деятельности ребёнка: в рамках данного подхода при идентификации одарённости применяют термин «зона» (в которую попадают количественные показатели, определяющие степень выраженности способностей), а не «уровень». Центральное место в этом подходе занимает выявление и всестороннее изучение преград, мешающих проявлению и развитию способностей, поиск средств их преодоления [96].

По мнению Ю. Д. Бабаевой, ядро динамической теории одарённости состоит из следующих базовых принципов:

- принципа социальной обусловленности развития (неприспособленность ребёнка к окружающей его социокультурной среде порождает различные препятствия на пути его психического развития);

- принципа перспективы будущего. Возникшие преграды стимулируют развитие психологических механизмов их преодоления (в том числе и компенсаторных). Таким образом, преграды становятся своеобразными «целевыми точками развития» и направляют его.

- принципа преодоления преград и компенсации. Наличие препятствия усиливает и заставляет совершенствоваться психические функции. Это приводит либо к успешному преодолению препятствий, к компенсации дефекта (а в результате к приспособлению ребёнка к социокультурной среде), либо к выбору ложного обходного пути (ложная компенсация), вызывая при этом неполноценное задержанное развитие психики ребенка [97].

На основе динамической теории одарённости Ю. Д. Бабаевой были разработаны и апробированы специальные диагностические методы, психокоррекционные методы и развивающие тренинги, новые учебные курсы.

Эффективность разработанных методов оценивалась на основе изменений: экспертных оценок способностей; результатов тестирования; успешности выполнения «замаскированных заданий»; школьной успеваемости; познавательной и творческой активности учащихся в школе и вне её; показателей успешности взаимоотношений школьников с окружающими [98].

А. И. Савенков также предлагает рассматривать одарённость в качестве динамической характеристики личности. Его модель обогащения содержания образования ориентирована на решение педагогических задач в работе с одарёнными детьми в массовой школе (детских садах и общеобразовательных школах). Она даёт наглядное представление о характере взаимодействия, соотношении внешних и внутренних факторов в становлении одарённости на уровне фенотипа, с чем имеет дело педагогическая практика [99, с. 9—10]. Основные черты данной модели имеют два уровня: «горизонтального обогащения» и «вертикального обогащения». Под термином «горизонтальное обогащение» автор понимает систему мер по дополнению традиционного учебного плана специальными, интегрированными курсами, направленными на решение проблемы развития ребёнка в трёх основных направлениях: «когнитивного развития» (любопытность, сверхчувствительность к проблемам, познавательная самостоятельность и др.), «психосоциального развития» (перфекционизм, социальная автономность, лидерство и др.) и «физического развития». «Вертикальное обогащение» содержания образования предполагает изменения всех учебных программ. Их переработка и создание авторских программ базируются на ряде принципов. Сфера когнитивного развития предусматривает усложнение содержания учебной деятельности за счёт углубления и большей абстрактности предполагаемого материала; паритет заданий дивергентного и конвергентного типов; доминирование развивающих возможностей учебного материала над информационной насыщенностью; осуществление учебно-воспитательной деятельности в соответствии с познавательными потребностями детей, а не по заранее разработанной логической схеме; сочетание уровня развития продуктивного мышления с навыками его практического использования; максимальное расширение круга интересов. Принципы аналогичного рода были сформулированы и для других сфер — творческого и аффективного развития, а также для организационно-педагогической сферы [100].

А. М. Матюшкин в своей «Концепции творческой одарённости» рассматривает креативность (творческую) как основную детерминанту одарённости. Он полагает, что «общая одарённость характеризуется качественно — как большой творческий потенциал и как общий коэффициент творческого развития человека» [101, с. 559] и отмечает структурные компоненты одарённости как общей предпосылки творческого развития и становления творческой личности:

- 1) доминирующую роль познавательной мотивации;
- 2) исследовательскую творческую активность, выражающуюся в обнаружении нового, в постановке и решении проблем;

- 3) возможности достижения оригинальных решений;
- 4) возможности прогнозирования и предвосхищения;
- 5) способность к созданию идеальных эталонов, обеспечивающих высокие эстетические, нравственные, интеллектуальные оценки [102].

Это составляет единую интегративную структуру одарённости, проявляющуюся на всех уровнях индивидуального развития [103]. Предлагаемая концепция, по мнению А. М. Матюшкина, позволяет преодолеть односторонние представления о высших способностях как преимущественно интеллектуальных, позволяет раскрыть одарённость как предпосылку становления и развития творческой личности, т. е. одарённость рассматривается как развивающееся творчество. Данной позиции придерживаются и другие исследователи [104].

Особый интерес представляет «Рабочая концепция одарённости», разработанная в рамках федеральной программы «Одарённые дети» коллективом российских авторов (Ю. Д. Бабаева, Д. Б. Богоявленская, А. В. Брушлинский, В. Н. Дружинин, И. И. Ильясов, И. В. Калиш, Н. С. Лейтес, А. М. Матюшкин, А. А. Мелик-Пашаев, В. И. Панов, Д. В. Ушаков, А. М. Холодная, В. Д. Шадриков, Н. Б. Шумаков, В. С. Юркевич) [105].

В данной концепции модель одарённости двухкомпонентна. По мнению авторов, об одарённости ребёнка следует судить в единстве категорий «могу» и «хочу», поэтому признаки одарённости охватывают два аспекта поведения одарённого ребёнка: инструментальный и мотивационный. Инструментальный характеризует способы его деятельности, а мотивационный — отношение ребенка к той или иной стороне действительности, а также к своей деятельности. Инструментальный аспект поведения одарённого ребёнка предусматривает наличие специфических стратегий деятельности ребёнка, обеспечивающие её особую, качественно своеобразную продуктивность. Мотивационный аспект поведения одарённого ребёнка описан следующими признаками: 1) повышенная избирательная чувствительность к определённым сторонам предметной действительности; 2) повышенная познавательная потребность; 3) ярко выраженный интерес к тем или иным занятиям или сферам деятельности, наличие упорства, трудолюбия; 4) предпочтение парадоксальной, противоречивой и неопределённой информации; 5) высокая требовательность к результатам собственного труда.

Представление об одарённости, изложенное в данной концепции, характеризует психику ребёнка в целом, при этом именно личность, её направленность, система ценностей ведут за собой развитие способностей и определяют, как будет реализовано индивидуальное дарование.

Таким образом, динамический подход к изучению одарённости выдвигает на первый план анализ самого процесса развития одарённости, а не поиск параметров оценки и измерения способностей.

2 ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Тема 2.1 Особенности когнитивного и психосоциального развития одарённых детей

Цель — формирование представлений об особенностях когнитивного и психосоциального развития одарённых детей.

2.1.1 Неравномерность развития одарённых детей

Заведующий лабораторией «Психология одарённости» Психологического института Российской академии образования Е. И. Щепланова в статье «Неравномерность развития ребёнка» отмечает, что многие родители и педагоги хотели бы, чтобы их одарённый ребёнок был совершенно «нормальным» (т. е. не отличался от других его сверстников) во всём, кроме своих высоких способностей. Тогда и его жизнь, и жизнь окружающих была бы намного легче. Часто можно слышать, что одарённые — это всего лишь дети, нуждающиеся в дополнительной (обогащенной, углублённой) умственной нагрузке в школе. Но хотя одарённые дети — это дети с детскими потребностями в заботе, играх, исследований окружающего мира, они имеют вполне определённые различия со своими ровесниками

Часто школьные проблемы одарённых детей связаны с неравномерностью их развития. Одарённый ребёнок может казаться обладающим многими возрастными сразу. Ему может быть 8 лет при езде на велосипеде, 12 лет — при игре в шахматы, 15 лет — при изучении алгебры, 10 лет — при сборе окаменелостей и 2 года, когда ему надо разделить сладости со своей сестрой. Эти различия с трудом воспринимаются окружающими: родителями и школой. Неравномерное развитие одарённого ребёнка — это, с одной стороны, его расхождение со сверстниками в развитии той или иной сферы, а с другой — несоответствия между его сильными и слабыми сторонами. У одних одарённых детей эта неравномерность с возрастом сглаживается: иногда за счёт «подтягивания» отстающих сфер, а иногда и за счёт утраты имеющихся преимуществ. У других эта неравномерность может сохраняться и во взрослом возрасте, образуя уникальное сочетание силы и слабости.

Неравномерность в развитии одарённых детей отмечена многими психологами и педагогами.

Гетерохрония развития — это неравномерность в созревании различных функциональных систем головного мозга. Учёные выделяют ряд закономерностей развития функциональных систем мозга. Одна из первых закономерностей

стей, по наблюдениям биологов, в том, что, несмотря на реальное возможное разнообразие вариантов развития, генетическая программа реализуется с колебаниями в определённых пределах. Диапазон этих колебаний принято называть в генетике «нормой реакции», существование которой по отношению к развивающемуся мозгу особенно заметно при рассмотрении динамики формирования отдельных функциональных систем: зрительной, слуховой, двигательной и др. Известно, что люди различаются по способностям зрительного, слухового восприятия, по психомоторным характеристикам. Различия эти проявляются в детстве и трудно поддаются изменению даже при специальной педагогической работе. Встречаются дети с так называемым абсолютным музыкальным слухом и те, кому «медведь на ухо наступил»; дети с выдающимися вокальными данными и безголосые. Конечно, не все обладающие абсолютным слухом или тонким цветоразличением могут стать музыкантами, художниками. Однако нельзя не согласиться с тем, что врождённые особенности оказывают существенное влияние на процесс развития и в значительной мере предопределяют контуры будущих достижений. В качестве следующей закономерности генетики выделяют относительную независимость уровня сформированности различных функциональных систем друг от друга. Так, например, ребёнок может иметь абсолютный слух и хорошо понимать музыку, но психомоторные способности его могут находиться на низком уровне [106].

В Европе более широко распространён термин «диссинхрония», предложенный французским психологом Ж.-Ч. Террасье для обозначения целостного паттерна признаков (синдрома), характерного для опережающего развития большинства одарённых детей и объединяющего два взаимосвязанных аспекта: внешнюю, социальную, и внутреннюю диссинхронию.

Внешняя диссинхрония выражает связи ребёнка с окружением и означает его несовпадение с социальным контекстом. Родители и другие члены семьи обычно ожидают, что одарённый ребёнок будет вести себя в соответствии с возрастом, но часто такие дети рано начинают задумываться над проблемами рождения, смерти, существования Бога, конца света. Когда в 3—4 года они высказывают эти мысли, взрослые приходят в замешательство. Эта тенденция к раннему философствованию вызывает особые трудности в семьях с низким культурным уровнем, где никто не может понять ребёнка, что вызывает у него сильные переживания, когда он это осознаёт. Ребёнок сталкивается в такой семье с альтернативой: или принять правила семьи и отказаться от своей уникальности, или идти по пути интеллектуального развития и связанного с ним чувства вины. Таким семьям для достижения гармонии в отношениях может требоваться помощь психолога или психотерапевта.

Важнейшим проявлением внешней диссинхронии является несовпадение умственного развития одарённых детей с уровнем, на который рассчитано

школьное обучение, когда эти дети попадают в класс согласно своему хронологическому возрасту. Замедление развития таких детей, работающих ниже уровня своих способностей, можно измерить с помощью так называемого школьного коэффициента — частного от деления возраста, на который рассчитано обучение, на реальный умственный возраст данного ребёнка. Если эти два возраста совпадают, то ребёнок прогрессирует, если же он опережает своих восьмилетних одноклассников на четыре года, то коэффициент равен 0,67 и означает, что ребёнок использует только две трети своих возможностей. К тому же одаренные дети стремятся выбирать друзей с таким же или более высоким уровнем интеллектуального развития, которые могут быть старше их по возрасту. В большинстве случаев они могут вполне нормально общаться и со своими обычными сверстниками, но возможность общения с интеллектуально равными собеседниками делает их гораздо счастливее, хотя в обычной общеобразовательной школе это наблюдается довольно редко.

Внутренняя диссинхрония относится к несоизмеримым темпам развития познавательной, психомоторной, эмоциональной и других сфер личности, а также различных свойств и сторон внутри каждой из этих сфер [107].

По мнению авторов «Рабочей концепции одаренности» [108], при градации одарённости следует иметь в виду, что её необходимо дифференцировать на одарённость с гармоничным и дисгармоничным типами развития (в реальной жизни нет такой чёткой границы).

Одарённость с гармоничным типом развития можно назвать «счастливым» вариантом жизни ребёнка. Такие дети отличаются соответствующей своему возрасту физической зрелостью. Их высокие, объективно значимые достижения в определённой предметной области органично сочетаются с высоким уровнем интеллектуального и личностного развития. Как правило, именно эти одарённые дети, став взрослыми, добиваются экстраординарных успехов в выбранной ими профессиональной деятельности.

Другое дело — одарённые дети с дисгармоничным типом развития. Различия заключаются не только в очень высоком уровне отдельных способностей и достижений (нередко именно эти дети имеют показатели IQ от 130 до 180). В основе этого варианта одарённости, возможно, лежит другой генетический ресурс, а также другие механизмы возрастного развития, характеризующегося чаще всего ускоренным, но иногда и замедленным темпом. Кроме того, его основу может представлять другая структура с нарушением интегративных процессов, что ведёт к неравномерности развития различных психических качеств, а подчас ставит под вопрос наличие одарённости как таковой.

2.1.2 Особенности познавательной сферы одарённых детей

А. И. Савенков выделяет особенности познавательной сферы одарённых детей [109].

Любопытство, жажда новизны, интеллектуальной стимуляции, определяемая в отечественной педагогике ещё и как потребность в умственных впечатлениях, характерна для каждого здорового ребёнка. Механизм её возникновения и проявления вскрыл в своих работах И. П. Павлов. Он подчёркивал, что наряду с такими безусловными рефлексам (витальными потребностями), как пищевой, половой, оборонительный, существует и ориентировочно-исследовательский рефлекс. Он достигает особой силы у высших обезьян и у человека. И. П. Павлов писал также о том, что эта «бескорыстная любознательность» имеет самостоятельное побуждающее значение: она не выводится из других побуждений и несводима к ним [110].

Эта потребность в умственных впечатлениях постепенно может трансформироваться в любознательность, которую можно рассматривать как второй уровень развития познавательной потребности.

Любознательность, или умственная (интеллектуальная) активность, в наиболее общем виде может быть представлена как сложный конгломерат умственных способностей и мотивационных факторов. Становление любознательности возможно лишь благодаря ещё одной важной особенности, отмеченной в ряде исследований. Речь идёт об эмоциях.

Эмоции, как известно, индикатор наличия потребностей и степени их удовлетворения. Проявления любознательности тесно связаны с действием центра положительных эмоций. Изучавшие этот процесс исследователи говорят о том, что умственно одарённые дети получают удовольствие от умственного напряжения подобно одарённым спортсменам (психомоторно одарённые), получающим удовольствие от повышенных физических нагрузок.

Но кроме эмоций есть ещё такая форма психического отражения, как воля. Нет необходимости говорить о её важности и значимости с точки зрения рассматриваемой проблемы. Обратимся сразу к её механике. Воля наиболее отчётливо обнаруживает ту потребность, которая устойчиво доминирует в структуре мотивационно-потребностной сферы личности. Воля и сама представляет собой специфическую потребность — потребность преодоления.

Итак, при воспитании одарённого ребёнка очень важно, чтобы любопытство вовремя переросло в любовь к знаниям — любознательность, а последняя — в устойчивое психическое образование — **познавательную потребность**. Однако у значительной части детей любопытство, стремление исследовать окружающий мир так и не перерастает в полной мере в любознательность. Напротив, одарённым детям в большей степени, чем их «нормальным» сверстникам, свойственно стремление к познанию, исследованию окружающего мира. Одарённый ребёнок не терпит ограничений своим исследованиям,

и это его свойство, проявившись довольно рано, на всех возрастных этапах продолжает оставаться его важнейшей отличительной чертой.

Среди качеств, свойственных одарённому ребёнку, **сверхчувствительность к проблемам** традиционно занимает одно из ведущих мест. Сверхчувствительность к проблемам необходима в любой творческой деятельности и является качеством самостоятельно мыслящего человека. Однако природа этой самостоятельности у одарённых детей и у взрослых творцов различна. Это качество отличает того, кто не может удовлетвориться чужим поверхностным решением проблемы, кто способен преодолеть господствующее мнение, какие бы авторитеты за ним ни стояли. Но если взрослый в ходе рефлексии способен к корректировке своих идей в сторону целенаправленного отказа от сложившихся стереотипов даже не потому, что какая-либо идея несовершенна, а уже потому, что она относится к числу общепринятых, общеизвестных, то ребёнку это не дано в силу ограниченности его опыта.

Ребёнок, даже одарённый, оказывается способным к подобным действиям только благодаря целенаправленной педагогической работе. Та же сверхчувствительность, которая проявляется у него спонтанно, иного происхождения. Корни её — всё в той же повышенной детской впечатлительности, любознательности, с одной стороны, а с другой — проявление этого качества обеспечено не стремлением к преодолению общепринятых представлений, а часто просто является результатом их незнания.

Развитие сверхчувствительности к проблемам либо подавление её многие исследователи связывают, в первую очередь, с характером обучения. Догматичное содержание, сочетающееся с доминированием репродуктивных методов обучения, являются основными факторами, подавляющими детскую сверхчувствительность к проблемам. И напротив, проблемное, ориентированное на самостоятельную исследовательскую работу ребёнка обучение развивает как эту способность, так и другие необходимые для творчества качества. Эта мысль, многократно обоснованная теоретически и доказанная экспериментально, относится к числу общеизвестных, но, к сожалению, отнюдь не к числу общепринятых в массовой педагогической практике.

Термины «дивергентное мышление» и «дивергентные задачи» предложены Дж. Гилфордом. Под задачами дивергентного типа в данном контексте следует понимать самые разнообразные по предметной направленности проблемные, творческие задания. Главная особенность этих задач в том, что они допускают множество правильных ответов. Именно с такими задачами, когда требуется найти множество ответов и из них выбрать самый лучший (эффективный, оригинальный и др.), сталкивается человек в жизни и в любой творческой деятельности.

Одарённые дети заметно отличаются от сверстников повышенным интересом к дивергентным задачам, явно предпочитая их заданиям конвергентного

типа. Создаваемые этими задачами ситуации с различной, в том числе и высокой, степенью неопределённости не подавляют, а, напротив, стимулируют активность ребёнка.

Способность выдвигать новые, неожиданные идеи, отличающиеся от широкоизвестных, общепринятых, банальных обычно называют оригинальностью мышления, которая проявляется в мышлении и поведении ребёнка, в общении со сверстниками и взрослыми, во всех видах его деятельности. Оригинальность (либо её отсутствие) ярко выражается в характере и тематике самостоятельных рисунков, сочинении историй, конструировании и других продуктах детской деятельности.

Многие специалисты рассматривают оригинальность мышления как одну из основных особенностей мышления творчески одарённого человека. Но при этом эти исследователи отмечают, что наряду со способностью продуцировать оригинальные идеи имеется и другой способ творчества — разрабатывать существующие.

Способность быстро и легко находить новые стратегии решения, устанавливать ассоциативные связи и переходить (в мышлении и поведении) от явлений одного класса к другим, часто далёким по содержанию, называют гибкостью мышления (противоположное свойство — инертность, ригидность мышления).

Высокий уровень гибкости мышления — явление редкое, как и крайнее выражение его противоположности — инертности мышления. Поэтому наличие первого свидетельствует об исключительности, характерной для одарённых детей.

Гибкость мышления тесно связана с богатством и разнообразием прошлого опыта ребёнка (объём знаний, умений, навыков и т. п.), однако полностью им не определяется. В ходе многочисленных исследований было подтверждено, что решающим фактором, содействующим развитию этой интеллектуальной характеристики, выступает не сам опыт (знания, умения, навыки и т. п.), а методы его усвоения.

Лёгкость генерирования идей («продуктивность мышления») иногда называют «беготостью мышления» и обычно рассматривают как способность к генерированию большого числа идей.

Это качество очень близко предыдущему, но характеризует несколько иную грань одарённости. Чем больше идей, тем больше возможностей для выбора из них оптимальных, их сопоставления, развития, углубления и т. п. Обилие идей, с одной стороны, является основой, с другой — необходимой предпосылкой творчества.

Большое количество идей характерно для одарённого ребёнка как реакция на проблемную ситуацию. Новая идея в данном случае — не просто ассоциативное интегрирование нескольких первичных, более простых идей и понятий. Соединение этих первичных идей и понятий должно быть

содержательно оправдано, а происходит это лишь в случае отражения объективных явлений и отношений, стоящих за данными понятиями. При этом сами возникающие такого рода идеи могут выглядеть совершенно нереальными на первый взгляд, но при глубоком изучении часто именно они служат базовыми для принципиально новых подходов («безумные идеи»).

Лёгкость генерирования идей тем выше, чем меньше давление стереотипов, которые приобретаются, как правило, в процессе усвоения опыта (знания, умения, навыки) и часто прямо диктуются его содержанием. Ребёнок относительно свободен от этого в силу известной ограниченности своего опыта, и если мы ставим задачу развития способности легко генерировать идеи не только у одарённых, которым данное качество присуще в большей степени, но у всех детей, то следует подумать не только о методах усвоения этого опыта, как отмечалось выше, но и о его содержании.

Лёгкость ассоциирования может быть представлена как способность к выработке обобщённых стратегий на основе выявления скрытых от тривиального взгляда связей и отношений и их дальнейшей детализации. Она выражена наиболее рельефно в умении находить аналогии там, где традиционно они не усматриваются, в способности увидеть, найти путь к решению проблемы, используя различную, в том числе и кажущуюся посторонней, информацию. Возможным это становится при наличии умения видеть связи между разными явлениями, событиями, концептуальными моделями, далёкими по содержанию.

Одарённый ребёнок способен значительно продуктивнее, чем его «нормальные» сверстники, воспринимать связи и отношения между явлениями, предметами, событиями и даже концепциями. Эти связи, в силу наличия данной и вышеописанных способностей, могут быть нетрадиционны и непривычны, что, как известно, и составляет основу творчества.

Способность к прогнозированию свойственна не только одарённым, но и всем детям. Она в значительной степени зависит от наличия и степени развития вышеописанных характеристик одарённого ребёнка: прежде всего склонность к задачам дивергентного типа, гибкость мышления, лёгкость генерирования идей, лёгкость ассоциирования. Интегральный характер данного личностного свойства, по мнению некоторых исследователей (П. Торренс и др.), позволяет считать его одним из основных при определении одарённости.

Для одарённого ребёнка характерна повышенная концентрация внимания. Выражено это, во-первых, в высокой степени погруженности в задачу; во-вторых — в возможности успешной настройки, даже при наличии помех, на восприятие информации, относящейся к выбранной цели. Отсюда вытекает такая отличительная черта одарённого ребёнка, как склонность к сложным и сравнительно долговременным заданиям.

Данное качество трудно оценить иначе как положительное, но именно оно становится часто причиной трудностей, возникающих у одарённого

ребёнка при обучении в обычной школе. Большая часть учителей ориентируется на условно нормального, обычного ученика, а последний, как известно всем, и учителям в первую очередь, имеет в этом смысле весьма скромные возможности. Обычный ребёнок старшего дошкольного, а также младшего школьного возраста обладает довольно «низким порогом отключения», что выражается в быстрой утомляемости, в неспособности долго заниматься одним делом, неустойчивости внимания.

Практически прямо противоположные качества демонстрируют в этом плане одарённые дети; ребёнок часто бывает поглощён заинтересовавшим его занятием настолько, что его практически невозможно отвлечь от дела, причём заниматься им он способен длительное время, может возвращаться к нему в течение нескольких дней. Это качество проявляется у одарённых детей довольно рано. Многие исследователи склонны считать его важнейшим индикатором одарённости. В нем находит выражение уже отмеченное ранее единство мотивации, непосредственно связанной с содержанием деятельности, и творческих умений ребёнка в сферах, где реализуются его творческие способности (интеллектуальная, художественная и др.).

Способность ребёнка запоминать факты, события, абстрактные символы, различные знаки — важнейший индикатор одарённости. Одарённые дети часто удивляют окружающих своей необычной памятью. Однако следует иметь в виду, что преимущества одаренного ребенка в творческой деятельности обеспечиваются не столько большим объёмом хранящейся в памяти информации, сколько высокой эффективностью действия операционных механизмов мнемических способностей. К ним относятся в первую очередь классификация, структурирование, систематизация и т. п. Синтез мнемических способностей с качествами, отмеченными выше, порождает часто замечаемое у одарённых детей стремление к классификации информации, опыта, идей. На практике это нередко выражено в склонности к коллекционированию.

Способность к оценке — производное, прежде всего, критического мышления. Она предполагает возможность оценки продуктов собственной деятельности, а также понимания как собственных мыслей и поступков, так и действий, мыслей и поступков других людей.

Интересы и склонности одарённых детей имеют также свои специфические особенности. Одна из них — устойчивость интересов, уже отмеченная выше. Проявляется она в характерном для одарённого ребёнка упорстве в достижении цели, высокой преданности делу, что служит одним из самых важных индикаторов одарённости. Второе свойство, характерное для значительной части одарённых детей, — широта интересов.

Многие дети, часто не без влияния взрослых, резко ограничивают круг своих интересов и достигают больших успехов в каком-либо одном направлении (математика, музыка, шахматы и др.). Эту категорию детей называют уже не одарёнными, а талантливыми детьми.

Широта интересов — основа многообразного опыта, служащего исходным материалом для комбинаторики, ассоциирования и других важных творческих операций. Знания, полученные опытным путём, в процессе собственной исследовательской практики, строящейся, в свою очередь, на интересе одарённого ребёнка к предмету исследования, — один из важнейших факторов, характеризующих одарённость.

2.1.3 Особенности психосоциального развития одарённых детей

А. И. Савенков выделяет отличительные особенности психосоциального развития одарённых детей [111].

Стремление к самоактуализации — это стремление человека постоянно воплощать, реализовывать, опредмечивать себя, свои способности, свою сущность. У людей, склонных к самоактуализации, по мнению А. Маслоу, доминирующим мотивом поведения чаще всего является радость от использования своих способностей, и этим они отличаются от тех людей, которые стремятся удовлетворить потребности в том, чего им недостаёт. Рассматривая проблемы, связанные с обучением, А. Маслоу вводит понятия «внутреннего» и «внешнего» обучения. Внутреннее обучение влияет на личность в целом и таким образом стимулирует раскрытие ее уникального, природного потенциала. Внешнее представляет собой процесс, осуществляемый преимущественно как самоцель. В этих условиях главная задача педагогов — помочь ребёнку обнаружить то, что в нём заложено, а не обучать «отливая» в определённую форму, придуманную кем-то другим заранее. Обучение внешнее, управляемое извне, должно уступить место внутреннему, направляемому изнутри, что и должно открыть путь к самоактуализации личности.

Перфекционизм — это стремление доводить результаты любой своей деятельности до их соответствия самым высоким требованиям, эталонам (нравственным, эстетическим, интеллектуальным и др.). Это качество тесно связано со способностью к оценке, выражено в стремлении ребёнка к совершенству. Внутренняя потребность в совершенстве продуктов собственной деятельности характерна для одарённых детей уже на самых ранних возрастных этапах. Эти дети не удовлетворяются, не достигнув максимально высокого уровня.

Социальная автономность — одна из основных особенностей одарённых детей. Данное качество, естественно, является основой для огромного количества проблем, с которыми постоянно сталкивается одарённый ребёнок. Причём чем ниже уровень педагогической квалификации учителей, чем менее тактичны и внимательны родители, тем количество этих проблем больше.

Из этого произрастает отмечаемая многими исследователями неприязнь к традиционному обучению. Творчески одарённые дети редко бывают отличниками или даже просто хорошими учениками. Этот многократно подтверждённый в экспериментальных психолого-педагогических исследованиях факт уже давно не воспринимается как парадокс.

Одна из главных причин этого кроется в том, что учебные занятия в традиционном режиме (программы, формы и методы, ориентация на обученность, а не на обучаемость и т. п.) нередко кажутся одарённым слишком простыми и однообразными, а оттого скучными и неинтересными.

Неприятие конформизма, свойственное творчески одарённому ребёнку старшего дошкольного и младшего школьного возраста, не следует отождествлять с интеллектуальным и нравственным нигилизмом. Многочисленные исследования их «нормальных» сверстников свидетельствуют о том, что это возрастной период ярко проявляемых склонностей к подражанию, уподоблению старшим. Внушаемость, впечатлительность ребёнка этого возраста, склонность к вере в истинность того, чему его учат, направленность умственной активности на то, чтобы повторить, внутренне принять внешние требования, — всё это создаёт благоприятные условия для обогащения и развития психики.

Эти качества также свойственны одарённому ребёнку, как и его «нормальному» сверстнику, однако это не является главным, определяющим в его познавательной деятельности и поведении. Для него характерна относительная свобода от общепринятых ограничений, он не склонен добиваться успеха в ситуациях, требующих нормативного поведения и деятельности по образцу.

Одарённые дети, так же как и их «нормальные» сверстники, часто не понимают, что окружающие в большинстве своём существенно отличаются от них и в мыслях, и в желаниях, и в поступках. Это свойственно и взрослым, но если эгоцентризм взрослого в значительной мере — производное эгоизма, то эгоцентризм ребёнка имеет иную природу и определяется его неспособностью встать на позицию другого человека, «децентрироваться», связанную с ограниченностью его опыта (Ж. Пиаже).

Эгоцентризм, как и всякое сложное личностное свойство, нельзя рассматривать упрощённо, одномерно. При внимательном, глубоком изучении выявляется, что в одних сферах он проявляется у одарённого ребёнка ярче, чем у «нормального», в других, наоборот, выражен меньше.

Познавательный эгоцентризм проявляется в познавательной сфере. Собственная исследовательская практика позволяет сделать вывод о том, что этот вид эгоцентризма наиболее характерен для одарённых детей как дошкольного, так и младшего школьного возраста. Одарённые дети практически не способны понять, как то, что просто и понятно для них самих, не могут постичь окружающие. Данный вид эгоцентризма отличается устойчивостью и в значительной мере сохраняется в дальнейшем.

Одарённому ребёнку, так же как и его «нормальному» сверстнику, бывает нелегко выявить основания моральных действий и поступков других людей. Однако в этом плане одарённый ребёнок часто обнаруживает превосходство над сверстниками. Более высокий уровень умственного развития, способность улавливать причинно-следственные связи, глубже и тоньше воспринимать

происходящее — все это создает хорошую базу для понимания мотивов поведения других людей. Поэтому моральный эгоцентризм свойственен одарённому ребёнку в меньшей степени, чем «нормальным» детям, и преодолевается он легче.

«Концепция эгоцентризма» Ж. Пиаже стала результатом анализа его наблюдений за речью дошкольников; в большинстве случаев маленький ребёнок в своей речи не пытается поставить себя на место слушающего. Специальные задания, предложенные в развивающих программах Д. Сиски С. Кэйплан, ориентированные на изменение ребёнком точки зрения на один и тот же объект, позволяют утверждать, что одарённые дети легче и быстрее справляются с этими проблемами, чем «нормальные». Таким образом, «коммуникативный эгоцентризм» характерен для них в меньшей степени, чем для их обычных сверстников.

Эгоцентризм, проявляющийся у одарённого ребёнка, не следует относить к числу негативных качеств. Он практически не имеет ничего общего с эгоизмом и реально проявляется только в познавательной сфере. Эгоцентризм в данном случае — особенность возрастного развития, в основном преодолеваемая со временем. Он связан с проецированием собственных интеллектуальных и эмоциональных реакций на восприятие других людей: ребёнок уверен, что его восприятие явлений и событий идентично одновременному восприятию других людей. Несколько легче, как уже отмечалось, одарённым ребёнком преодолевается моральный и коммуникативный эгоцентризм, основой чего являются высокие умственные способности и формирующиеся на этой базе более высокие способности к метапознанию.

Сложности преодоления познавательного эгоцентризма определяются не столько трудностью восприятия одарённым ребёнком иной точки зрения — они зависят в первую очередь от оптимистичной веры одарённого ребёнка в интеллектуальные способности окружающих. Однако все это ни в коей мере не ставит под сомнение важность педагогической работы по преодолению эгоцентризма у одарённых детей. В зрелом возрасте это свойство приводит к крайне негативным последствиям.

В общении со сверстниками (неодарёнными детьми) одарённый ребёнок довольно часто берёт на себя роль руководителя и организатора групповых игр и дел. Основываясь на подобном наблюдении, многие исследователи выделяют в качестве одной из важных, с их точки зрения, черт одарённых детей — склонность командовать другими детьми. Но стоит только рассмотреть это явление более внимательно, как выявляется довольно сложная картина.

Основная причина склонности одарённого ребёнка к командованию сверстниками — его интеллектуальное превосходство над ними, гибкость и быстрота его мышления. Он лучше других представляет себе наиболее эффективный характер игровых действий, прогнозирует возможные ошибки и несоответствия игрового поведения участников и, стремясь предупредить их, берёт на себя ответственность — роль лидера.

Соревновательность, конкуренция — важный фактор развития личности, укрепления, закалки характера. Опыт побед и поражений, приобретаемый в ходе различных интеллектуальных, художественных, спортивных состязаний детей, чрезвычайно важен для дальнейшей жизни, без него наивно рассчитывать на воспитание творца, не боящегося жизненных трудностей. Через соревнование ребёнок формирует собственное представление о своих возможностях, самоутверждается, приобретает уверенность в своих силах, учится рисковать, приобретает первый опыт «разумного авантюризма».

Источник склонности к соревновательности у одарённых детей следует искать в возможностях, превышающих обычные. Особенно важную роль играют здесь способности к высокодифференцированной оценке. Построенная на этой основе самооценка, даже будучи не завышенной, а адекватной, способна стимулировать интерес к конкурентным формам взаимодействия со сверстниками. Но отмечая это явление как естественное, многие исследователи постоянно говорят о необходимости соревнования не столько с «нормальными», сколько с такими же одарёнными детьми.

Но соревнование как метод психосоциального развития имеет и свои недостатки. Естественное желание одарённого ребёнка побеждать, выигрывать при постоянном подкреплении, достигаемом путём конкурентной борьбы с неодарёнными сверстниками, как установлено в ряде исследований, приносит больше вреда, чем пользы. Формируемое в результате чувство превосходства к числу положительных уже не относится и весьма существенно деформирует дальнейшее личностное развитие. Конкуренция с более сильными (одарёнными детьми или более старшими) при соблюдении ряда педагогических условий даёт хорошие результаты.

В качестве одной из основных особенностей эмоциональной сферы одарённого ребёнка большинство исследователей отмечает повышенную уязвимость. Источником её является сверхчувствительность, уходящая корнями в особенности интеллектуального развития. Уже отмеченная способность улавливать причинно-следственные связи, сочетающаяся с опережением в количестве и силе восприятия окружающих явлений и событий, рождает более глубокое и тонкое их понимание. Одарённые дети не только больше видят, тоньше чувствуют, они способны следить за несколькими явлениями сразу, тонко подмечая их сходство и различие.

Способность улавливать то, что осталось не замеченным другими, сочетаясь со свойственным им эгоцентризмом, приводит к тому, что они все принимают на свой счёт. Поэтому внешне нейтральные замечания, реплики, действия могут оказывать сильное воздействие на одарённого ребёнка, в то время как его «нормальные» сверстники отнесутся к ним равнодушно.

Без способности обнаружить несуразности, видеть смешное в самых разных ситуациях невозможно представить творческого человека. Эта способность проявляется и формируется с детства. Она является свидетельством одарённости и вместе с тем эффективным механизмом психологической защиты.

Тема 2.2 Особенности положения одарённого ребёнка в группе сверстников

Цель — формирование представлений об особенностях положения одарённого ребёнка в группе сверстников.

2.2.1 Потребность детей в общении со сверстниками

Как известно, потребность ребёнка в общении со сверстниками возникает несколько позже, чем его потребность в общении со взрослыми. Но именно в дошкольный период она выражена очень ярко, и если она не находит своего удовлетворения, то это приводит к неизбежной задержке социального развития. А создаёт наиболее благоприятные условия правильного воспитания и развития именно коллектив сверстников, в который ребёнок попадает в детском саду.

Уже в группе детей ясельного возраста проявляются ростки личных взаимоотношений (симпатия и антипатия) и определённые индивидуальные различия в их проявлении. И если дети не принимают, изолируют ребёнка, это является действенной воспитательной мерой «детского общества» по отношению к своему сверстнику.

Я. Л. Коломинский отмечает, что момент прихода ребёнка в группу сверстников, его индивидуальное развитие уже нельзя рассматривать и изучать вне взаимоотношений с другими членами группы. Именно здесь на базе опыта общения со сверстниками закладываются основы нравственных качеств личности [112, с. 110].

Исследования, выполненные под руководством М. И. Лисиной, показали, что примерно к четырём годам сверстник становится более предпочитаемым партнёром по общению, чем взрослый.

Общение со сверстником отличает ряд специфических особенностей, среди которых богатство и разнообразие коммуникативных действий, чрезвычайная эмоциональная насыщенность, нестандартность и нерегламентированность коммуникативных актов. В то же время отмечается нечувствительность к воздействиям сверстника, преобладание инициативных действий над ответными [113].

С возрастом потребность в общении расширяется и углубляется как по формам, так и по содержанию. Дети начинают её осознавать. При этом особенно остро проявляется потребность в общении со сверстниками, потребность в детском коллективе. Ещё трёх-, четырёхлетний ребёнок может удовлетворяться обществом игрушек, а пятилетний уже нуждается в товарищах — сверстниках и сверстницах. Эту потребность в общении именно с детьми ярко выразил шестилетний мальчик. Возражая матери, которая, чтобы утешить сына, предложила заменить собой отсутствующего товарища, он сказал: «Мне надо ребёнок, а ты не ребёнок» [114].

Развитие общения со сверстниками в дошкольном возрасте проходит ряд этапов [115].

На первом из них (2—4 года) сверстник является партнёром по эмоционально-практическому взаимодействию, которое основано на подражании и эмоциональном заражении ребёнка. Главной коммуникативной потребностью является потребность в соучастии сверстника, которая выражается в параллельных (одновременных и одинаковых) действиях детей.

На втором этапе (4—6 лет) возникает потребность в ситуативно-деловом сотрудничестве со сверстником. Сотрудничество в отличие от соучастия предполагает распределение игровых ролей и функций, а значит, и учет действий и воздействий партнёра. Содержанием общения становится совместная (главным образом игровая) деятельность. На этом же этапе возникает другая и во многом противоположная потребность в уважении и признании сверстника.

На третьем этапе (6—7 лет) общение со сверстником приобретает черты внеситуативности — содержание общения отвлекается от наглядной ситуации, начинают складываться устойчивые избирательные предпочтения между детьми.

Между детьми дошкольного возраста обнаруживается довольно широкий диапазон взаимоотношений. Практика в детском саду показывает, что отношения детей в группе детского сада не всегда складываются благополучно. Наряду с положительным характером контактов возникают и осложнения, которые иногда приводят к «выпадению» ребёнка из коллектива. В дошкольных группах есть обычно несколько очень активных детей, которых воспитатели нередко считают ядром группы. В то же время в группе есть дети, которые находятся в подчинении у первых. Такая поляризация вредно отражается на развитии личности и тех, и других. Конфликтные взаимоотношения со сверстниками препятствуют нормальному общению с ними и полноценному формированию личности ребёнка.

Внутри коллектива, любой группы существуют отношения, различные по своему происхождению и ряду существенных параметров. В современных социально-психологических и психолого-педагогических исследованиях в основном принято двучленное деление отношений. При этом каждая из подсистем подвергается далее внутренней дифференциации [116].

Л. И. Новикова выделяет две структуры в детском коллективе: *формальную*, определяемую через заданную организационную структуру, систему делового общения, набор деятельностей, и *неформальную*, складывающуюся в процессе свободного общения детей.

В то же время она определяет три типа отношений:

1) деловые, официальные отношения взаимной зависимости, взаимного контроля, взаимной ответственности, возникающие и объединяющие ребят в процессе разнообразной совместной деятельности;

2) неофициальные межличностные отношения взаимной заинтересованности, специально формируемые в процессе формального и неформального общения детей и объединяющие их как членов одного коллектива;

3) межличностные отношения избирательного характера, складывающиеся на почве взаимной симпатии, взаимного тяготения, общих интересов отдельных детей [117].

Как правило, две системы отношений (деловых и личных) развиваются неодинаково. Первая из этих систем постоянно сознательно строится педагогами. Система личных отношений, возникающая на базе личных симпатий и привязанностей детей, не имеет никакого официально организованного оформления. Её структура складывается изнутри, стихийно.

В основе развития взаимоотношений в группе лежит потребность в общении, которая удовлетворяется разными детьми неодинаково, так как для каждого человека в группе возникает своя неповторимая ситуация общения, своя микросреда. Каждый член группы занимает особое положение и в системе личных, и в системе деловых отношений.

Проводимые исследования в детских группах подтверждают, что возрастная группа детского сада не есть аморфное объединение детей со стихийно складывающимися случайными отношениями и связями. Эти отношения и связи уже представляют относительно устойчивую систему, в которой каждый ребёнок в силу тех или иных причин занимает определённое место. Среди них немаловажную роль играют как личностные качества ребёнка, различные его навыки и умения, так и уровень общения и взаимоотношений в группе. В свое время в исследованиях Б. Г. Ананьева, Л. И. Божович, В. Н. Мясищева было показано, что развитие у человека отношения к другим людям обгоняет и оказывает более или менее сильное влияние на формирование других отношений, например, отношения к труду и самому себе [118, с. 195].

2.2.2 Факторы, влияющие на положение ребёнка в группе сверстников

На положение ребёнка в структуре групповых взаимоотношений влияют многие факторы. В первую очередь, оно зависит от его успешности в игровой деятельности (ведущей для дошкольного возраста). Психологами доказано, например, что наличие определённых «игровых» способностей у детей обеспечивает им высокий социометрический статус. К этим способностям относятся:

- 1) операциональные навыки и умения;
- 2) интеллектуальные качества ребёнка, проявляющиеся в богатстве фантазии, запасе конкретных знаний, развитой речи и изобретательности (информированность и информативность);
- 3) эмоционально-волевые черты — способность довести игру до конца, доброжелательное внимание к партнёрам по игре, уступчивость и т. д.

Положение ребёнка в группе сверстников обусловлено также и его личностными качествами, которые обеспечивают успешность, эмоционально-благоприятный фон совместной деятельности, умение удовлетворять потребности друг друга

в общении: общительностью, инициативностью, доброжелательностью, уступчивостью и справедливостью при распределении ролей и игрушек и т. п.

Дети, обладающие этими и другими признаками социальной одарённости, как правило, занимают устойчиво благоприятное место в системе межличностных отношений в «детском обществе».

Наряду с выделенными способностями среди наиболее значимых черт дошкольников, занимающих благоприятное положение в группе, выделяют художественные, художественно-изобразительные, музыкальные, литературные способности (хорошо рисует, танцует, поет, читает стихи). Если ребёнок во взаимодействии с другими детьми демонстрирует указанные качества, то можно с большой степенью уверенности предположить, что сверстники будут относиться к нему с симпатией, вступать с ним в дружеские отношения, предпочитать его в качестве партнёра по играм, т. е. его статус в группе будет весьма высок, и взаимоотношения с ее членами будут отличаться эмоциональным благополучием.

Обеспечивает ли высокий уровень развития познавательных способностей (взятый в относительной независимости от успешности совместной игровой деятельности и личностных особенностей) такое же благоприятное положение в группе? На этот вопрос исследования детских групповых взаимоотношений, как и результаты наблюдений за особенностями взаимодействия и общения одарённых 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 I и II статусные группы (т. е. в категории «звёзды» и «предпочитаемые»). Однако отмечается и тот факт, что дети с высокой успешностью иногда попадали и в IV статусную группу («изолированные») [119].

Таким образом, зависимость положения ребёнка в группе от его интеллектуального развития не носит непосредственного, безусловного характера.

Важно отметить и то, что на признание или непризнание старших дошкольников группой оказывают влияние не только личностные, но и деятельностные факторы. Серьёзное влияние на успешность деятельности оказывает её признание со стороны взрослых и сверстников. И лишь в том случае, когда дети добиваются успехов в деятельности и эти успехи признаются окружающими, успешность способна улучшить положение ребёнка в группе.

Результаты исследований психологов доказывают положительную взаимосвязь положения ребёнка-дошкольника в группе сверстников и его признание группой с успешностью в познавательной и трудовой деятельности, которые начинают определять развитие психики ребёнка в этом возрасте. Высокий уровень речевой активности и словарного запаса как показатели внешней, вербальной стороны познавательной деятельности также положительно влияет на положение ребёнка в группе. Кроме того, речевая активность и словарный запас являются одним из компонентов общего уровня

интеллектуального развития. Ребята, которые пользуются популярностью у сверстников, чаще всего могут ярко и образно выражать свои мысли. Успешность коммуникативной деятельности — общительность, способность быть источником информации, передавать её эмоционально, быть интересным собеседником, уметь не только говорить, но и внимательно слушать — способствуют повышению статуса.

Повышая у детей активность мыслительной деятельности, обучая их думать, мы тем самым создаём условия для того, чтобы ребёнок смог более свободно общаться со сверстниками, занимая более благоприятное положение в группе. Развитие коммуникативно-речевых способностей ребёнка не изолировано от развития других сторон его психики.

Таким образом, наличие высоких способностей, признаков одаренности в различных её проявлениях является одним из важнейших факторов, обеспечивающих ребёнку благоприятное положение в группе сверстников. Но это не означает, что хорошие способности сами по себе обеспечивают ему благоприятное положение в системе личных взаимоотношений независимо от других качеств личности.

Психологи и педагоги экспериментально доказали, что в детском возрасте преобладают положительные формы межличностного общения. Однако встречаются дети, не принятые «детским обществом». У них узок круг общения, они не являются членами устойчивых групповых объединений, у них отсутствует избирательность в контактах, их личностные качества низко оцениваются детьми.

Выделены три группы отрицательных оценок, которые наглядно показывают, что дети дошкольного возраста не признают в сверстниках [120].

К первой относятся оценки, связанные с нарушением отдельными детьми определённых осознаваемых общественных норм. Дети ссылаются на те моральные и физические свойства товарищей, которые, с одной стороны, не мешают их общению и, с другой, частично выражают мнение группы.

Ко второй группе относятся оценки, вытекающие из личного опыта ребёнка в общении со сверстниками. Если объяснение «бьёт детей» является результатом личного опыта, а не мнением группы, то оно относится ко второй группе.

К третьей группе относятся оценки, имеющие общий эмоциональный характер: «не нравится», «не играю», «нехороший», «он же мальчик» и др.

Среди непопулярных нередко бывают и дети с признаками одарённости (как правило, интеллектуальной). О. И. Чехонина, изучив особенности умственно одарённых дошкольников, пришла к заключению, что такие дети нуждаются в развитии социальных эмоций и повышении их социальной компетенции путём специально организованного обучения.

Следовательно, детская одарённость является лишь промежуточным звеном, влияющим на статус. Основываясь на анализе данных по проблеме отношений детей к более интеллектуально развитым сверстникам, можно говорить о том, что оно зависит и от особенностей личности, и от её поведения, во многом определяется целями и задачами совместной деятельности, её успешностью, ценностными

ориентировками в группе. Некоторые особенности личности дошкольника с признаками одарённости могут привести к непониманию его сверстниками, конфликтности их взаимоотношений вплоть до изоляции ребёнка со стороны детей, имеющих обычный уровень развития способностей. Несомненно, неотъемлемым условием успешности процесса развития и воспитания талантливых дошкольников является полноценное общение детей со сверстниками и установление между ними эмоционально благополучных отношений [121, с. 41—42].

2.2.3 Взаимоотношения со сверстниками одарённых детей с гармоничным и дисгармоничным типами развития

В целом группа одарённых детей с гармоничным типом развития характеризуется высокой, по сравнению со сверстниками, адаптацией к школьному обучению и, соответственно, коллективу соучеников. Сверстники относятся к одарённым детям в основном с большим уважением. Благодаря более высокой обучаемости и творческому отношению к процессу обучения, в том числе социальным и бытовым навыкам, физической силе, многие одарённые дети пользуются высокой популярностью в коллективе сверстников. В тех школах, где обучение является ценностью, такие дети становятся лидерами, «звёздами» класса.

Правда, и у этих детей могут возникать проблемы в том случае, если не учитываются их повышенные возможности: когда обучение становится слишком лёгким. Очень важно создать этим детям оптимальные по трудности условия для развития их одарённости. Во-первых, одарённый учащийся должен иметь реальную возможность не только знакомиться с различными точками зрения по интересующему его вопросу (в том числе и противоречащими друг другу), но и при желании вступать во взаимодействие с другими специалистами (учителями, консультантами и т. п.). Во-вторых, поскольку позиция одарённого ребёнка при этом может быть весьма активной, ему должна быть предоставлена возможность её реализации. Поэтому учитель должен быть готов к тому, что его ученик может оспаривать чужие точки зрения (в том числе и весьма авторитетные), отстаивать своё мнение, обосновывать собственную точку зрения и т. п. [122].

Одарённый ребёнок с дисгармоничным типом развития имеет ряд особенностей личностного развития, что в свою очередь сказывается на его взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми.

Нередко особое познавательное развитие идёт в каком-то смысле за счёт других сфер. Так, до определённого времени общение со сверстниками в сфере личностных интересов занимает у многих одарённых гораздо меньше места, чем у других детей того же возраста. Именно потому такие дети крайне редко становятся лидерами в своей дворовой или школьной группе.

Так, в силу уже описанной выше неравномерности развития, у части детей с резко повышенными интеллектуальными и художественно-эстетическими возможностями часто отсутствуют достаточно сформированные и эффективные навыки социального поведения и возникают проблемы в общении. Это может проявляться в излишней конфликтности. Во многих случаях особая одарённость сопровождается необычным поведением и странностями, что вызывает у одноклассников недоумение или насмешку. Иногда жизнь такого ребёнка в коллективе складывается самым драматическим образом (ребёнка бьют, придумывают для него обидные прозвища, устраивают унижительные розыгрыши). В результате таких взаимоотношений со сверстниками порождаются и ещё более усиливаются проблемы общения. Возможно, это одна из причин несоблюдения ими некоторых норм и требований коллектива. Присущая всем одарённым детям неконформность в данном случае усиливает этот негативный момент. В результате это приводит к своеобразной отчуждённости ребёнка от группы сверстников, он начинает искать другие ниши для общения: общество более младших или, наоборот, значительно более старших детей или только взрослых.

Правда, многое зависит от возраста детей и системы ценностей, принятой в данном детском сообществе. В специализированных школах значительно выше вероятность того, что особые интеллектуальные способности такого одарённого ребёнка или подростка будут по достоинству оценены и, соответственно, его взаимоотношения со сверстниками будут складываться более благоприятным образом.

Учителя также неоднозначно относятся к особо одарённым детям, однако всё зависит от личности самого учителя. Если это педагог, умеющий отказаться от позиции непогрешимости, не приемлющий методы воспитания «с позиции силы», то в этом случае повышенная критичность интеллектуально одарённого ребёнка, его высокое умственное развитие, превышающее уровень самого педагога, вызовут у него уважение и понимание. В других случаях взаимоотношения с учителем характеризуются конфликтностью, неприятием друг друга.

Некоторые особенности личности таких одарённых вызывают у учителей негодование, связанное с их представлением об этих детях как о крайних индивидуалистах, которое усиливается из-за отсутствия чувства дистанции со взрослыми у многих таких детей. Именно поэтому понимание своеобразия личности одарённого ребёнка с дисгармоническим типом развития является принципиально важным для успешной работы учителя с таким контингентом детей и подростков.

В целом возникает ситуация некоторой дезадаптации особо одарённого ребёнка, которая может принимать довольно серьёзный характер, временами вполне оправдывая отнесение одарённых детей этого типа к группе повышенного риска.

Необходимо обратить внимание на тот факт, что выборка одарённых детей неоднородна и особенности, присущие одной группе, нельзя распространять на всех одарённых детей. Важно подчеркнуть, что возникающие у них проблемы не являются следствием самой одарённости, её имманентной характеристикой [123].

Тема 2.3 Идентификация одарённости как психолого-педагогическая проблема

Цель — формирование представлений об особенностях идентификации одарённости в образовательной среде.

2.3.1 Принципы и методы выявления одарённых детей [124]

Выявление одарённых детей — продолжительный процесс, связанный с анализом развития конкретного ребёнка. Эффективная идентификация одарённости посредством какой-либо одноразовой процедуры тестирования невозможна. Поэтому вместо одномоментного отбора одарённых детей необходимо направлять усилия на постепенный, поэтапный поиск таких детей в процессе их обучения по специальным программам (в системе дополнительного образования) либо в процессе индивидуализированного образования (в условиях общеобразовательной школы).

Необходимо снизить вероятность ошибки, которую можно допустить в оценке одарённости ребёнка как по положительному, так и по отрицательному критерию при использовании психодиагностических методик: высокие значения того или иного показателя не всегда являются свидетельством одарённости, низкие его значения ещё не являются доказательством её отсутствия.

Данное обстоятельство особенно важно при интерпретации результатов тестирования. Так, на высокие показатели психометрических тестов интеллекта может влиять мера обученности и социализации ребёнка. В свою очередь низкие показатели по тесту креативности могут быть связаны со специфической познавательной позицией ребёнка, но никак не с отсутствием у него творческих способностей. И напротив, высокие показатели могут быть следствием невротизации, нарушения селективности мыслительного процесса, высокого мотива достижений или психологической защиты.

Неправомерно осуществлять идентификацию одарённого ребёнка на основе единой (единственной) оценки (например, на количественных показателях, характеризующих индивидуальный уровень интеллектуального развития).

Уникальность одарённого человека состоит в том, что всё, что бы он ни сделал, обязательно будет отличаться от того, что может сделать другой (в том числе не менее одарённый человек). В данном случае речь идёт о таком инструментальном признаке, как выраженность индивидуальных стилей деятельности, и в первую очередь познавательных стилей, таких как кодирования информации, переработки информации, постановки и решения проблем, познавательного отношения к миру. К этому признаку одарённости — выраженности индивидуально-специфических способов изучения реальности — традиционные тестовые процедуры не чувствительны.

Исходя из вышесказанного, можно сделать следующие выводы относительно сферы корректного применения психометрических тестов в работе с одарёнными детьми:

– психометрические тесты, скорее, нужно применять не для и не до принятия решения о мере одарённости ребёнка, а после процедуры его идентификации как одарённого в целях уяснения сильных и слабых его психологических качеств и организации необходимой ему индивидуализированной психолого-педагогической помощи;

– психометрические тесты могут быть использованы для описания индивидуального своеобразия психической деятельности конкретного одарённого ребёнка с точки зрения выраженности отдельных способностей, склонностей, эмоциональных состояний, личностных качеств и т. д. (при этом следует иметь в виду высокую вероятность несовпадения результатов тестирования и реальных проявлений одарённости ребёнка в определённой предметной сфере);

– психометрические тесты могут использоваться для отслеживания динамики конкретных показателей психического развития одарённых детей.

Таким образом, психометрические тесты могут использоваться в качестве одного из множества источников дополнительной информации в рамках программы идентификации одарённого ребёнка, но ни в коем случае не в качестве единственного критерия для принятия решения о том, что данный ребёнок является «одарённым» либо «неодарённым».

Проблема выявления одарённых детей имеет чётко выраженный этический аспект. Идентифицировать ребёнка как «одарённого» либо как «неодарённого» на данный момент времени — значит искусственно вмешаться в его судьбу, заранее предопределяя его субъективные ожидания.

Многие жизненные конфликты «одарённых» и «неодарённых» коренятся в неадекватности и легкомысленности исходного прогноза их будущих достижений. Следует учитывать, что детская одарённость не гарантирует талант взрослого человека. Соответственно, далеко не каждый талантливый взрослый проявлял себя в детстве как одарённый ребёнок.

С учётом специфики одарённости в детском возрасте наиболее адекватной формой идентификации признаков одарённости того или другого конкретного ребёнка является психолого-педагогический мониторинг.

Психолого-педагогический мониторинг, используемый в целях выявления одарённых детей, должен отвечать целому ряду требований:

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

2) длительность процесса идентификации (развёрнутое во времени наблюдение за поведением данного ребёнка в разных ситуациях);

3) анализ поведения ребёнка в тех сферах деятельности, которые в максимальной мере соответствуют его склонностям и интересам (включение

ребёнка в специально организованные предметно-игровые занятия, вовлечение его в различные формы соответствующей предметной деятельности и т. д.);

4) экспертная оценка продуктов деятельности детей (рисунков, стихотворений, технических моделей, способов решения математических задач и пр.) с привлечением экспертов: специалистов высшей квалификации в соответствующей предметной области деятельности (математиков, филологов, шахматистов, инженеров и т. д.). При этом следует иметь в виду возможный консерватизм мнения эксперта, особенно при оценке продуктов подросткового и юношеского творчества;

5) выявление признаков одарённости ребёнка не только по отношению к актуальному уровню его психического развития, но и с учётом зоны ближайшего развития (в частности, в условиях обогащённой предметной и образовательной среды при разработке индивидуализированной стратегии обучения данного ребёнка). Целесообразно проведение проблемных уроков по особой программе; использование тренинговых методов, в рамках которых можно организовывать определённые развивающие влияния и снимать типичные для данного ребёнка психологические «преграды», и т. п.;

6) многократность и многоэтапность обследования с использованием множества психодиагностических процедур, отбираемых в соответствии с предполагаемым видом одарённости и индивидуальностью данного ребёнка;

7) диагностическое обследование желательно проводить в ситуации реальной жизнедеятельности, приближая его по форме организации к естественному эксперименту (метод проектов, предметных и профессиональных проб и т. д.);

8) использование таких предметных ситуаций, которые моделируют исследовательскую деятельность и позволяют ребёнку проявить максимум самостоятельности в овладении и развитии деятельности;

9) анализ реальных достижений детей и подростков в различных предметных олимпиадах, конференциях, спортивных соревнованиях, творческих конкурсах, фестивалях, смотрах и т. п.;

10) преимущественная опора на экологически валидные методы психодиагностики, имеющие дело с оценкой реального поведения ребёнка в реальной ситуации, — анализ продуктов деятельности, наблюдение, беседа, экспертные оценки учителей и родителей.

Однако и комплексный подход к выявлению одарённости не избавляет полностью от ошибок. В результате может быть «пропущен» одарённый ребёнок или, напротив, к числу таковых может быть отнесён ребёнок, который никак не подтвердит этой оценки в своей последующей деятельности (случай рассогласования диагноза и прогноза).

При выявлении одарённых детей необходимо дифференцировать:

а) актуальный уровень развития одарённости, достигнутый на данном возрастном этапе;

б) особенности конкретных проявлений одарённости, связанные с попытками её реализации в различных видах деятельности;

в) потенциальные возможности ребёнка к развитию.

Навешивать ярлыки «одарённый» или «ординарный» не допустимо не только из-за опасности ошибок в диагностических заключениях. Как убедительно показывают психологические данные, такого рода ярлыки могут весьма негативно повлиять на личностное развитие ребёнка.

Таким образом, процедуры выявления одарённых детей должны быть экологически валидными с точки зрения специфики детской одарённости и своеобразия признаков одарённого ребёнка. Следует подчеркнуть, что имеющиеся валидные методы идентификации одарённости весьма сложны и требуют высокой квалификации и специального обучения.

Оценка ребёнка как одарённого не должна являться самоцелью. Выявление одарённых детей необходимо связывать с задачами их обучения и воспитания, а также с оказанием им психологической помощи и поддержки. Иными словами, проблема выявления одарённых детей и подростков должна быть переформулирована как проблема создания условий для интеллектуального и личностного роста детей в общеобразовательных школах и учреждениях дополнительного образования, с тем чтобы выявить как можно больше детей с признаками одарённости и обеспечить им благоприятные условия для совершенствования присущих им видов одарённости.

2.3.2 Диагностика одарённости как многоуровневая система (по А. И. Савенкову) [125]

Принято считать, что диагностика детской одарённости — проблема психологическая. В психологии проблема диагностики одарённости традиционно рассматривается на двух уровнях: теоретическом и методическом (психометрическом). Естественно, что подобная точка зрения утвердилась и в педагогической практике. Условно эти уровни можно обозначить как «теоретический» и «методический».

Первый уровень (теоретический) предполагает определение концепции одарённости, выяснение вопроса о том, кого и по каким критериям можно отнести к одарённым. Второй уровень (методический) предполагает разработку в соответствии с принятой концепцией самих диагностических процедур — методик, позволяющих идентифицировать одарённых. Этот подход при первом рассмотрении представляется вполне логичным и самодостаточным. Однако массовая образовательная практика свидетельствует о том, что это не так.

У данной проблемы есть и другой не менее важный с точки зрения образовательной практики аспект. Известно, что один и тот же ребёнок по одной и той же психодиагностической методике (либо пакету методик) в разных

условиях может показывать разные результаты. Это постоянно встречающееся явление нередко склонны приписывать либо неправильно сформулированной концепции одарённости, либо несовершенству разработанных в соответствии с ней психометрических методик, которые критикуют за недостаточную надёжность и валидность.

Между тем истинная причина этого явления часто кроется совсем в другом. Исследования и педагогическая практика показывают: результаты диагностики становятся значительно более объективными, если обследование продумано с организационно-педагогической точки зрения. Таким образом, проблема диагностики одарённости может и должна рассматриваться ещё на одном уровне. Назовём его условно «организационно-педагогическим».

2.3.3 Основные варианты организации диагностического обследования (по А. И. Савенкову) [126]

Один из самых распространённых вариантов организационно-педагогического подхода являются разовые обследования, или экспресс-диагностика.

Естественно, что практика нуждалась в относительно простом и экономичном инструменте измерения и отбора. И на первом этапе, таким образом, было «сэкономлено» на «постоянно мешающей» практикам теории и на сложной многоуровневой, долговременной системе обследования.

В дальнейшем психологические исследования, прежде всего работы в области психологии мышления, заставили радикально пересмотреть концепцию одарённости, что повлекло за собой столь же радикальные изменения на психометрическом уровне. Возникла потребность в многомерном обследовании.

Многомерная оценка предполагает иные требования к методическому аппарату обследования (оценивается интеллект и креативность, а также уровень личностного развития), но в организационном плане она может быть разной, в том числе модернизированные варианты экспресс-обследований. Одним из примеров подобного решения может служить так называемая «резервуарная модель» Дж. Гауэна. На основании многих оценочных процедур, в том числе результатов группового тестирования, рекомендаций классного руководителя (воспитателя), очерчивается круг кандидатов. Ребёнок должен либо показать высокие результаты в любых трёх (из четырёх возможных) видах оценки, либо набрать определённую сумму баллов по шкале Станфорд—Бине. При окончательной оценке учитывается и мнение отборочной комиссии. На этом основании проводится отбор.

Многочисленные социально-педагогические проблемы, прежде всего невозможность построения надёжного прогноза развития интеллектуально-творческих способностей на основе разового или даже периодического тестирования, заставили исследователей и практиков искать наиболее адекватные способы решения организационно-педагогических задач.

Построить прогноз развития на таком ненадёжном основании практически невозможно. Поэтому необходимы специальные организационно-педагогические решения проблемы диагностического обследования уровня одарённости. Рассмотрим наиболее популярные из них.

Долговременные организационно-педагогические модели.

«Принцип турникета». Авторы этого организационно-педагогического подхода — известные американские специалисты в области обучения одарённых детей — С. Рейс, Дж. Рензулли и Л. Смит. Суть его сводится к тому, что процесс идентификации одарённых детей должен быть не разовым, а долговременным, предполагающим длительное наблюдение за ребёнком. Подчеркнём, что эта модель не предполагает жёсткой селекции детей, она создана для работы в массовых школах. Суть её сводится к тому, что дети включаются в работу по специальной программе. Вхождение и выход ребёнка может осуществляться в течение всего года в зависимости от его достижений. Авторы используют как традиционные методы оценки, так и методы, основанные на использовании трёх параметров деятельности учащегося, — способностях, интересах и стилях обучения. Они особо подчёркивают, что собирается информация, акцентирующая внимание прежде всего на достоинствах ученика, а не на его недостатках. На её основании и создаётся «досье» под названием «портфель данных об ученике». Эта информация используется при принятии решения о возможностях развития способностей на обычных школьных занятиях, в группах обогащения и при работе по специальным дополнительным программам.

“РАПУНТ” — один из вариантов комплексной оценки (М. Карне, А. Шведел и др.). Первичная оценка общей и специальной одарённости детей проводится с помощью специальных опросных листов для учителей и родителей. В случае, если оценка ребёнка педагогом или родителями превышает определённый уровень по одному из опросных листов, ребёнок зачисляется в число кандидатов. Далее, в целях проверки полученных данных все дети привлекаются к специальным занятиям в небольших группах в соответствии с характером их одарённости. Если они обнаруживают (по итогам занятий) адекватный уровень по меньшей мере в одном или двух видах деятельности, то включаются в дополнительную программу. И только детей с серьёзными физическими и сенсорными недостатками тестируют дополнительно и по стандартизированным тестам.

Иллинойская модель. Набирается группа детей (22 человека) в возрасте от 3 до 5 лет, которые по замыслу авторов должны опережать сверстников по развитию интеллектуальных и творческих способностей. Процесс выявления детей разбит на три этапа: поиск, оценка и отбор.

Поиск. Примерно за месяц до проведения индивидуальных обследований проводится широкое оповещение родителей о том, что потенциально одарённые дети имеют возможность посещать группы для обучения по специальной программе.

Оценка. Процедура обследования построена таким образом, чтобы информация об уровне интеллектуального, творческого и психомоторного развития ребёнка поступала из двух независимых источников: от родителей и от специалистов (психологов). Пока родители заполняют специальные опросники (используются варианты из проектов “Seattle” и “RAPYHT”), психологи тестируют ребёнка. Как правило, информацию о результатах не сообщают родителям.

Отбор. Заключительная стадия имеет двойную цель: подобрать учащихся, наиболее подходящих для обучения по данной программе; обеспечить участие в этой программе детей из разных социально-экономических слоёв и расовых групп. Квалификационные характеристики, или критерии отбора: превышение стандартного отклонения в два раза по одному (любому) тесту; превышение стандартного отклонения в полтора раза или более по двум (любым) тестам; для детей из малообеспеченных семей достаточно превышения стандартного отклонения, равного единице, и выше по двум (любым) тестам. Окончательное решение о приёме принимает совет педагогов. Дети, показавшие необходимый квалификационный результат, но не включённые в группу, зачисляются в резервный состав. Они имеют право быть принятыми позже.

«Модель последовательной стратегии принятия решения» К. Хеллера. Известный немецкий учёный, специалист в области обучения одарённых детей К. Хеллер считает, что для практических педагогических и психологических целей наиболее пригодны многофакторные типологические модели одарённости. А процесс поиска таланта, по его мнению, требует поэтапного подхода, последовательной стратегии принятия решений.

2.3.4 Модель идентификации одарённых детей (по А. И. Савенкову) [127]

Теоретический уровень. Концептуальные теоретические составляющие являются в наиболее общем виде программой для разработки диагностических методик, а также и дидактических аспектов проблемы (содержание, формы и методы) обучения одарённых детей и развития личностного потенциала каждого ребёнка.

Организационный уровень.

Этап предварительного поиска. Основной смысл работы на этом уровне состоит в том, чтобы собрать предварительную информацию о ребёнке. Эта информация собирается из четырёх основных источников: от родителей, учителей, практических психологов и самих детей.

Участие детей в диагностике собственной одарённости на этом этапе сводится к выполнению тестовых заданий.

Собранная таким образом информация позволяет создать первое представление о каждом поступившем в первый класс ребёнке.

Оценочно-коррекционный этап. Этот этап в диагностической схеме ориентирован на уточнение, конкретизацию полученной на этапе поиска информации. В ходе его акцент переносится с разовых обследований на занятия тренингового типа. Занятия проводятся по специальным программам, ориентированным на развитие продуктивного мышления и психосоциальной сферы ребёнка.

Систематичность, долговременность этой работы призваны служить дополнительной гарантией достоверности полученной информации о ребёнке.

Этап самостоятельной оценки. На этом этапе участвовавшим в экспериментальной работе детям предлагается посещать занятия по этим дополнительным предметам добровольно.

Этап заключительного отбора. Данная процедура в ходе исследования носит условный характер, потому что возрастные рамки, очерченные предметом исследования (старший дошкольный — младший школьный возраст), не предполагали дальнейшей работы. Но при этом, основываясь на данных, полученных в ходе работы из четырёх источников (родители, учителя, психологи и сами дети), была получена информация, которая позволяет с довольно большой долей уверенности говорить о степени одарённости детей и, что особенно важно, служит довольно надёжным основанием для построения прогноза развития каждого из них.

Психометрический уровень. Кратко изложенные выше концептуальные представления о детской одарённости и организационные подходы предполагают использование методик, ориентированных на выявление всех основных характеристик. Соответственно им методики могут быть поделены по содержанию на три группы: методики для выявления доминирующих мотивов, методики диагностики интеллектуального уровня (конвергентного мышления) и уровня креативности (дивергентного мышления). Кроме того, в соответствии с выделенными принципами внутри каждой группы необходимо ещё деление на методики для психологов, для педагогов (учителя, воспитатели и др.), для родителей, а также для детей.

Методики диагностики одарённости для психологов. Методики диагностики детской одарённости для психологов традиционно разрабатывались и продолжают разрабатываться довольно интенсивно. В последнее время эти материалы активно публикуются в отечественной печати. Наибольшей популярностью при диагностике детской одарённости у российских психологов пользуются: «прогрессивные матрицы Дж. Равена», «тест Д. Векслера», невербальный и вербальный варианты теста П. Торренса, многочисленные методики, направленные на определение эффективности познавательных процессов, и др.

Методики диагностики для педагогов и родителей. Методики этой группы качественно отличаются от методик для психологов. Но в отечественной психолого-педагогической науке они разрабатываются мало. А. И. Савенков предлагает ряд собственно разработанных методик: «Карта интересов младших школьников», «Интеллектуальный портрет», «Характеристика ученика», «Карта одарённости», «Методика общей оценки одарённости».

Тема 2.6 Типы образовательных структур для обучения одарённых детей [128]

Цель — формирование представлений об основных типах образовательных структур для обучения одарённых детей.

2.6.1 Типы образовательных структур для обучения одарённых детей

В качестве основных образовательных структур для обучения одарённых детей авторы рабочей концепции одарённости выделяют:

а) систему дошкольных образовательных учреждений, в первую очередь, детские сады общеразвивающего вида, центры развития ребёнка, в которых созданы наиболее благоприятные условия для формирования способностей дошкольников, а также обучающие учреждения для детей дошкольного и младшего школьного возрастов, обеспечивающие преемственность среды и методов развития детей при переходе в школу;

б) систему общеобразовательных школ, в рамках которых создаются условия для индивидуализации обучения одарённых детей;

в) систему дополнительного образования, предназначенную для удовлетворения постоянно изменяющихся индивидуальных социокультурных и образовательных потребностей одарённых детей и позволяющую обеспечить выявление, поддержку и развитие их способностей в рамках внешкольной деятельности;

г) систему школ, ориентированных на работу с одарёнными детьми и призванных обеспечить поддержку и развитие возможностей таких детей в процессе получения общего среднего образования (в том числе лицеи, гимназии, нетиповые образовательные учреждения высшей категории и т. п.).

2.6.2 Обучение детей в условиях общеобразовательной школы

Обучение одарённых детей в условиях общеобразовательной школы может осуществляться на основе принципов дифференциации и индивидуализации (с помощью выделения групп учащихся в зависимости от вида их одарённости, организации индивидуального учебного плана, обучения по индивидуальным программам по отдельным учебным предметам и т. д.). К сожалению, современная практика сводится в основном к обучению по индивидуальным программам в одной предметной области, что не способствует раскрытию других способностей ребёнка, лежащих вне её. Следует также следить за тем, чтобы работа по индивидуальным программам, включающая и обучение через экстернат, не приводила к отрыву ребёнка от коллектива сверстников.

Работа по индивидуальному плану и составление индивидуальных программ обучения предполагают использование современных информационных технологий (в том числе дистантного обучения), в рамках которых одарённый ребёнок может получать адресную информационную поддержку в зависимости от своих потребностей.

Существенную роль в индивидуализации обучения одарённых может сыграть наставник (тьютор). Тьютором может быть высококвалифицированный специалист (учёный, поэт, художник, шахматист и т. п.), готовый взять на себя индивидуальную работу с конкретным одарённым ребёнком. Основная задача наставника — на основе диалога и совместного поиска помочь своему подопечному выработать наиболее эффективную стратегию индивидуального роста, опираясь на развитие его способности к самоопределению и самоорганизации. Значение работы наставника (в качестве значимого взрослого, уважаемого и авторитетного специалиста) заключается в координации индивидуального своеобразия одарённого ребёнка, особенностей его образа жизни и различных вариантов содержания образования.

Занятия по свободному выбору — факультативные и особенно организация малых групп — в большей степени, чем работа в классе, позволяют реализовать дифференциацию обучения, предполагающую применение разных методов работы. Это помогает учесть различные потребности и возможности одарённых детей.

Большие возможности содержатся в такой форме работы с одарёнными детьми, как организация исследовательских секций или объединений, предоставляющих учащимся возможность выбора не только направления исследовательской работы, но и индивидуального темпа и способа продвижения в предмете. Как уже было отмечено, программы работы с одарёнными детьми, построенные на постоянном усложнении и увеличении объёма учебного материала, имеют существенные недостатки. В частности, усложнять программу, не вызывая перегрузок, можно только до определённого предела. Дальнейшее развитие возможностей ученика должно проходить в рамках его вовлечения в исследовательскую работу, поскольку формирование творческих способностей осуществляется только через включение личности в творческий процесс. Исследовательская деятельность обеспечивает более высокий уровень системности знания, что исключает его формализм.

Сеть творческих объединений позволяет реализовать совместную исследовательскую деятельность педагогов и учащихся. Одарённые учащиеся могут привлекаться к совместной работе с педагогами и одновременно являться руководителями классных исследовательских секций по данному предмету. Межклассные объединения-секции могут возглавлять преподаватели. Создание межвозрастных групп, объединённых одной проблематикой, снимает основную сложность положения одарённых детей, которые теперь

могут двигаться вперед с резким опережением, оставаясь, тем не менее, в среде сверстников. Кроме того, совместная исследовательская работа со школьным учителем делает ученика на уроке его сотрудником. Достижения одарённого ученика оказывают положительное влияние на весь класс, и это не только помогает росту остальных детей, но и имеет прямой воспитательный эффект: укрепляет авторитет данного ученика и, что особенно важно, формирует у него ответственность за своих товарищей. Вместе с тем такая форма работы позволяет избежать ранней специализации и обеспечивает более универсальное образование детей.

Однако привлечение одарённых учащихся к работе исследовательских объединений предполагает предварительную подготовку, целью которой является развитие интересов и общих навыков исследовательской работы. Этот подготовительный этап, особенно значимый для младших школьников и подростков, может осуществляться как в рамках специального обучения в шестой (развивающий) день, так и во время факультативных занятий.

Данная система может дать оптимальный эффект лишь при условии формирования у учащихся познавательной направленности и высших духовных ценностей. С этой целью программы учебных предметов должны включать изучение личностных стратегий и нравственных поступков, стоящих за научным открытием.

Распространённой формой включения в исследовательскую деятельность является проектный метод. С учётом интересов и уровней дарования конкретных учеников им предлагается выполнить тот или иной проект: проанализировать и найти решение практической задачи, выстроив свою работу в режиме исследования и завершив её публичным докладом с защитой своей позиции. Такая форма обучения позволяет одарённому ребёнку, продолжая учиться вместе со сверстниками и оставаясь включённым в привычные социальные взаимоотношения, качественно углублять свои знания и выявить свои ресурсы в области, соответствующей содержанию его одарённости. Проекты могут быть как индивидуальными, так и групповыми. Групповая форма работы и социально значимая гражданская направленность проектов имеют немалое значение для воспитания детей.

В школах, где не применяются указанные выше формы обучения, для одарённых детей является целесообразным сочетание школьного и внешкольного обучения. Например, обучение одарённого ребёнка в обычной школе по индивидуальному плану может сочетаться с его участием в работе «школы выходного дня» (математического, историко-археологического, философско-лингвистического профилей), которая обеспечивает общение с талантливыми специалистами-профессионалами, включает в серьёзную научно-исследовательскую работу и т. д. Часы занятий в такой школе должны быть компенсированы за счёт уменьшения часов по данному предмету в общеобразовательной школе.

Большую помощь в осуществлении дифференциации учебного процесса для одарённых детей в условиях массовых общеобразовательных школ может оказать применение различных форм организации обучения, которые основаны на идее группировки учащихся в определённые моменты образовательного процесса. Выбор той или иной формы зависит от особенностей школы: её размера, традиций, наличия квалифицированных кадров, помещений, финансовых возможностей, количества одарённых детей в школе и т. д.

Наиболее благоприятные возможности для обучения одарённых детей предоставляют рассмотренные далее формы обучения.

Дифференциация параллелей. В школе предусматривается несколько классов внутри параллелей для детей с разными видами способностей. Эта форма обучения является перспективной, начиная со старшего подросткового возраста (с 9-го класса), и особенно актуальна для тех одарённых детей, у которых к концу подросткового возраста сформировался устойчивый интерес к определённой области знания.

Данная форма обучения достаточно широко распространена в школах больших российских городов и имеет разновидность, при которой параллель старшей школы включает специализированные (например, химико-биологический, гуманитарный и физико-математический) классы для более способных учеников и обычный неспециализированный класс (или классы). Дифференциация образовательного процесса на основе специализации обучения одарённых школьников (углублённого прохождения учебных предметов) предполагает использование различных типов содержания и методов работы, учёт требований индивидуального подхода с ориентацией на будущий профессиональный выбор.

Перегруппировка параллелей. Школьники одного возраста распределяются для занятий по каждому учебному предмету в группы, учитывающие их сходные возможности. Один и тот же ребёнок может заниматься какими-нибудь предметами (например, математикой и физикой) в «продвинутой группе», а другими (например, гуманитарными) — в обычной. Это предполагает, что во всех параллелях занятия по одинаковым предметам идут в одно и то же время и для каждого предмета ученики группируются по-новому. Эта форма обучения оказывается полезной для учеников всех уровней, в чём и заключается её особое достоинство. Так, у одарённых детей возрастают академические успехи, улучшается отношение к школьным дисциплинам, повышается самооценка. У остальных детей также наблюдается рост академических достижений, хотя и менее выраженный, чем у одарённых. Кроме того, у них возрастает интерес к учёбе. Включённость детей в разные коллективы, как однородные, так и разнородные, обеспечивает максимально широкий круг общения, что сказывается благоприятным образом на ходе процесса социализации как одарённых детей, так и всех других учащихся школы.

Сложность этого вида обучения заключается в организационных аспектах, в частности в необходимости достаточного количества учителей и школьных помещений. Если все параллели одновременно занимаются физикой, химией и биологией, то это означает, что школа должна располагать таким же количеством учителей и классов, где можно проводить соответствующие занятия.

Выделение группы одарённых учащихся из параллели. Предполагается объединение в группу 5—8 наиболее успевающих в каждой параллели школьников, которая помещается в один из классов, где кроме них находится ещё около 20 учеников. С этим классом обычно работает специально подготовленный учитель, который даёт группе одарённых усложнённую и обогащённую программу. Обучение основной части класса и группы одарённых ведётся параллельно, что предусматривает различные задания. Эта форма обучения оказывает положительное влияние в первую очередь на академические результаты группы одарённых детей.

Попеременное обучение. Эта форма обучения предполагает группировку детей разных возрастов, однако не на всё учебное время, а только на его часть, что даёт одарённым детям возможность для общения со сверстниками и позволяет им находить равных себе в академическом отношении детей и соответствующее содержание образования. При этой форме способные ученики имеют возможность участвовать в течение части учебного дня в занятиях старшеклассников. Наиболее естественный вариант заключается в том, что одарённые дети имеют возможность заниматься со старшими школьниками тем предметом, по которому они более всего успевают, занимаясь всеми остальными предметами со своими сверстниками. В последний год или несколько лет одарённые дети должны получить возможность доступа к занятиям по избранным ими предметам на университетском уровне.

Данная форма обучения оказывает положительное влияние на академическую успеваемость, а также социальные навыки и самооценку одарённых детей, поскольку она учитывает такую особенность развития одарённых детей, как диссинхрония (неравномерность развития). Соответственно, дифференциация обучения осуществляется не глобально, а лишь в некоторой избранной предметной области. Сложность проблемы заключается в реализации этой формы обучения в условиях школы. Если речь идёт о занятиях одного-двух учеников по одному-двум предметам, специальных организационных вопросов не возникает. Если же эта форма применяется систематически, то возникает необходимость координации индивидуальных расписаний учеников. Эта форма обучения может быть рекомендована для небольших частных школ, специализирующихся на работе с одарёнными детьми.

Обогащённое обучение для отдельных групп учащихся за счёт сокращения времени на прохождение обязательной программы. В этом случае для одарённых детей осуществляется замена части обычных занятий на занятия,

соответствующие их познавательным запросам. Ученика оценивают перед тем, как он начинает осваивать очередной раздел. Если он показывает высокий результат, ему разрешается сократить обучение по обязательной программе и взамен предоставляются программы обогащения. Установлено положительное влияние этой формы обучения на усвоение математики и естественных наук, а в несколько меньшей степени — гуманитарных наук. С организационной точки зрения необходимо, чтобы школьникам не просто разрешали пропускать уроки по предметам, программу которых они уже освоили, а предлагали взамен деятельность, необходимую для их развития.

Группировка учащихся внутри одного класса в гомогенные малые группы по тем или иным основаниям (уровню интеллектуальных способностей, академическим достижениям и т. п.). Эта форма организации обучения имеет ряд преимуществ по сравнению с другими. Среди наиболее значимых можно отметить следующие: создание оптимальных условий развития для всех групп учащихся (а не только для одарённых) благодаря дифференциации, индивидуализации и гибкости учебного процесса; реалистичность осуществления, обусловленная отсутствием необходимости в каких-либо организационных, управленческих изменениях на уровне организации учебного процесса в школе, наличии дополнительных помещений, преподавательских кадров и т. п.; «массовость» применения, что связано с тем, что одарённые дети есть везде (в больших и малых городах, сёлах, населённых пунктах и т. п.).

Таким образом, возможность применения этой формы обучения одарённых детей ограничивается готовностью и умением учителя применять в своей практике технологии обучения в малых группах и умением дифференцировать учебную программу для разных групп учащихся на основании тех требований, которые обусловлены специфическими потребностями и возможностями той или иной группы учащихся. Понятно, что это требует специальной подготовки учителя, особого мастерства, свободного и оперативного доступа учителя к разнообразным источникам информации и техническим средствам.

Важно иметь в виду, что выбор и применение той или иной формы индивидуализации и дифференциации обучения должны быть основаны не только на возможностях конкретной школы, но, прежде всего, на учёте индивидуальных особенностей ребёнка, которые и должны определять выбор оптимальной для него стратегии развития. В частности, применение различных форм организации учебного процесса в целях дифференциации обучения для одарённых учащихся, основанных на идее группировки одарённых детей в определённые моменты образовательного процесса, может быть эффективно только при условии изменения содержания и методов обучения. В противном случае обучение одарённых детей будет отличаться от традиционного только темпом прохождения учебной программы, что не является достаточным для действительного развития таких детей, удовлетворения их индивидуальных познавательных запросов, в силу чего выделение одарённых учащихся в отдельную группу может иметь больше отрицательных последствий, чем положительных.

2.6.3 Обучение детей в системе дополнительного образования

Дополнительное образование предоставляет каждому ребёнку возможность свободного выбора образовательной области, профиля программ, времени их освоения, включения в разнообразные виды деятельности с учётом их индивидуальных склонностей. Личностно-деятельностный характер образовательного процесса позволяет решать одну из основных задач дополнительного образования — выявление, развитие и поддержку одарённых детей.

Дополнительное образование — процесс непрерывный. Он не имеет фиксированных сроков завершения и последовательно переходит из одной стадии в другую. Индивидуально-личностная основа деятельности учреждений этого типа позволяет удовлетворять запросы конкретных детей, используя потенциал их свободного времени.

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

- 1) индивидуальное обучение или обучение в малых группах по программам творческого развития в определённой области;
- 2) работа по исследовательским и творческим проектам в режиме наставничества (в качестве наставника выступает, как правило, учёный, деятель науки или культуры, специалист высокого класса);
- 3) очно-заочные школы;
- 4) каникулярные сборы, лагеря, мастер-классы, творческие лаборатории;
- 5) система творческих конкурсов, фестивалей, олимпиад;
- 6) детские научно-практические конференции и семинары.

Благоприятные возможности дополнительного образования чётко проявляются, в частности, в сфере художественного развития. В эти учреждения часто приходят дети, одарённость которых уже начала раскрываться. В отличие от большинства школьников они мотивированы на овладение художественно-творческой деятельностью, и это создаёт условия для плодотворного освоения специальных умений и знаний. Но и здесь, в специальном звене обучения, необходимо соблюдать приоритет содержательных творческих задач, сохраняя за знаниями, умениями, навыками роль средства, не подменяющего собою цель.

В дополнительном образовании можно использовать такой мощный ресурс развития одарённости, как единство и взаимодействие искусств, что в обычной школе затруднено предметным расчленением содержания образования.

Вместе с тем данная форма работы с одарённым ребёнком таит серьёзные опасности. Очень важно не создавать у него «чувства исключительности» потому, что оно может не получили подтверждения в дальнейшей жизни, и потому, что кружки и студии посещают не только особо одарённые дети, но и те, кому просто доставляет удовольствие заниматься искусством, и отношения с ними должны складываться гармонично.

Две другие опасности, к сожалению, нередко исходят от педагогов. Первая — эксплуатация неординарных способностей ученика (вокальных, сценических, музыкальных и т. д.) ради престижа учебного заведения или его руководителя, что часто идёт во вред самому ребёнку. Вторая — неосознанное стремление руководителя реализоваться через учеников, что ведёт к кажущейся успешности результата за счёт нивелирования личного эстетического опыта и индивидуальности детей. В обоих случаях одарённый ребёнок оказывается не целью, а средством для решения задач взрослых.

Если всех этих трудностей удастся избежать, то область дополнительного художественного образования становится исключительно значимой для развития одарённого ребёнка, подготавливая его к профессиональному пути в искусстве.

2.6.4 Обучение в школах, ориентированных на работу с одарёнными детьми (лицеях, гимназиях, нетиповых образовательных учреждениях высшей категории и т. п.)

Если целесообразность обучения детей с определёнными видами одарённости (например, в области музыки или балета) в специальных школах и классах не подвергается сомнениям, то вопрос о необходимости создания специальных классов и школ для обучения детей с общей одарённостью продолжает оставаться предметом острых дискуссий. Это связано с тем, что раздельное обучение детей с общей одарённостью имеет как очевидные преимущества, так и недостатки. Большим преимуществом однородных групп является возможность достижения наиболее адекватной скорости продвижения в обучении. В однородном классе могут быть созданы условия, наиболее подходящие для каждого ученика, в то время как в разнородном классе самые способные часто оказываются недогруженными. Во-вторых, в однородных классах, как правило, с одарёнными детьми работают более опытные учителя. В разнородных классах, где среди 20—30 детей находится лишь несколько особо способных учащихся, учителя не успевают накопить достаточного опыта работы с ними. В однородных классах, напротив, учителя имеют возможность стать специалистами по обучению одарённых.

В то же время объединение в однородные классы имеет и недостатки, поскольку сужает круг общения детей, создаёт подобие социальных барьеров, формирует у учащихся элитарное сознание. Следовательно, оптимизация образования для одарённых заключается в нахождении баланса между обучением в однородных и разнородных группах и индивидуальными занятиями. Необходимо подчеркнуть, что целесообразность любой формы дифференциации должна оцениваться с позиций пользы не только для группы одарённых, но и всех учеников.

При принятии решения в создании особых школ и классов следует исходить из анализа опыта зарубежной и отечественной практики отдельного обучения одарённых детей. Такой анализ позволяет считать целесообразным создание подобного рода школ и классов для детей с общей либо специальной одарённостью только в тех случаях, когда имеются:

- 1) научно обоснованная программа обучения одарённых детей и положительные результаты её применения на практике;
- 2) соответствующая этой программе система выявления детей, в наибольшей мере нуждающихся в применяемом типе обучения;
- 3) квалифицированные кадры педагогов и психологов, способных обеспечить соответствующее обучение одарённых детей;
- 4) система обратной связи, позволяющая отслеживать эффективность работы образовательного учреждения и появление любых нежелательных отклонений в его работе (в том числе отработанная система экспертизы работы подобных школ, психолого-педагогический мониторинг учащихся и т. д.);
- 5) гарантии привлечения детей в школы и классы для одарённых на добровольной основе, а также гарантии максимальной гибкости вовлечения детей в эти школы и классы на любой возрастной ступени, в том числе и возможности «нестрессового» выхода оттуда на любом возрастном этапе;
- 6) бесплатное обучение в школах и классах для одарённых.

Важно иметь в виду, что независимо от того, в каких условиях происходит обучение одарённых учащихся — в условиях специализированной школы и (или) класса, а также массовой общеобразовательной школы, — принципиальным является то, чему и как учится одарённый ребёнок. Учебные программы, формы и методы обучения, так же как и особенности учебного процесса, ориентированного на обучение одарённых детей с общей одарённостью и некоторыми видами специальной одарённости (например, лингвистической, математической и т. д.), должны отвечать целому ряду специфических требований. Учитывая особые потребности и возможности детей с общей одарённостью, а также цели обучения таких детей, можно выделить необходимые требования к программам обучения для интеллектуально одарённых учащихся. Программы обучения должны:

– включать изучение широких (глобальных) тем и проблем, что позволяет учитывать интерес одарённых детей к универсальному и общему, их повышенное стремление к обобщению, теоретическую ориентацию и интерес к будущему;

– использовать в обучении междисциплинарный подход на основе интеграции тем и проблем, относящихся к различным областям знания. Это позволит стимулировать стремление одарённых детей к расширению и углублению своих знаний, а также развивать их способности к соотношению разнородных явлений и поиску решений на «стыке» разных типов знаний;

– предполагать изучение проблем «открытого типа», позволяющих учитывать склонность детей к исследовательскому типу поведения, проблемности обучения и т. д., а также формировать навыки и методы исследовательской работы;

– учитывать интересы одарённого ребёнка и в максимальной мере поощрять углублённое изучение тем, выбранных самим ребёнком;

– содействовать изучению способов получения знаний (процедурных знаний, или «знаний о том, как»);

– обеспечивать гибкость и вариативность учебного процесса с точки зрения содержания, форм и методов обучения вплоть до возможности их корректировки самими детьми с учётом характера их меняющихся потребностей и специфики их индивидуальных способов деятельности;

– поддерживать и развивать самостоятельность в учении;

– гарантировать наличие и свободное использование разнообразных источников и способов получения информации;

– предусматривать качественное изменение самой учебной ситуации и учебного материала вплоть до создания специальных учебных комнат с необходимым оборудованием, подготовки специальных учебных пособий, организации полевых исследований, создания «рабочих мест» при лабораториях, музеях и т. п.;

– обучать детей оценивать результаты своей работы с помощью содержательных критериев, формировать у них навыки публичного обсуждения и отстаивания своих идей и результатов творческой деятельности;

– способствовать развитию рефлексии, самопознания, а также пониманию индивидуальных особенностей других людей;

– включать элементы индивидуализированной психологической поддержки и помощи с учётом своеобразия личности каждого одарённого ребёнка.

Учитывая многообразие, разноликость и индивидуальное своеобразие феномена одарённости, организация работы по обучению и развитию одарённых детей требует предварительного ответа на следующие вопросы:

1) с каким видом одарённости мы имеем дело (общая или специальная в виде спортивной, художественной или иной);

2) в какой форме может проявиться одарённость: явной, скрытой, потенциальной;

3) какие задачи работы с одарёнными являются приоритетными: развитие наличных способностей; психологическая поддержка и помощь; проектирование и экспертиза образовательной среды, включая разработку и мониторинг образовательных технологий, программ и образовательных учреждений и т. д.;

4) какой тип образовательного учреждения целесообразно использовать: специально ориентированную на работу с одарёнными детьми гимназию, общеобразовательную массовую школу, учреждение дополнительного образования и т. д.

В заключение необходимо подчеркнуть, что, бесспорно, каждый ребёнок должен иметь возможность получить в школе такое образование, которое позволит ему достигнуть максимально возможного для него уровня развития. Поэтому проблема дифференциации обучения актуальна для всех детей, тем более одарённых.

Следует принимать во внимание то обстоятельство, что дифференциация обучения имеет две формы. Первая — дифференциация на основе раздельного обучения одарённых детей (в виде их отбора для обучения в нетиповой школе либо селекции при распределении в классы с разными учебными программами и специализированной образовательной средой). Вторая — дифференциация на основе смешанного обучения одарённых детей в обычном классе общеобразовательной школы (при отсутствии какого-либо отбора, однако с предоставлением возможности избирательного обучения по индивидуальным программам в условиях разнородной и вариативной образовательной среды). Первую форму дифференциации обучения условно обозначают как «внешнюю» (селективную), вторую — как «внутреннюю» (элективную).

Каждая форма дифференциации имеет свои плюсы и минусы. Так, обучение одарённых детей в особых классах или школах, ориентированных на работу с одарёнными детьми, может обернуться серьёзными проблемами в силу изменчивости проявлений одарённости в детском возрасте. Положение усугубляет нарушение естественного хода процесса социализации, атмосфера элитарности и ярлык «обречённости на успех». В свою очередь, практика обучения одарённых детей в обычных школах показывает, что при не учёте специфики этих детей они могут понести невосполнимые потери в своём развитии и психологическом благополучии.

Тем не менее, необходимо признать, что наиболее перспективной и эффективной является работа с одарёнными детьми в рамках «внутренней дифференциации», т. е. на основе смешанного обучения при условии осуществления дифференцированного и индивидуализированного подходов. По мере повышения качества образовательного процесса в массовой школе, роста квалификации педагогов, внедрения развивающих и личностно ориентированных методов обучения, использования ресурсов интернет-технологий, создания обогащённой школьной образовательной среды существующие на данный момент варианты «внешней дифференциации», возможно, окажутся сведёнными к минимуму.

Тема 2.7 Педагог для одарённых детей

Цель — формирование представлений об основных умениях, базовых и специфических компонентах профессиональной квалификации педагога для работы с одарёнными детьми.

2.7.1 Проблема подготовки педагога к работе с одарёнными детьми

Бытующее мнение о том, что талант всегда пробьёт себе дорогу сам, часто оказывается несостоятельным. Исследования показывают, что именно одарённые дети больше всего теряют, недополучают из-за несоответствующих условий обучения. Академик А. М. Матюшкин, в течение многих лет занимавшийся проблемой одарённости, отмечал, что одарённость может быть загублена на любом этапе, в том числе и в дошкольном возрасте [129].

Ещё не так давно самым важным в воспитании и обучении детей было стремление, чтобы ребёнок соответствовал некой средней норме. Е. С. Белова, раскрывая проблему детской одарённости, приводит пример из жизни семьи одарённого мальчика-дошкольника. Родители, оформляя ребёнка в детский сад, рассказали, что он не такой, как ровесники, знает больше и развивается быстрее. На это заведующая «успокоила» их: «Не волнуйтесь, он станет у нас, как все. Был у нас подобный ребёнок, а теперь всё нормально: от других не отличается». К удивлению заведующей и к счастью мальчика родители не отдали его в этот детский сад [130].

Однако не стоит обвинять педагогов, которые воспринимают одарённых детей как «странных», «ненормально задающих взрослые вопросы», «с бурной фантазией», «не приемлющих образцов и штампов». Они по доброте своей душевной, сравнивая таких детей со сверстниками, пытаются защитить их, приблизить к норме, подготовить к школьной жизни, где их такими «особенными» могут не принять.

Проблема зачастую кроется в неподготовленности педагогов к взаимодействию с одарёнными воспитанниками. И неготовность эта начинается с непонимания самих понятий «одарённость», «одарённый ребёнок». Опрос, проведённый нами среди педагогов детских дошкольных учреждений и средних школ, показал, что большинство респондентов под детской одарённостью понимает академическую успеваемость («хорошо занимается», «схватывает всё на лету», «внимательно слушает», «учится лучше других»).

К сожалению, у многих педагогов представление об одарённом ребёнке существует лишь на уровне обыденного понимания, сложившегося в обществе, часто отождествляющем его с отличником. А стереотип восприятия отличника предопределяет личностные и поведенческие характеристики: аккуратный, вежливый, добросовестный, послушный и т. п. Поэтому, отвечая на вопрос, с какими детьми им больше всего нравится работать, педагоги в основном выбирали качества, которые не всегда присущи одарённым детям. Им больше

всего нравится работать с ребятами дисциплинированными, организованными, эрудированными, хорошо успевающими, быстро схватывающими новое, ясно выражающими свои мысли, приятными в общении, добрыми, аккуратными. Таким образом, высокий процент выбора отмечается в отношении тех характеристик, которые определяют ребёнка, «не создающего больших проблем».

По итогам проведённого нами опроса [131] воспитатели выделили следующие наиболее значимые педагогические качества для работы с одарёнными детьми:

- умение разбираться в психологии одарённых детей;
- умение чувствовать их потребности и интересы;
- доброжелательность и чуткость;
- высокий уровень собственного интеллектуального развития.

Необходимо отметить, что в число важнейших качеств, которыми должен обладать педагог, работающий с одарёнными детьми, редко попадали особенности, характеризующие его как творческую личность и человека, способного увидеть и оценить нестандартность мышления ребёнка.

По результатам исследования 96,8% респондентов обладают склонностью к работе с одарёнными детьми, но для эффективной работы от них требуются дополнительные ресурсы и активное саморегулирование в интеллектуальном процессе. У 3,2% опрошенных склонностей к работе с одарёнными детьми недостаточно; в большей мере педагог сам не проявляет к этому «особого рвения». Высоких показателей склонности к работе с одарёнными детьми выявлено не было. Это свидетельствует о том, что педагоги-практики не игнорируют наличие проблемы взаимодействия с одарёнными детьми. Трудности заключаются в отсутствии профессиональной подготовки.

Изменения, происходящие в последнее время, ориентированные на гуманизацию системы образования, создание условий для развития индивидуальности каждого ребёнка, способствуют актуализации проблемы развития детской одарённости и способностей.

Ни у кого не возникнет сомнений, что именно педагог является ключевой фигурой в обеспечении качества образовательного процесса. Однако требует обсуждения вопрос о том, каким должен быть педагог для одарённых детей.

2.7.2 Компоненты профессиональной квалификации педагога для работы с одарёнными детьми

Понятие одарённости, неся в себе некую исключительность, требует определённых личностных и профессиональных качеств от педагогов, взаимодействующих с одарёнными детьми. Учёные выделяют ряд специфических качеств, которыми должен обладать педагог, работающий с данной категорией детей. Фактически речь идёт о профессиональной педагогической культуре педагога.

Зарубежные исследователи и специалисты в области подготовки кадров для обучения одарённых детей чётко выделяют те специфические качества, которыми должен обладать педагог, работающий с одарёнными детьми:

– наличие позитивной Я-концепции. Многие исследователи убеждены, что позитивная Я-концепция педагога прямо связана с его доброжелательным отношением к детям;

– целеустремлённость и настойчивость. Воспитатель, который с лёгкостью «перескакивает» от одной системы или методики к другой и не пытается до конца раскрыть возможности ни одной из них, вряд ли может рассматриваться как желательный кандидат в наставники для одарённых детей;

– профессиональная и эмоциональная зрелость, проявляющаяся в обладании обширными званиями и опытом в применении методик и стратегий обучения и позволяющая найти нужный подход к любому ребёнку;

– эмоциональная стабильность, которая тесно связана с позитивной Я-концепцией, гибкостью и хорошим физическим здоровьем;

– чуткость, т. е. чувствительность к переживаниям и потребностям других;

– способность к индивидуализации обучения, так как диапазон различий одарённых и обычных детей очень велик;

– признание роли родителей в развитии детской одарённости и умение выработать эффективные пути совместной работы [132].

Д. Б. Богоявленская, В. Д. Шадриков и другие учёные выделяют базовый и специфический компоненты профессиональной квалификации педагога для работы с одарёнными детьми [133].

Базовый компонент составляют:

1) общая профессионально-педагогическая подготовка — предметные, психолого-педагогические и методические знания, умения и навыки;

2) основные профессионально значимые личностные качества педагога.

Специфический компонент образуют:

1) психолого-педагогические знания, умения и навыки, являющиеся результатом активного усвоения психологии и педагогики одарённости (знания об одарённости, её видах, психологических основах, критериях и принципах выявления, знания о психологических особенностях одарённых детей, их индивидуальном развитии, знания об особенностях профессиональной квалификации специалистов для работы с такими детьми; знания о направлениях и формах работы с одарёнными детьми, о принципах и стратегиях разработки программ и технологий обучения детей; умения и навыки в области разработки и реализации методов выявления дара у детей на основе признаков одарённости; умения и навыки в области дидактики и методики обучения с учётом видов и особенностей одарённости учащихся, их контингента и конкретных условий обучения; умения и навыки психолого-педагогического консультирования одарённых детей, их родителей и других членов семьи);

2) профессионально-личностная позиция педагога, позволяющая успешно активизировать и развивать детскую одарённость;

3) профессионально значимые личностные качества педагога: высокий уровень развития познавательной и внутренней профессиональной мотивации, эмпатии, стремление к личностному росту и т. д.

Все эти качества срабатывают лишь в системе.

Я. Л. Коломинский образование одарённых детей рассматривает как творческое педагогическое взаимодействие, которое нацелено на стимулирование собственной активности ребёнка, возникновение стремления к творческой самореализации в преимущественно «специфически детских» видах деятельности и приобщение к общечеловеческим и национальным ценностям, в результате которого формируются творческая личность, знания и умения, обеспечивающие возможность творческого самовыражения, реализацию природного потенциала ребёнка [134].

По мнению Е. А. Панько и ряда других психологов, важна в работе с одарёнными детьми и установка педагога на творческую деятельность (свою и детскую). Творчество рассматривается как наиболее содержательная форма психической активности, универсальная способность, «ядро» любого вида одарённости [135].

Е. А. Панько, Т. В. Поздеева выделяют следующие психолого-педагогические умения, наиболее важные для успеха в работе с одарёнными дошкольниками:

- распознавать признаки одарённости в интеллектуальной деятельности детей, их творческих проявлениях, в художественной и моторно-двигательной сфере, в общении, организаторской деятельности и др.;

- принимать «нетрафаретного» ребёнка, находить к нему индивидуальный подход; строить индивидуально-образовательный процесс в соответствии с результатами диагностического обследования;

- во взаимодействии с детьми занимать игровую позицию; использовать искусство как средство общения; стимулировать творческую активность детей;

- оценивать одарённого ребёнка, результаты его деятельности;

- работать с детьми, обладающими разными способностями;

- создавать благоприятный психологический климат в группе (раскрепощённую обстановку, атмосферу доверия, вдохновляющую к творческим проявлениям);

- давать советы, консультации родителям одарённого ребёнка, устанавливать с ними доверительные отношения; занимать рефлексивную позицию по отношению к себе и другим;

- наличие высокой профессиональной компетентности, владение психологической культурой (в том числе в области психологии одарённых детей и социальной психологии).

Безусловно, все вышеперечисленные личностные и профессиональные педагогические качества можно и необходимо развивать. Именно поэтому педагогам, работающим с одарёнными детьми, необходимо не только самим

находиться в творческом поиске, но и интенсивно взаимодействовать с коллегами, администрацией, психологом, семьёй, вырабатывая единый подход, наиболее благоприятный для развития одарённого ребёнка.

Критериями повышения профессиональной компетентности воспитателей в работе с одарёнными детьми можно считать:

- понимание определённых проблем феномена одарённости: её концептуальные обоснования и виды, специфика ранней диагностики, знания о психологических особенностях индивидуального развития одарённых детей;
- осознание направлений и форм работы с одарёнными детьми, постановка принципов и стратегий, овладение методами и приёмами работы с одарёнными детьми и их семьями;
- мотивационная готовность к работе с одарёнными детьми (познавательная и профессиональная);
- непрерывный процесс самовоспитания и самообразования; развитие собственного творческого потенциала, готовности к инновационной деятельности.

Реализация специальной подготовки педагогического коллектива для работы с одарёнными детьми может осуществляться посредством разнообразных форм работы с педагогами: семинаров, консультаций, деловых игр, семинаров-практикумов, тренинговых занятий, участия в различных педагогических конкурсах и т. д. Данные формы работы должны быть тематически разнообразны и охватывать как теоретические, так и практические аспекты.

2.7.3 Профессионально-личностная подготовка педагогов для работы с одарёнными детьми [136]

Подготовка педагогов для работы с одарёнными детьми (её стратегия, содержание, формы и методы) должна обеспечивать становление и развитие как базового, так и специфического компонента их профессиональной квалификации. В процессе подготовки педагогов следует обеспечить формирование не только соответствующих умений, но и «шлифовку» качеств личности, необходимых для работы с одарёнными детьми. Специфика такой подготовки специалистов должна отвечать целому ряду требований:

1) формирование профессионально-личностной позиции педагогов. С учётом психологических, дидактических и иных особенностей обучения и развития одарённых детей основным требованием к подготовке педагогов для работы с ними является изменение педагогического сознания: ломка сложившихся ранее у данного педагога стереотипов восприятия (ученика, учебного процесса и самого себя), общения и поведения (способов взаимодействия), а также методов обучения и воспитания.

Именно дети с признаками одарённости вольно или невольно могут создавать своим поведением нестандартные ситуации, для решения которых

сформировавшиеся ранее «учительские» стереотипы не только бесполезны, но даже вредны как для ребёнка, так и для самого учителя.

Одной из причин возникновения подобных ситуаций является то, что, например, вследствие высокого темпа интеллектуального развития одарённые дети (а по большому счёту и любые другие дети) осознанно или неосознанно требуют к себе отношения как к полноправному субъекту учебной деятельности, общения и т. д. Между тем один из наиболее распространённых стереотипов традиционного учительского сознания заключается в том, что ученик (именно потому, что он ученик) исходно рассматривается как объект педагогического воздействия, но не как субъект совместного образовательного процесса.

Это означает, что, работая с одарёнными детьми, педагог должен уметь вставать в рефлексивную позицию к самому себе. Так, одним из основных психологических принципов работы с детьми является принцип «принятия другого», согласно которому учитель должен изначально принимать ученика как индивидуальность со своими уже сложившимися особенностями;

2) комплексный (психолого-педагогический и профессионально-личностный) характер образования педагогов;

3) создание системы консультирования и тренингов. Именно в этой форме, как показывает опыт обучения педагогов, им легче осознать собственные личностные проблемы, мешающие в работе. Эта форма эффективна для формирования необходимых учителю навыков самопознания, самоконтроля, а также потребности саморазвития;

4) создание психолого-педагогических условий (системы факультативов, кружков, секций) для развития профессионального мастерства;

5) демократизация и гуманизация всех обучающих процедур, создание творческой и свободной атмосферы учения;

6) образовательная ступень и сфера деятельности педагогов (педагоги дошкольных учреждений, учителя начальной школы, учителя-предметники, педагоги, работающие в системе дополнительного образования, педагоги-дефектологи, практические психологи, а также представители школьной администрации и т. п.);

7) особенности контингента учащихся (их возраста, состояния здоровья и т. п., при этом специальное внимание должно уделяться специфическим группам одарённых детей: детям-сиротам, детям-инвалидам и др.);

8) профессиональная, постпрофессиональная подготовка и профессиональный опыт педагогов:

а) опыт педагогической, воспитательной работы с детьми (студенты, обучающиеся в педагогических и психологических учебных заведениях; педагоги и психологи, имеющие опыт работы в массовых школах; педагоги и психологи, имеющие опыт работы с одарёнными детьми в специализированных школах-интернатах, в школах и классах «для одарённых» и т. п.);

б) уровень полученной ранее специальной подготовки для работы с одарёнными детьми (содержание и объём полученной информации по выявлению, обучению, развитию и воспитанию одарённых детей, участие в специальных тренинговых занятиях по развитию способностей, навыков педагогического взаимодействия и др., прохождение стажировки и практики и т. п.);

9) специфика образовательной инфраструктуры. Характерные особенности условий, в которых проводится работа с одарёнными детьми, связанные с наличием (отсутствием) тех или иных компонентов образовательной системы, которые значимы для обучения и развития одарённых детей (необходимых учебно-методических материалов, музеев, концертных залов, библиотек, театров, а также ряда специалистов, например психологов, педагогов дополнительного образования и т. п.).

В соответствии с этим подготовка педагогов может строиться с учётом следующих принципов:

1) единства и дифференциации общего и специального обучения. В рамках общего обучения раздел по проблематике одарённости должен быть включён в курс психологии во всех психологических и педагогических вузах. Таким образом может осуществляться необходимая первичная подготовка всех специалистов, работающих с детьми. Курс подготовки должен включать все основные разделы рабочей концепции одарённости. Специальное обучение должно строиться с учётом специфики подготовки педагога, работающего с одарёнными детьми;

2) этапности обучения. Подготовка должна проводиться на разных этапах обучения и дальнейшей профессиональной деятельности (учреждение высшего образования, магистратура, курсы повышения квалификации и т. п.);

3) единства теоретической и практической подготовки. В ходе подготовки специалистов, работающих с одарёнными детьми, необходимо адекватно сочетать теоретическую и практическую направленность. Реализация данного принципа требует использования существующих или подготовки соответствующих экспериментальных площадок, на базе которых может проводиться стажировка специалистов для работы с одарёнными детьми, сочетаемая с последовательным или одновременным слушанием теоретических курсов.

3 РОЛЬ СЕМЬИ В ВОСПИТАНИИ И РАЗВИТИИ ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ

Тема 3.1 Организация работы с родителями одарённых детей

Цель — формирование представлений об особенностях организации работы педагога-психолога с родителями, воспитывающими одарённых детей.

3.1.1 Одарённый ребёнок и семья

Как правило, в семьях одарённых детей наблюдается высокая ценность образования, при этом часто весьма образованными оказываются и сами родители. Это в свою очередь в значительной мере обуславливает развитие способностей ребёнка. Ещё одной отличительной особенностью данных семей можно назвать чрезвычайно высокое внимание к личности и особенностям жизнедеятельности ребёнка. Развитию одарённости таких детей способствуют высокие познавательные интересы самих родителей. Зачастую родители с детьми объединяют общие познавательные интересы, на основе которых между ними возникают устойчивые дружеские отношения. Наличие ребёнка-вундеркинда создаёт в семье особые эмоциональные отношения: в таких семьях они очень насыщены.

Общими для всех семей, имеющих особо интеллектуально одарённых детей (по мнению В. И. Брутман, М. А. Колосовой, Т. В. Якимовой), можно считать существование особых ожиданий от своих детей, причём преобладает такой тип ожиданий, когда родитель стремится продолжить решение своих проблем за счёт ребёнка путём сохранения симбиотических отношений с ним. Как известно, такие отношения формируют социальную неуспешность и зависимость от родителей, обратной стороной чего является постоянное переживание ими своей нужности и востребованности. Кроме того, распространён тип ожиданий, где родители планируют определённый результат развития ребёнка: успешное и ускоренное окончание школы, получение нескольких престижных высших образований и т. д., при этом социальная успешность редко включается в их планы [137].

Большинство исследователей считает, что одарённому ребёнку (в силу его неординарности) наиболее необходима ласка, принятие, любовь и уважение. Но однозначных данных о том, какой эмоциональный климат чаще всего встречается в семье, где воспитываются такие дети, пока не найдено. Более изучен вопрос детско-родительских отношений.

Р. Хесс, В. Шипман рассматривают императивный и инструктивный стиль родительских взаимодействий с детьми. Установлено, что императивный стиль развивает в ребёнке пассивную податливость наряду с зависимостью

и конформизмом [138]. Родители ждут от ребёнка беспрекословного подчинения их указаниям. Такие отношения основываются на авторитете взрослого, а не на сотрудничестве и уважении ребёнка. Какое-то время такой стиль обеспечивает желаемое поведение ребёнка, но вызывает пассивное сопротивление. Ребёнок слушает команды, но выполняет их неохотно и медленно. Инструктивный стиль содержит больше информации, а требования обосновываются. Родители беседуют с ребёнком «на равных», доказывают, что их требования закономерны и разумны. Ребёнок им видится равным партнёром. Именно такой стиль свойственен большинству родителей, чьи дети были признаны умственно одарёнными.

Рассматривая семьи, где развиваются интеллектуально одарённые дети, и семьи, где воспитываются дети с творческими способностями, У. Бинг отмечает различия в стилях детско-родительских отношений [139]. Между детьми с преимущественным развитием интеллекта и их родителями уже в раннем возрасте устанавливаются тесные взаимоотношения, и родители обращают особое внимание на познавательную успешность своего ребёнка. У детей с высокими творческими способностями отношения с родителями обычно не являются авторитарными и не обнаруживается чрезмерной опеки. Чаще всего родители таких детей поощряют их непосредственность и уверенность в себе. В семье ценится чувство ответственности. Все эти качества чрезвычайно важны для развития творческих способностей. Исследователи, однако, отмечают, что в таких семьях (в отличие от тех, где у детей больше развиты интеллектуальные способности) часто наблюдается определённая эмоциональная дистанция и даже холодность, которая может доходить до глубокого разлада между родителями, хотя это не приводит к враждебности по отношению к детям или пренебрежению ими.

Для родителей, бабушек и дедушек их ребёнок самый лучший, он с первых дней жизни делает всё уникально, незаурядно. Общаясь с родными и друзьями, родители провозглашают: «Наш малыш гений!». Бабушки и дедушки утверждают: «Да он вундеркинд!». Но, к сожалению, эти мнения могут быть ошибочными. Психологи выделяют наиболее общие черты, свойственные талантливым детям:

- повышенная активность (часто одарённым детям требуется меньше времени для сна);
- высокая познавательная активность (задают много вопросов, разбирают игрушки и др.);
- генерирование новых идей (придумывают необычные способы использования предметов, выдумывают игры и развлечения и др.);
- мгновенное считывание сущности информации, подхватывание идеи и развитие её;
- быстрое реагирование на происходящие события;
- создание новых, необычных стратегий деятельности;

- самобытность;
- склонность к анализируванию ситуации;
- склонность к выявлению закономерностей;
- высокая скорость обучения;
- способность к самообучению;
- непринятие стандартных, типичных заданий и готовых ответов;
- высокая требовательность к результатам собственного труда;
- способность заниматься сразу несколькими делами, следить за несколькими предметами [140, с. 16-17].

Доверительный стиль детско-родительских отношений, доброжелательная и свободная атмосфера в семье являются важнейшим условием развития детской одарённости. Родители должны быть осторожны в фанатичных проявлениях развить определённую способность ребёнка. Понимание одарённости как только интеллектуальной характеристики не соответствует подлинному представлению о высоком развитии человека. Одарён, необычайно развит не сам по себе ум человека, одарена его личность. Человек, обладающий неординарными способностями, совершенно другой и по своему характеру и по восприятию мира. Он иначе вступает во взаимоотношения с окружающими, иначе играет, учится, трудится. Целостный подход к одарённому человеку, прежде всего к ребёнку как к личности необходим, чтобы суметь развить его способности, развить его дар.

Семье, в которой растёт ребёнок с признаками одарённости, необходимо следовать ряду советов в общении с ним: уважать в ребёнке индивидуальность, не стремиться проецировать на него собственные интересы и увлечения; стремиться вовремя уловить изменения в ребёнке; быть честными (одарённые дети очень чувствительны ко лжи), помогать ему развивать такие качества, которые привлекают и поддерживают людей.

В. С. Юркевич считает, что задача родителей — вырастить своего ребёнка счастливым, адекватно реагируя на его способности; родителям необходимо играть охранительную роль по мере того, как их дети начинают проявлять выдающиеся способности [141].

При воспитании одарённого ребёнка родителям следует придерживаться золотой середины, не забывать о том, что у ребёнка должно быть детство, создавать возможности для развития его таланта.

3.1.2 Развитие и стимулирование интересов и способностей детей в семье

В книге «Одарённые дети» под редакцией Г. В. Бурменской и В. М. Слуцкого представлены несколько изменённые формулировки Джона Гауэна из серии полезных советов родителям, заботящимся об умственном здоровье и счастье своих детей. С помощью этих советов родителям представляется возможность сдать автоэкзамен [142].

1. Создайте умную и безопасную психологическую базу ребёнку в его поисках, к которой он мог бы возвращаться, если будет напуган собственными открытиями.

2. Поддерживайте способности ребёнка к творчеству и проявляйте сочувствие к ранним неудачам. Избегайте неодобрительной оценки творческих попыток ребёнка. Не следует говорить ребёнку, как его произведение можно улучшить: «Это неплохо, но могло быть гораздо лучше, если бы...». В этом случае, как бы ни старался ребёнок, результат всё равно недостаточно хорош.

3. Будьте терпимы к странным идеям, уважайте любопытство, вопросы и идеи ребёнка. Старайтесь отвечать на все вопросы, даже если они кажутся дикими или «за гранью».

4. Оставляйте ребёнка одного и позволяйте ему, если он того желает, самому заниматься своими делами. Избыток «шефства» может затруднить творчество. Желания и цели детей принадлежат им самим, а родительская помощь может порой восприниматься как «нарушение границ» личности. Даже очень маленькие одарённые дети оказывают упорное сопротивление родителям, которые слишком настойчивы в своём стремлении разделить с ребёнком радость живого творческого воображения.

5. Помогайте ребёнку учиться строить его систему ценностей, не обязательно основанную на его собственных взглядах, чтобы он мог уважать себя и свои идеи наряду с другими идеями и их носителями. Таким образом, он в свою очередь будет и сам ценить другими.

6. Помогайте ребёнку в удовлетворении основных человеческих потребностей (чувство безопасности, любовь, уважение к себе и окружающим), поскольку человек, энергия которого скована основными потребностями, менее способен достичь высот самовыражения.

7. Помогайте ему справляться с разочарованием и сомнением, когда он остаётся один в процессе непонятого сверстникам творческого поиска: пусть он сохранит свой творческий импульс, находя награду в себе самом и меньше переживая о своём признании окружающими. Оно, пусть и не скоро, но придёт. В этой связи дневники и автобиографии известных творческих личностей могут помочь ребёнку понять, что он не одинок в своей борьбе. Правда, официальные биографии, написанные восхищёнными учениками, склонны приуменьшать эксцентричность и отчуждение великих творцов.

8. Объясните, что на многие его вопросы не всегда можно ответить однозначно. Для этого требуется время, а с его стороны — терпение. Ребёнок должен научиться жить в интеллектуальном напряжении, не отторгая идей, которые его создают.

9. Помогайте ребёнку ценить в себе творческую личность. Однако его поведение не должно выходить за рамки приличного. Острая словесная карикатура на знакомого может быть очень точной и остроумной, но и очень недоброй.

10. Помогайте ребёнку глубже познавать себя, чтобы не упустить мимо-лётную (предсознательную) идею. Проявляйте симпатию к его первым неуклюжим попыткам выразить такую идею словами и сделать её понятной для окружающих. Есть некоторые основания полагать, что такие предсознательные фантазии являются полуоформившимся, нестройным истоком интимного творческого вдохновения.

11. Находите слова поддержки для новых творческих начинаний ребёнка, избегайте критики первых опытов, как бы ни были они неудачны. Относитесь к ним с симпатией и теплотой: ребёнок стремится творить не только для себя, но и для тех, кого любит.

12. Помогайте ребёнку стать «разумным авантюристом», порой полагаться в познании на интуицию: наиболее вероятно, что именно это поможет совершить действительное открытие.

13. Поддерживайте необходимую для творчества атмосферу, помогая ребёнку избежать общественного неодобрения, уменьшить социальные трения и справиться с негативной реакцией сверстников. Таким образом, он сможет стать конструктивным скорее, чем неконструктивным не конформистом. Чем шире мы открываем возможности для конструктивного творчества, тем плотнее закрываются клапаны деструктивного поведения. Ребёнок, лишённый позитивного творческого выхода, может направить свою творческую энергию в совершенно нежелательном направлении.

14. Непременно постарайтесь найти ребёнку компаньона такого же возраста и таких же способностей. Для ребёнка школьного возраста очень важно иметь друга того же возраста и пола. Одарённая девочка должна знать сотню детей, чтобы найти одного ребёнка, похожего на неё. Если этот сотый ребёнок оказывается мальчиком, проблемы не кончаются, поскольку незыблемым правилом школьных и дворовых площадок является однополое группирование. Ей нужна девочка, которой может быть 8 лет, но мыслит она как 11-летняя. Родителям, возможно, придётся объездить все окрестности, но это лучше, чем позволить ребёнку погрузиться в одиночество и избегать общения.

ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

СЕМИНАРСКИЕ ЗАНЯТИЯ

1.2 Проблема способностей и одарённости в трудах зарубежных и отечественных психологов

1. Краткая история изучения одарённости.
2. Одарённость как психолого-педагогическая проблема.

Практические задания

1. Подготовьте сообщение от лица одного из античных философов (Аристотеля, Демокрита, Платона, Сократа), представляя первый этап учения об одарённости.

2. Напишите эпистолярное сочинение по проблемам способностей и одарённости:

– от лица представителя ассоциативной психологии (А. Бине, В. Вундт, Г. Россолимо, Т. Симон и др.);

– от лица представителя функционального подхода (Дж. Гилфорд, Ч. Спирмен, Л. Термен, Л. Терстоун, П. Торренс, В. Штерн и др.).

3. Составьте психологический журнал, в котором наглядно (символически) представлена сущность одарённости как психолого-педагогической проблемы.

4. Составьте «психологический портрет» одарённого ребёнка (возраст по выбору: дошкольный, младший школьный, подростковый).

5. На примере биографий выдающихся людей сделайте анализ проблемы средовой и генотипической детерминации развития способностей одарённости.

Проблемные вопросы

1. Опровергните или обоснуйте высказывание «Учение Сократа и Платона вполне актуально и в наши дни».

2. Почему В. Н. Дружинин называет английского учёного сэра Френсиса Гальтона «отцом-основателем» психологии способностей?

3. Опровергните или обоснуйте высказывание «Таланты будущих поколений могут быть охраняемы только путём развития и воспитания юных талантов».

4. Почему обучаемость называют общей способностью?

5. Почему в общественном сознании бытует выражение, что на детях великих людей природа отдыхает?

Рекомендуемый список источников:

Основная литература: [4], [6], [8], [9], [13], [14], [15], [17], [21], [22], [23], [24], [25], [26], [29], [30].

Дополнительная литература: [1], [2], [3], [5], [6], [7], [18], [19], [26], [27], [30], [31], [39].

Репозиторий БарГУ

1.4 Специальная одарённость: виды, диагностика, развитие

1. Структура специальной одарённости.
2. Виды специальной одарённости.

Практические задания

1. Ознакомившись с нижеприведёнными примерами «психологических портретов» детей, попытайтесь ответить на следующие вопросы: 1) какой вид детской одарённости можно заметить в приведённых примерах? Обоснуйте свой ответ; 2) какие признаки одарённости вы выделили? 3) можно ли определить общие характеристики в описании этих детей? Почему?

«Сколько раз Коля бился над тем, чтобы рельсы на его рисунке уходили вдаль, чтобы туда же убежали провода на телеграфных столбах, как это бывает на самом деле... Но ничего не получалось. Рельсы со шпалами вставали у него торчком поперёк рисунка, как лестница, или перегораживали его вдоль, словно частокол... Но вот сегодня, когда Коля рассказывал Женьке и Катюшке свою “придумку” и стал чертить пути от станции, он вдруг на какое-то мгновение, сперва ослепившее, но тут же словно сделавшее его необычайно зорким, увидел, что линии путей, уходя вдаль, сближаются... Открытие так поразило его, что он поскорее стёр, затоптал рисунок на песке. Ему было уже не до рассказа. Хотелось скорее побежать домой, уединиться и повторить это чудесное открытие на бумаге, но его позвали “на музыку”. Когда упражнения были сыграны, бросился в свой уголок... И вот сейчас с лихорадочной поспешностью, с азартом и сосредоточенностью настоящего исследователя Коля наносил давешний рисунок уже на бумагу — и чудо повторялось! Бумага словно прогнулась посредине, там, где Коля прочертил край земли. Коля нарисовал солнце, и оно выходило теперь оттуда, из неожиданно и чудесно возникшей глубины, из непостижимо образовавшейся дали дальней, и туда убежали рельсы, туда тянулись провода, и всё сходилось в одной точке. Ему захотелось поделиться своим открытием с родителями. Кто знает, вдруг это совсем не так?

— Тебе кто-нибудь показал? Или сам? — спросила мама.

— Ну, мам, конечно, сам!» [143].

«Юля всего полгода ходит в детский сад, но складывается впечатление, что это её родной дом, а все остальные дети в нём гости. Обычно процесс привыкания к детскому саду в той или иной степени (у всех по-разному), но всегда сложен. Юля — редкое исключение. Она быстро со всеми перезнакомилась, причём не только с ребятами в группе и воспитателями. Юля вскоре знала и заведующую, и методиста, и медсестру. Помнила всех по именам. Некоторые дети значительно дольше её ходили в детский сад, но не знали, где находится кухня, прачечная и кто там работает. Юля всё это выяснила довольно быстро, так же скоро она до мелочей знала режим дня в детском саду, все требования к детям. Как-то незаметно для всех хрупкая, невысокая девочка завоевала уважение всех ребят. Даже самые отъявленные забияки — Васька с Алешкой — слушали её. Удивительно, как точно она определяла, что, как и кому сказать. Никто её этому не учил, никто не подсказывал. С маленькой и боязливой Танечкой она старалась говорить мягко и ласково, к Ваське и Алёшке она обращалась уверенно и твёрдо, в её голосе даже появлялись командные нотки. Проблем с самообслуживанием у Юли никогда не было, значительно раньше ровесников она научилась сама есть, одеваться, обуваться, умываться. И в детском саду делала это в числе первых. Быстро одевшись на прогулку,

помогала медлительным детям. Юле, наверное, очень хочется быть похожей на воспитательницу. Если ребята расшумятся, она призывает их к порядку, делает замечания, если кто-то поступает или что-то делает неправильно. Но при этом всегда готова помочь, если кому-то из детей не удаётся хорошо заправить кровать или приклеить деталь, застегнуть пуговицы или найти нужную книжку. Ни одна игра не обходится без Юли: никто лучше её не распределит роли, справедливее не рассудит спорщиков. Поэтому дети зовут её играть и с удовольствием играют с ней. Юля — большая выдумщица на игры и развлечения, но предпочтение она отдаёт играм “в жизнь людей”, как бы творчески воплощая в них всё, что видит вокруг.

У Юли обнаруживается и высокая познавательная мотивация, но в большей степени она ориентирована на мир людей, на человеческие взаимоотношения. Её познавательная активность выражается в наблюдении и усвоении норм и правил социальной жизни, но она не просто усваивает, а творчески применяет их в повседневном общении, в играх.

По социальному развитию девочка заметно опережает сверстников. Она более самостоятельна и инициативна. Вполне естественно, что в её действиях есть большой элемент подражания взрослым, в частности воспитателям. Но подражает она им не столько затем, чтобы казаться взрослой, сколько из потребности быть причастной к организации жизни в группе. Уже сейчас заметно, пусть и зачаточное, растущее чувство ответственности за других. А это, по мнению специалистов, основное качество, отличающее реального лидера. Интуитивно девочка угадала и другой важный момент лидерства: знать и уметь нужно больше других. Можно не сомневаться, что Юля успеваёт на занятиях. А как же иначе, если хочешь быть первой и помогать другим? Юля по-доброму относится к товарищам и заслуженно занимает ведущее положение в группе» [144].

«Ганно наперёд знал, что сейчас произойдёт. Он неминуемо расплатится, не сумеет дочитать стихотворения, от которого у него сжимается сердце не меньше, чем по воскресеньям, когда г-н Пфюль, органист Мариенкирхе, играет как-то особенно торжественно и проникновенно. <...>

— Этого ещё только недоставало! — жёстким, раздражённым голосом произнёс сенатор (отец Ганно) и поднялся. — О чём ты плачешь? Плакать тебе надо о том, что даже в *такой* день ты не можешь собраться с силами и доставить мне удовольствие. Что ты, девочка, что ли? Что из тебя получится, если и дальше так пойдёт? Или ты собираешься всю жизнь купаться в слезах, когда тебе надо будет выступать публично?..

“Никогда, — в отчаянии думал Ганно, — никогда я не буду выступать публично!” <...>

... Ганно сидел тихо-тихо, обхватив ручонками колени и непрестанно дотрагиваясь, по своей привычке, языком до одного из коренных зубов, отчего рот его казался немного искривлённым. Он не сводил широко раскрытых глаз с матери и г-на Пфюля, вслушивался в их игру, в их споры. Так случилось, что первые же шаги на жизненном пути привели его к признанию музыки чем-то необыкновенно серьёзным, важным, глубоким. Он вряд ли даже понимал, что они говорили, а вещи, ими исполняемые, в большинстве случаев превосходили его детское восприятие. И если он все-таки являлся и, не скупая, часами неподвижно сидел в своём кресле, то, очевидно, его приводили сюда вера, любовь и благоговение.

Ему было только семь лет, когда он впервые попытался самостоятельно воспроизвести на рояле звукосочетания, особенно его поразившие. Мать с улыбкой наблюдала за ним, с немым усердием исправляла подобранные им аккорды, объясняла, почему именно эта и только эта тональность необходима для перехода одного аккорда в другой. Правоту её слов подтверждал мальчику его собственный слух.

Позволив ему некоторое время являлся как позабавляться, Герда решила, что мальчику пора учиться музыке. <...>

Благодарность самого Ганно и его доверие к учителю не знали границ. Ганно, который, несмотря на все занятия с репетиторами, тупо, без малейшей надежды что-либо понять, сидел над задачкой, за роялем понимал всё, что говорил ему г-н Пфюль, понимал и усваивал так, как можно усвоить лишь то, что уже знаешь изнутри. И Эдмунд Пфюль, органист в долгополом сюр-

туке, представлялся ему ангелом, каждый понедельник берущим его в свои объятия, чтобы из будничной серости вознести в звучащий мир кротких, сладостных, умиротворяющих чувств. <...>

...Ганно, вне себя от счастья и гордости, время от времени помогал учителю в управлении регистрами. <...>

Пятнадцатого апреля 1869 года, в день своего рождения, когда ему минуло восемь лет, Ганно вместе с матерью сыграл перед собравшейся родней маленькую фантазию собственного сочинения — простенький мотив, который он придумал, счёл интересным и разработал в меру своих сил.

Ганно, бледный от волнения, почти ничего не ел за обедом; сейчас он так самозабвенно отдался своему творению, которое, увы, через минуты две уже должно было отзвучать, что всё окружающее для него исчезло... Склонив голову немного набок, вытягивая шейку и всем корпусом подаваясь вперед, Ганно подчёркивал каждый переход, сообщая ему, возможно, большую значительность; он сидел на самом краешке стула и пытался с помощью правой и левой педали сообщить большую эмоциональную насыщенность каждому аккорду...

И вот уже близится финал, столь полюбившийся Ганно, финал, своей наивной приподнятостью венчающий всю пьесу... Он медлит с развязкой, приберегает её для себя, для слушателей. Что она сулит, эта развязка, это восхитительное, самозабвенное погружение в музыку? Беспрецедентное счастье, небывало сладостное удовлетворение. Мир! Блаженство! Небо!

Ещё не конец... нет, ещё не конец! Ещё миг отсрочки, промедления, напряжения всех сил, пусть нестерпимого, — тем сладостнее будет разрядов... Ещё последнее, самое последнее упоение этой зовущей, теснящей грудь страстью, этим томлением, этим последним усилием воли, которая ещё не хочет свершения освобожденья; ибо Ганно знал: счастье — это только миг.

Мальчик медленно выпрямился, глаза его расширились, сомкнутые губы затрепетали... он вздрогнул, втянул воздух носом и... блаженство неудержимо хлынуло на него. Оно обняло, охватило всё его существо. Мускулы Ганно ослабели, голова бессильно склонилась на плечо, глаза закрылись, печальная, почти болезненная улыбка несказанного счастья появилась на его губах, когда он, модулируя и нажимая педали, околдованный плеском, рокотом, пением, журчанием скрипичных пассажей, перенёс своё тремоло, сопровождаемое басовым аккомпанементом в *N-dur*, довёл его до *fortissimo* и вдруг оборвал в коротком, чуть приглушённом всплеске звуков. Конечно, его игра не могла захватить слушателей в той мере, в которой она захватила его самого...» [145].

«Пете пять с половиной лет. На вид он обычный подвижный, жизнерадостный ребёнок. Но на вопрос: “До скольких ты умеешь считать?” — хитро прищурившись, спросил: “А до скольких нужно? До ста? Это — легкотня. Я и до тысячи могу, и до миллиона”. Оказалось, что примеры на вычитание и сложение двузначных чисел не вызывают у мальчика особых трудностей. Для их решения ему не нужны бумага и карандаш, все считает в уме. “А если посложнее?” — спрашиваю. Глаза мальчика загораются, он весь — внимание. Задаю пример на сложение трехзначных чисел. Мысленно сама считаю “в столбик”. Ответ у меня и у Пети получается почти одновременно. “Когда мы с мамой так играем (он подсчеты в уме воспринимает как игру), она всегда калькулятор берет, чтобы меня проверить”, — сообщает мальчик. “Ты любишь такие игры?” — “Когда делать нечего”. — “Тогда какое же твое любимое дело?” — “Иксы считать. Ну, это когда мы с папой всякие задачки решаем”.

Петя услышал в разговоре двоюродных братьев о задачах с “иксами”; мальчики спорили, как правильно их решить. Петя ничего толком не понял, но таинственные “иксы” с тех пор не давали покоя. Как эти числа могут быть неизвестными? Почему? Желание мальчика узнать было таким сильным, что папе ничего другого не оставалось делать, как начать объяснять» [146].

«Драгоценное существование слова, как источника сверкания, будило в нас такой отзвук, который уже в 6—7 лет был мукой и счастьем владычества. К каким-то годам написание первой стихотворной строки или своей первой фразы прозы было желанным освобождением

от перенасыщенности чувством слова. Детство же, рог изобилия, задарив, не давал опомниться, мучил созвучиями, как музыка опьянял, и вновь и вновь лил вино — и это среди гувернанток, репетиторов, приходящих учительниц, этого не знавших, хотевших от нас всегда только одного — трезвости!» [147].

2. Разработайте памятки для педагогов и родителей на тему «Особенности правления специальной одарённости у детей» (возраст по выбору: дошкольный, младший школьный, подростковый).

3. Разработайте диагностическую карту для выявления специальной одарённости для детей дошкольного, младшего школьного и подросткового возраста (один вид специальной одарённости по выбору).

Проблемные вопросы

1. Почему идентификация одарённых детей считается психолого-педагогической проблемой?

2. В каких видах деятельности, на ваш взгляд, может реализовать себя ребёнок с психомоторной одарённостью?

3. Почему интеллект В. Н. Дружинин определяет как общую успешность адаптации человека (и животных) к новым ситуациям посредством решения задачи во внутреннем плане действия («в уме») при доминирующей роли сознания над бессознательным?

4. На ваш взгляд, высказывание «Сначала я добьюсь социального признания, а потом буду заниматься творчеством» будет являться правильной точкой зрения интеллектуала или для креатива?

5. Почему наиболее ранними в своём проявлении считаются художественные способности и одарённость?

Рекомендуемый список источников:

Основная литература: [4], [6], [8], [9], [13], [14], [15], [17], [21], [22], [23], [24], [25], [26], [29], [30].

Дополнительная литература: [5], [6], [7], [18], [19], [26], [27], [39].

1.5 Уровни развития способностей

1. Талант как проявление нормы развития.
2. Гениальность как норма и патология.

Практические задания

1. Подготовьте реферат на тему «Гениальность как норма и патология».
2. Подготовьте эссе на тему «Талантливый человек талантлив во всём».
3. Какие цитируемые высказывания великих людей соответствуют вашим представлениям о понятии «талант», а какие нет? Обоснуйте свой ответ.
 - а) «Талант — это способность делать то, чему нас никто не учил» (А. Конар).
 - б) «Главный признак таланта — это когда человек знает, чего он хочет» (П. Капица).
 - в) «Талант — это юность на всю жизнь, а гениальность — детство на всю жизнь» (П. Флоренский).
 - г) «Слишком много таланта иметь нельзя, но слишком много талантов — можно» (М. Эбнер-Эшенбах).
4. Какие особенности гениальных людей вы можете определить, используя следующие афоризмы и крылатые выражения?
 - а) «Гений есть способность создавать то, к чему нет определённых правил. Все единогласно признают, что гений есть полная противоположность подражанию. Так как учиться есть не что иное, как подражать, то и величайшая способность к изучению не может быть признана гениальностью» (И. Кант).
 - б) «Всё, что создаёт гений, он создаёт бессознательно, и никакое гениальное творение не может быть усовершенствовано простым размышлением, но сам гений продолжительно размышляя, может подняться до такой высоты, чтобы создать совершенные творения» (И. Гёте).
 - в) «Талант — это то, чем вы обладаете; гений — то, что владеет вами» (М. Каули).
 - г) «Гений — человек с талантом и прилежанием человека без таланта» (Г. Лауб).
 - д) «Гений — человек, способный решать проблемы, о которых вы и не знали, способом, который вам не понятен» (Ф. Кернан).

Проблемные вопросы

1. Почему невозможно установить абсолютной границы между талантом и гением?
2. Почему гениев зачастую считают «существами аномальными»?
3. Почему гениальность не всегда является элементом счастья и полезности?
4. На ваш взгляд, можно ли установить определённые психологические особенности, которые были бы присущи всем гениальным людям?

Рекомендуемый список источников:

Основная литература: [6], [8], [23], [30].

Дополнительная литература: [19], [26].

2.3 Идентификация одарённости как психолого-педагогическая проблема

1. Диагностика одарённости как многоуровневая проблема.
2. Основные варианты организации диагностического обследования.

Практические задания

1. Определите основные уровни диагностики по А. И. Савенкову.
2. Подберите методики для экспресс-диагностики общей интеллектуальной одарённости.
3. Подготовьте мультимедийные презентации на тему «Долговременные организационно-педагогические модели идентификации одарённости».

Проблемные вопросы

1. Почему экспресс-диагностика не может в полной мере идентифицировать детскую одарённость?
2. В чём суть понятий «одарённые дети» и «детская одарённость»?
3. Почему авторы организационно-педагогического подхода «Принцип турнира» предпочитают долговременный процесс идентификации одарённых детей?

Рекомендуемый список источников:

Основная литература: [1], [2], [4], [5], [6], [7], [8], [9], [13], [14], [15], [16], [17], [18], [19], [21], [22], [23], [25], [26], [27], [28], [29], [30], [31].

Дополнительная литература: [1], [4], [9], [10], [20], [21], [22], [28], [30], [31], [34], [35], [37], [39], [43].

2.4 Основные подходы к решению проблемы организации обучения одарённых детей и подростков

1. Цели и принципы обучения одарённых детей.
2. Организация и методика проведения урока, внеклассных мероприятий, игр-исследований с одарёнными детьми.
3. Олимпиада как форма работы с одарёнными детьми.

Практические задания

1. Разработайте памятку для педагога по теме «Цели и принципы обучения одарённых детей».
2. Разработайте план-конспект внеклассного мероприятия для одарённых детей.
3. Подготовьте выступление перед педагогическим коллективом школы на тему «Олимпиада как форма работы с одарёнными детьми».
4. Разработайте программу психологического сопровождения одарённых детей, участвующих в предметных школьных олимпиадах.

Проблемные вопросы

1. Почему реализация принципа индивидуализации и дифференциации особенно важна при обучении одарённых детей, у которых индивидуальные различия выражены в яркой и уникальной форме?
2. Почему игнорирование принципа учёта возрастных возможностей может привести к отрицательным последствиям?
3. Почему к приоритетным целям развития одарённых детей относят развитие духовно-нравственных основ личности одарённого ребенка, высших духовных ценностей?

Рекомендуемый список источников:

Основная литература: [2], [6], [7], [8], [9], [14], [15], [16], [17], [18], [19], [21], [22], [23], [25], [26], [27], [28].

Дополнительная литература: [9], [20], [21], [22], [34], [37], [43].

2.5 Создание учебных программ для работы с одарёнными детьми

1. «Горизонтальное обогащение» как необходимость индивидуализации образовательной деятельности с одарёнными детьми.
2. Проблема структурирования учебного материала.
3. Структура и содержание программы «Социальная компетенция».
4. Учебное исследование.

Практические задания

1. Составьте схему действий педагога по разработке «горизонтального обогащения» традиционных учебных планов (по А. И. Савенкову).
2. Разработайте мини-курс по психологии для обучающихся среднего звена школы.
3. Разработайте трениговую программу развития социальной компетенции одарённых детей.
4. Разработайте каталог тем исследований для начальной школы.

Проблемные вопросы

1. Почему главным вопросом образовательной программы является структурирование материала?
2. Как вы считаете, учебное исследование возможно проводить с детьми дошкольного возраста?

Рекомендуемый список источников:

Основная литература: [9], [14], [15], [16], [17], [18], [19], [21], [22], [23], [25], [26], [27], [28].

Дополнительная литература: [9], [20], [21], [22], [34], [37], [43].

3.2 Психологические особенности развития одарённых детей в условиях семейного воспитания

1. Структура личной микросреды ребёнка.
2. Влияние семейной микросреды на развитие детской одарённости.
3. Взаимосвязь характера отношения членов семьи к ребёнку и его активности.
4. Рекомендации родителям по воспитанию и обучению одарённых детей и подростков.

Практические задания

1. Подготовьте реферат на тему «Влияние семейной микросреды на развитие детской одарённости».
2. Разработайте психологический журнал на тему «Взаимосвязь характера отношения членов семьи к ребёнку и его активности».
3. Разработайте памятку на тему «Структура личной микросреды ребёнка».

Проблемные вопросы

1. Почему психологический микроклимат в семье является значимым фактором проявления и развития детской одарённости?
2. Почему необходимо взаимодействие педагога-психолога с родителями одарённого ребёнка?

Рекомендуемый список источников:

Основная литература: [9], [15], [16], [17], [18], [19], [21], [23], [26].

ТЕМАТИКА УПРАВЛЯЕМОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

1.3 Общая одарённость: понятие и структура

1. Понятие общей одарённости.
2. Общая интеллектуальная одарённость.
3. Общая творческая одарённость.
4. Обучаемость как общая способность.

Задание по теме: подготовить психологический журнал по указанным вопросам (задание может быть выполнено в подгруппах по 2—3 человека).

Форма контроля: проверка психологического журнала.

Рекомендуемый список источников:

Основная литература: [6], [8], [9], [10], [11], [12], [15], [18], [21], [26], [27].

Дополнительная литература: [21], [24], [35], [42].

1.6 Основные отечественные и зарубежные концепции одарённости

1. Рабочая концепция одарённости (Д. Б. Богоявленская и др.).
2. Модель «свободный класс».
3. Модель Дж. Гилфорда.
4. Модель Дж. Рензулли.

Задание по теме: подготовить тематическую мультимедийную презентацию по одному из предложенных вопросов.

Форма контроля: проверка мультимедийных презентаций.

Рекомендуемый список источников:

Основная литература: [1], [2], [4], [6], [7], [8], [15], [16], [17], [19], [21], [22], [26].

Дополнительная литература: [9], [10], [21], [34].

2.1 Особенности когнитивного и психосоциального развития одарённых детей

1. Гетерохрония и диссинхрония развития одарённых детей.
2. Особенности когнитивного развития одарённых детей.
3. Интересы и склонности одарённых детей.
4. Особенности психосоциального развития одарённых детей.

Задание по теме: подготовить коллаж по одному из предложенных вопросов (*задание может быть выполнено в подгруппах по 2—3 человека*).

Форма контроля: проверка коллажей.

Рекомендуемый список источников:

Основная литература: [10], [11], [12], [15], [18], [21], [26].

Дополнительная литература: [40].

3.1 Психологические особенности развития одарённых детей в условиях семейного воспитания

1. Система психопросвещения родителей одарённых детей.
2. Психологические рекомендации по выявлению одарённых детей и их воспитанию.
3. Развитие и стимулирование интересов и способностей детей в семье.
4. Помощь родителям в выявлении детской одарённости.

Задание по теме: разработать план-конспект мероприятия для родителей одарённых детей.

Форма контроля: проверка плана-конспекта разработанного мероприятия для родителей.

Рекомендуемый список источников:

Основная литература: [3], [8], [15], [17], [18], [20], [26].

Дополнительная литература: [23], [36], [38], [41].

РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ

ПРИМЕРНЫЕ ТЕМЫ РЕФЕРАТОВ

1. Эволюция учений об одарённости в истории философии.
2. Эмпирический подход к изучению проблемы способностей, одарённости, таланта Ф. Гальтона.
3. Вклад А. Бине и его последователей в разработку идеи интеллектуальной одарённости.
4. Функциональный подход к проблеме одарённости.
5. Проблема способностей и одарённости в трудах отечественных психологов.
6. Проблемы психологии способностей.
7. Общие интеллектуальные способности.
8. Общие творческие способности.
9. Интеллект в структуре психики.
10. Развитие творческих способностей.
11. Возрастная динамика развития познавательной потребности.
12. «Структура интеллекта» Дж. Гилфорда.
13. Концепция одарённости Дж. Рензулли.
14. «Мультифакторная модель одарённости» Ф. Монкса.
15. «Пятифакторная модель одарённости» А. Танненбаума.
16. «Мюнхенская модель одарённости» К. Хеллера.
17. «Рабочая концепция одарённости» Д. Б. Богоявленской, В. Д. Шадрикова и др.
18. Одарённость как проблема средовой и генотипической детерминации развития личности.
19. Проблема прогнозирования развития.
20. Неравномерность психического развития одарённых детей.
21. Особенности развития познавательной сферы одарённых детей.
22. Особенности психосоциального развития одарённых детей.
23. Диагностика одарённости как многоуровневая система.
24. Методики диагностики одарённости для психологов.
25. Методики диагностики одарённости для педагогов и родителей.
26. Методы диагностики способностей.
27. Экспресс-диагностика и долговременные организационно-педагогические модели исследования одарённости.
28. Понятие специальной одарённости. Виды специальной одарённости.
29. Возрастные различия одарённых девочек и мальчиков.
30. Проблема соотношения интеллекта и креативности.

31. Особенности взаимоотношений одарённых детей со сверстниками.
32. Роль семьи в развитии детской одарённости.
33. Профессиональные качества учителей, работающих с одарёнными детьми.
34. Государственная поддержка одарённых детей и талантливой молодежи в Республике Беларусь.
35. Психолого-педагогическое сопровождение одарённых детей.

Репозиторий БарГУ

ТЕМЫ ТВОРЧЕСКИХ ПРОЕКТОВ

1. Взаимосвязь познавательных и музыкальных способностей учащихся музыкальных школ.
2. Гендерные особенности развития социального интеллекта у подростков.
3. Особенности взаимоотношений со сверстниками у дошкольников с признаками интеллектуальной одарённости.
4. Особенности восприятия педагогом одарённого ребёнка.
5. Особенности отношения к обучению у одарённых и обычных подростков.
6. Особенности педагогического взаимодействия с одарёнными подростками.
7. Особенности работы практического психолога с одарёнными детьми.
8. Особенности развития абнотивности у учителей средней школы.
9. Особенности развития креативности у учащихся специализированных школ.
10. Особенности развития одарённых детей в семье.
11. Особенности развития социального интеллекта у одарённых студентов.
12. Особенности развития социально-перцептивных способностей у одарённых подростков.
13. Особенности развития художественных способностей подростков.
14. Особенности ценностных ориентаций одарённых подростков (старшеклассников).
15. Особенности «Я-концепции» одарённых старшеклассников (подростков).
16. Психологические особенности оценки детской одарённости педагогами.
17. Психологические условия развития общей одарённости детей в условиях школьного обучения.
18. Психологический портрет учителя, успешно работающего с одарёнными детьми.
19. Социальные ожидания родителей в отношении одарённых старшеклассников.
20. Особенности развития психомоторных способностей у будущих учителей физической культуры.

ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ

1. Эссе на темы: «Одарённость — это дар или испытание», «Как воспитать одарённого ребёнка», «Работа педагога-психолога по сопровождению одарённых детей».

2. Банк диагностических методик для выявления одарённости.

3. Психологическая копилка концептуальных подходов идентификации и развития одарённости.

4. Метафорические высказывания и притчи о проблемах способностей, одарённости, таланта, гениальности как методы психологической работы с участниками образовательного процесса.

5. Методическая копилка педагога-психолога (сценарии мероприятий для обучающихся, педагогов и родителей по проблеме психолого-педагогического сопровождения одарённых детей).

6. Памятка для родителей на тему «Одарённый ребёнок в семье».

7. Программы социально-психологических тренингов с обучающимися.

8. Психологический журнал на тему «Педагог для одарённых детей», содержащий описание проблем и предложения по их разрешению и преодолению.

9. Видеофонд практического психолога: презентации и видеофильмы, социальные ролики, отражающие психологические проблемы идентификации и развития одарённости. Содержание материала и форма его представления должны максимально учитывать возрастные особенности участников образовательного процесса, уровень их профессионально-психологической культуры.

СРЕДСТВА ДИАГНОСТИКИ

Для оценки (диагностики) учебных достижений студентов используется следующий диагностический инструментарий:

- защита выполненных индивидуальных и групповых заданий в рамках семинарских занятий (коллоквиум, доклад на семинарских занятиях);
- защита рефератов;
- устный опрос;
- психологические учебные задачи;
- контрольная работа;
- создание электронных средств обучения (презентации, банк диагностических методик);
- выполнение практических и творческих заданий;
- выполнение педагогических тестов;
- терминологический диктант.

ПЕРЕЧЕНЬ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ВОПРОСОВ К ЗАЧЁТУ

1. Проблема одарённости в системе психологической культуры.
2. Краткая история изучения одарённости.
3. Понятие «способности». Классификация способностей.
4. Разница между способностями, знаниями, умениями и навыками.
5. Понятие «одарённость». Одарённость как психолого-педагогическая проблема.
6. Понятие «общая одарённость». Общая интеллектуальная и общая творческая одарённость.
7. Обучаемость как общая способность.
8. Познавательная потребность и её характеристика.
9. Понятие, структура и виды специальной одарённости.
10. Групповые факторы и S-факторы в теории интеллекта Ч. Спирмена.
11. Парциальные способности и факторы-операции в теории Р. Кеттелла.
12. Основные группы факторов и субфакторы в иерархической теории интеллекта Ф. Вернона.
13. Уровни развития способностей: одарённость, талант, гениальность.
14. Гениальность как норма и патология (Ф. Баррон, Д. Карлос, В. В. Клименко, Ч. Ламброзо, Т. Саймонтон, В. П. Эфроимсон).
15. Рабочая концепция одарённости (Д. Б. Богоявленская и др.).
16. Модель «Свободный класс».
17. Модель Дж. Гилфорда.
18. Модель Дж. Рензулли «Три вида обогащения учебной программы».
19. Инновационные технологии и обучение одарённых детей.
20. Гетерохрония и диссинхрония развития одарённых детей.
21. Особенности когнитивного развития одарённых детей.
22. Особенности психосоциального развития одарённых детей.
23. Особенности положения одарённого ребёнка в группе сверстников.
24. Диагностика одарённости как многоуровневая система.
25. Основные варианты организации диагностического обследования одарённых детей.
26. Цели и принципы обучения одарённых детей.
27. Организация и методика проведения урока, внеклассных мероприятий, игр и игр-исследований с одарёнными детьми.
28. Олимпиада как форма работы с одарёнными детьми.
29. Организация курса познавательного развития.
30. Создание учебных программ для работы с одарёнными детьми.
31. Типы образовательных структур для обучения одарённых детей.
32. Проблема подготовки педагога к работе с одарёнными детьми.
33. Организация работы с родителями одарённых детей.
34. Психологические особенности развития одарённых детей в условиях семейного воспитания.

ПЕРЕЧЕНЬ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ К ЗАЧЁТУ

1. Приведите примеры конкретных ситуаций, в которых актуализируются способности (по разным классификациям).

2. Выберите из предложенных ситуаций те, в которых могут проявляться способности. Обоснуйте свой ответ:

- а) учитель легко может найти индивидуальный подход к ученикам;
- б) бухгалтер долго не может освоить новую систему тарифных ставок;
- в) ученик легко осваивает компьютер;
- г) врач не может поставить правильный диагноз после первичного осмотра;
- д) сотрудник заинтересован в быстром получении результата;
- е) девочка с лёгкостью выполняет сложные танцевальные движения;
- ж) студент при выполнении дипломной работы проявляет творческий подход;
- з) продавец часто раздражается при общении с покупателями;
- и) сотрудник хорошо выполняет срочные задания, если руководитель обещает ему за это вознаграждение;
- к) в результате длительных музыкальных занятий у ученика сформировался хороший звуковысотный слух;
- л) девочка рано начала читать и уже в 5 лет она читала серьёзные художественные произведения;
- м) учитель истории при объяснении новой темы пользуется только материалом учебника;
- н) ученик всегда первым из класса находит способ решения задач по химии;
- о) ребёнок без удовольствия посещает музыкальную школу и подолгу разучивает каждое произведение;
- п) художник создаёт картину, придумав совершенно новую технику.

3. Для каких профессий необходимы следующие виды способностей:

- а) мнемические; б) интеллектуальные; в) коммуникативные; г) художественные; д) психомоторные; е) эмпатийные; ж) творческие; з) вокальные; и) сенсорно-перцептивные (зрительные, слуховые, обонятельные, осязательные, вкусовые); к) организаторские; л) учебные; м) речевые.

4. Человек, имеющий феноменальную математическую одарённость, никогда не учился математике. Насколько успешно он будет выполнять функции специалиста в этой области?

5. Аспирантка посещала лекции всех преподавателей, с утра до вечера просиживала в библиотеке, успешно сдала экзамены по всем дисциплинам. Её диссертация отражала точки зрения на проблему почти всех исследователей.

Однако ей так и не удалось внятно сформулировать мысль о том, что в проблеме остаётся невыясненным. Какие психологические особенности аспирантки проявились в данной ситуации?

6. Приведите примеры различных видов компенсаций отсутствующих способностей, исходя из известных типов компенсаций:

а) недостаток способностей компенсируется приобретаемыми знаниями и умениями;

б) недостаточно выраженные способности компенсируются за счёт формирования типического стиля деятельности;

в) недостаточное развитие одной способности компенсируется другой, более развитой и не связанной с первой способностью;

г) недостаточно выраженная одна способность компенсируется другой, сильно выраженной способностью, находящейся с ней в компенсаторных отношениях.

7. Восемнадцатилетний юноша в минуты размышлений о своём призвании, выборе профессии сокрушается из-за отсутствия у себя каких-либо способностей. Что можно порекомендовать ему, чтобы восстановить его веру в собственные силы?

8. Разработайте психологические рекомендации по формированию способностей к различным видам деятельности (по усмотрению).

9. В какой из ситуаций обращение к мышлению не требуется:

а) все 30 лампочек елочной гирлянды неожиданно погасли, но телевизор работал;

б) во время урока учитель задал вопрос «Как по-английски «граница»?»;

в) надо было разжечь костер, но ни спичек, ни зажигалки у туристов не нашлось;

г) передвинуть тяжёлый шкаф можно было только четвером, но Сидоров был совершенно один.

10. В какой из следующих ситуаций не представлена опосредованность мышления:

а) определив способ подключения, электромонтёр стал по очереди проверять все лампочки;

б) хотя длина бикфордова шнура не превышала 1,5 метра, сапёр спокойно двинулся в сторону стоящего невдалеке грузовика;

в) показания приборов свидетельствовали о том, что до ближайшего аэродрома самолету не дотянуть;

г) придя в себя после сильного удара, Пётр с сожалением отметил, что обнаруженный им несколько секунд код утерян навсегда.

11. Опишите ситуации, в которых проявляются основные виды мышления (по различным классификациям).

12. Определите, какие виды мышления проявляются в приведённых ниже ситуациях:

- а) написание журналистом аналитической статьи;
- б) изготовление портным выкройки по имеющимся размерам;
- в) составление свидетелем словесного описания преступника;
- г) собирание ребёнком конструктора;
- д) проектирование дизайнером интерьера помещения;
- е) составление учителем вопросов к контрольной работе;
- ж) принятие диспетчером по управлению движением транспорта решения о немедленных действиях;
- з) нахождение автослесарем поломки в автомобиле;
- и) составление архитектором будущего плана постройки;
- к) перекладывание вещей на полке с места на место с целью найти способ наилучшего их размещения;
- л) решение учебной задачи новым способом.

13. Приведите примеры ситуаций и учебных заданий, в которых актуализируются мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, классификация, обобщение, конкретизация).

14. Какие мыслительные операции проявляются в приведённых ниже ситуациях:

- а) преподаватель предлагает студентам сделать конспект статьи, составить план и выделить главную мысль;
- б) задание мастера производственного обучения — из набора предложенных инструментов выберите те, которые относятся к слесарным инструментам;
- в) задание ученикам — составить текст, используя новые слова;
- г) начальник отдела даёт задание бухгалтеру подготовить отчёт, используя имеющиеся финансовые документы за текущий период;
- д) задание ученикам — найти сходство между предложенными чертежами;
- е) в предложенной задаче выделите условия и скажите, что вам известно;
- ж) установить закономерности в предложенных числовых рядах и продолжить их;
- з) после опроса всех свидетелей детектив наконец смог составить фотопортрет преступника;
- и) ученики художественной школы изучают понятие формы предметов.

15. Напишите рекомендации о том, как в учебной деятельности ориентироваться на особенности мышления детей различного возраста.

16. Составьте «психологический портрет» одарённого ребёнка (возраст по выбору: дошкольный, младший школьный, подростковый).

17. На примере биографий выдающихся людей сделайте анализ проблемы средовой и генотипической детерминации развития способностей одарённости.

18. Определите вид детской одарённости исходя из нижеприведённого «психологического портрета». Обоснуйте свой ответ. Какой вид детской одарённости можно заметить в приведённых примерах? Обоснуйте свой ответ. Какие признаки одарённости вы выделили? Можно ли определить общие характеристики в описании этих детей? Почему?

«Сколько раз Коля бился над тем, чтобы рельсы на его рисунке уходили вдаль, чтобы туда же убежали провода на телеграфных столбах, как это бывает на самом деле... Но ничего не получалось. Рельсы со шпалами вставали у него торчком поперёк рисунка, как лестница, или перегораживали его вдоль, словно частокол... Но вот сегодня, когда Коля рассказывал Женьке и Катюшке свою “придумку” и стал чертить пути от станции, он вдруг на какое-то мгновение, сперва ослепившее, но тут же словно сделавшее его необычайно зорким, увидел, что линии путей, уходя вдаль, сближаются... Открытие так поразило его, что он поскорее стер, затоптал рисунок на песке. Ему было уже не до рассказа. Хотелось скорее побежать домой, уединиться и повторить это чудесное открытие на бумаге, но его позвали “на музыку”. Когда упражнения были сыграны, бросился в свой уголочек... И вот сейчас с лихорадочной поспешностью, с азартом и сосредоточенностью настоящего исследователя Коля наносил давешний рисунок уже на бумагу — и чудо повторялось! Бумага словно прогнулась по середине, там, где Коля прочертил край земли, Коля нарисовал солнце, и оно выходило теперь оттуда, из неожиданно и чудесно возникшей глубины, из непостижимо образовавшейся дали дальней, и туда убежали рельсы, туда тянулись провода, и все сходилось в одной точке. Ему захотелось поделиться своим открытием с родителями. Кто знает, вдруг это совсем не так?

— Тебе кто-нибудь показал? Или сам? — спросила мама.

— Ну, мам, конечно, сам!».

19. Определите вид детской одарённости исходя из нижеприведённого «психологического портрета». Обоснуйте свой ответ.

«Юля всего полгода ходит в детский сад, но складывается впечатление, что это её родной дом, а все остальные дети в нём гости. Обычно процесс привыкания к детскому саду в той или иной степени (у всех по-разному), но всегда сложен. Юля — редкое исключение. Она быстро со всеми перезнакомилась, причём не только с ребятами в группе и воспитателями. Юля вскоре знала и заведующую, и методиста, и медсестру. Помнила всех по именам. Некоторые дети значительно дольше её ходили в детский сад, но не знали, где находится кухня, прачечная и кто там работает. Юля всё это выяснила довольно быстро, так же скоро она до мелочей знала режим дня в детском саду, все требования к детям. Как-то незаметно для всех хрупкая, невысокая девочка завоевала уважение всех ребят. Даже самые отъявленные забияки — Васька с Алешкой — слушали её. Удивительно, как точно она определяла, что, как и кому сказать. Никто её этому не учил, никто не подсказывал. С маленькой и боязливой Танечкой она старалась говорить мягко и ласково, к Ваське и Алёшке она обращалась уверенно и твёрдо, в её голосе даже появлялись командные нотки. Проблем с самообслуживанием у Юли никогда не было, значительно раньше ровесников она научилась сама есть, одеваться, обуваться, умываться. И в детском саду делала это в числе первых. Быстро одевшись на прогулку,

помогала медлительным детям. Юле, наверное, очень хочется быть похожей на воспитательницу. Если ребята расшумятся, она призывает их к порядку, делает замечания, если кто-то поступает или что-то делает неправильно. Но при этом всегда готова помочь, если кому-то из детей не удаётся хорошо заправить кровать или приклеить деталь, застегнуть пуговицы или найти нужную книжку. Ни одна игра не обходится без Юли: никто лучше её не распределит роли, справедливее не рассудит спорщиков. Поэтому дети зовут её играть и с удовольствием играют с ней. Юля — большая выдумщица на игры и развлечения, но предпочтение она отдаёт играм “в жизнь людей”, как бы творчески воплощая в них всё, что видит вокруг.

У Юли обнаруживается и высокая познавательная мотивация, но в большей степени она ориентирована на мир людей, на человеческие взаимоотношения. Её познавательная активность выражается в наблюдении и усвоении норм и правил социальной жизни, но она не просто усваивает, а творчески применяет их в повседневном общении, в играх.

По социальному развитию девочка заметно опережает сверстников. Она более самостоятельна и инициативна. Вполне естественно, что в её действиях есть большой элемент подражания взрослым, в частности воспитателям. Но подражает она им не столько затем, чтобы казаться взрослой, сколько из потребности быть причастной к организации жизни в группе. Уже сейчас заметно, пусть и зачаточное, растущее чувство ответственности за других. А это, по мнению специалистов, основное качество, отличающее реального лидера. Интуитивно девочка угадала и другой важный момент лидерства: знать и уметь нужно больше других. Можно не сомневаться, что Юля успевает на занятиях. А как же иначе, если хочешь быть первой и помогать другим? Юля по-доброму относится к товарищам и заслуженно занимает ведущее положение в группе».

20. Определите вид детской одарённости исходя из нижеприведённого «психологического портрета». Обоснуйте свой ответ.

«Ганно наперёд знал, что сейчас произойдёт. Он неминуемо расплатится, не сумев дочитать стихотворения, от которого у него сжимается сердце не меньше, чем по воскресеньям, когда г-н Пфюль, органист Мариенкирхе, играет как-то особенно торжественно и проникновенно. <...>

— Этого ещё только недоставало! — жёстким, раздражённым голосом произнёс сенатор (отец Ганно) и поднялся. — О чём ты плачешь? Плакать тебе надо о том, что даже в *такой* день ты не можешь собраться с силами и доставить мне удовольствие. Что ты, девчонка, что ли? Что из тебя получится, если и дальше так пойдёт? Или ты собираешься всю жизнь купаться в слезах, когда тебе надо будет выступать публично?..

“Никогда, — в отчаянии думал Ганно, — никогда я не буду выступать публично!” <...>

... Ганно сидел тихо-тихо, обхватив ручонками колени и непрерывно дотрагиваясь, по своей привычке, языком до одного из коренных зубов, отчего рот его казался немного искривлённым. Он не сводил широко раскрытых глаз с матери и г-на Пфюля, вслушивался в их игру, в их споры. Так случилось, что первые же шаги на жизненном пути привели его к признанию музыки чем-то необыкновенно серьёзным, важным, глубоким. Он вряд ли даже понимал, что они говорили, а вещи, ими исполняемые, в большинстве случаев превосходили его детское восприятие. И если он все-таки являлся и, не скупая, часами неподвижно сидел в своём кресле, то, очевидно, его приводили сюда вера, любовь и благоговение.

Ему было только семь лет, когда он впервые попытался самостоятельно воспроизвести на рояле звукосочетания, особенно его поразившие. Мать с улыбкой наблюдала за ним, с немым усердием исправляла подобранные им аккорды, объясняла, почему именно эта и только эта тональность необходима для перехода одного аккорда в другой. Правоту её слов подтверждал мальчику его собственный слух.

Позволив ему некоторое время так позабавляться, Герда решила, что мальчику пора учиться музыке. <...>

Благодарность самого Ганно и его доверие к учителю не знали границ. Ганно, который, не смотря на все занятия с репетиторами, туло, без малейшей надежды что-либо понять, сидел над задачкой, за роялем понимал всё, что говорил ему г-н Пфюль, понимал и усваивал так, как можно усвоить лишь то, что уже знаешь изнутри. И Эдмунд Пфюль, органист в долгополом сюртуке, представлялся ему ангелом, каждый понедельник берущим его в свои объятия, чтобы из будничной серости вознести в звучащий мир кротких, сладостных, умиротворяющих чувств. <...>

...Ганно, вне себя от счастья и гордости, время от времени помогал учителю в управлении регистрами. <...>

Пятнадцатого апреля 1869 года, в день своего рождения, когда ему минуло восемь лет, Ганно вместе с матерью сыграл перед собравшейся роднёй маленькую фантазию собственного сочинения — простенький мотив, который он придумал, счёл интересным и разработал в меру своих сил.

Ганно, бледный от волнения, почти ничего не ел за обедом; сейчас он так самозабвенно отдался своему творению, которое, увы, через минуты две уже должно было отзвучать, что всё окружающее для него исчезло... Склонив голову немного набок, вытягивая шейку и всем корпусом подаваясь вперед, Ганно подчёркивал каждый переход, сообщая ему, возможно, большую значительность; он сидел на самом краешке стула и пытался с помощью правой и левой педали сообщить большую эмоциональную насыщенность каждому аккорду...

И вот уже близится финал, столь полюбившийся Ганно, финал, своей наивной приподнятостью венчающий вею пьесу... Он медлит с развязкой, приберегает её для себя, для слушателей. Что она сулит, эта развязка, это восхитительное, самозабвенное погружение в музыку? Беспримерное счастье, небывало сладостное удовлетворение. Мир! Блаженство! Небо!

Ещё не конец... нет, ещё не конец! Ещё миг отсрочки, промедления, напряжения всех сил, пусть нестерпимого, — тем сладостнее будет разрядов... Ещё последнее, самое последнее упоение этой зовущей, теснящей грудь страстью, этим томлением, этим последним усилием воли, которая ещё не хочет свершенья освобожденья; ибо Ганно знал: счастье — это только миг.

Мальчик медленно выпрямился, глаза его расширились, сомкнутые губы затрепетали... он вздрогнул, втянул воздух носом и... блаженство неудержимо хлынуло на него. Оно обуяло, охватило всё его существо. Мускулы Ганно ослабели, голова бессильно склонилась на плечо, глаза закрылись, печальная, почти болезненная улыбка несказанного счастья появилась на его губах, когда он, модулируя и нажимая педали, околдованный плеском, рокотом, пением, журчанием скрипичных пассажей, перенёс своё тремоло, сопровождаемое басовым аккомпанементом в *H-dur*, довёл его до *fortissimo* и вдруг оборвал в коротком, чуть приглушённом всплеске звуков. Конечно, его игра не могла захватить слушателей в той мере, в которой она захватила его самого...».

21. Определите вид детской одарённости исходя из нижеприведённого «психологического портрета». Обоснуйте свой ответ.

«Пете пять с половиной лет. На вид он обычный подвижный, жизнерадостный ребёнок. Но на вопрос: “До скольких ты умеешь считать?” — хитро прищурившись, спросил: “А до скольких нужно? До ста? Это — легкотня. Я и до тысячи могу, и до миллиона”. Оказалось, что примеры на вычитание и сложение двузначных чисел не вызывают у мальчика особых трудностей. Для их решения ему не нужны бумага и карандаш, все считает в уме. “А если посложнее?” — спрашиваю. Глаза мальчика загораются, он весь — внимание. Задаю пример на сложение трехзначных чисел. Мысленно сама считаю “в столбик”. Ответ у меня и у Пети получается почти одновременно. “Когда мы с мамой так играем (он подсчеты в уме воспринимает как игру), она всегда калькулятор берет, чтобы меня проверить”, — сообщает мальчик. “Ты любишь такие игры?” — “Когда делать нечего”. — “Тогда какое же твое любимое дело?” — “Иксы считать. Ну, это когда мы с папой всякие задачки решаем”.

Петя услышал в разговоре двоюродных братьев о задачах с “иксами”; мальчики спорили, как правильнее их решить. Петя ничего толком не понял, но таинственные “иксы” с тех пор не давали покоя. Как это числа могут быть неизвестными? Почему? Желание мальчика узнать было таким сильным, что папе ничего другого не оставалось делать, как начать объяснять».

22. Определите вид детской одарённости исходя из нижеприведённого «психологического портрета». Обоснуйте свой ответ.

«Драгоценное существование слова, как источника сверкания, будило в нас такой отзвук, который уже в 6—7 лет был мукой и счастьем владычества. К каким-то годам написание первой стихотворной строки или своей первой фразы прозы было желанным освобождением от перенасыщенности чувством слова. Детство же, рог изобилия, подарив, не давал опомниться, мучил созвучиями, как музыка опьянял, и вновь и вновь лил вино — и это среди гурвернанток, репетиторов, приходящих учительниц, этого не знавших, хотевших от нас всегда только одного — трезвости!».

23. Разработайте памятки для педагогов и родителей на тему «Особенности правления специальной одарённости у детей» (возраст по выбору: дошкольный, младший школьный, подростковый).

24. Разработайте диагностическую карту для выявления специальной одарённости для детей дошкольного, младшего школьного и подросткового возраста (один вид специальной одарённости по выбору).

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ЗАЧЁТЕ

Десятибалльная шкала в зависимости от величины балла и отметки включает следующие критерии:

10 (десять) баллов, зачтено:

- систематизированные, глубокие и полные знания по всем разделам учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине, а также по основным вопросам, выходящим за её пределы;
- точное использование научной терминологии (в том числе на иностранном языке), грамотное, логически правильное изложение ответов на вопросы;
- безупречное владение инструментарием учебной дисциплины, умение его эффективно использовать в постановке и решении научных и профессиональных задач;
- выраженная способность самостоятельно и творчески решать сложные проблемы в нестандартной ситуации;
- полное и глубокое усвоение основной, дополнительной литературы, по изучаемой учебной дисциплине;
- умение свободно ориентироваться в теориях, концепциях и направлениях по изучаемой учебной дисциплине и давать им аналитическую оценку, использовать научные достижения других дисциплин;
- творческая самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях, активное творческое участие в групповых обсуждениях, высокий уровень культуры исполнения заданий.

9 (девять) баллов, зачтено:

- систематизированные, глубокие и полные знания по всем разделам учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;
- точное использование научной терминологии (в том числе на иностранном языке), грамотное, логически правильное изложение ответов на вопросы;
- владение инструментарием учебной дисциплины, умение его эффективно использовать в постановке и решении научных и профессиональных задач;
- способность самостоятельно и творчески решать сложные проблемы в нестандартной ситуации в рамках учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;
- полное усвоение основной и дополнительной литературы, рекомендованной учебной программой учреждения высшего образования по учебной дисциплине;
- умение ориентироваться в теориях, концепциях и направлениях по изучаемой учебной дисциплине и давать им аналитическую оценку;
- систематическая, активная самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях, творческое участие в групповых обсуждениях, высокий уровень культуры исполнения заданий.

8 (восемь) баллов, зачтено:

- систематизированные, глубокие и полные знания по всем разделам учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине в объёме учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;
- использование научной терминологии (в том числе на иностранном языке), грамотное, логически правильное изложение ответов на вопросы, умение делать обоснованные выводы и обобщения;
- владение инструментарием учебной дисциплины (методами комплексного анализа, техникой информационных технологий), умение его использовать в постановке и решении научных и профессиональных задач;
- способность самостоятельно решать сложные проблемы в рамках учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;
- усвоение основной и дополнительной литературы, рекомендованной учебной программой учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– умение ориентироваться в теориях, концепциях и направлениях по изучаемой учебной дисциплине и давать им аналитическую оценку;

– активная самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях, систематическое участие в групповых обсуждениях, высокий уровень культуры исполнения заданий.

7 (семь) баллов, зачтено:

– систематизированные, глубокие и полные знания по всем разделам учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– использование научной терминологии (в том числе на иностранном языке), грамотное, логически правильное изложение ответов на вопросы, умение делать обоснованные выводы и обобщения;

– владение инструментарием учебной дисциплины, умение его использовать в постановке и решении научных и профессиональных задач;

– свободное владение типовыми решениями в рамках учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– усвоение основной и дополнительной литературы, рекомендованной учебной программой учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– умение ориентироваться в основных теориях, концепциях и направлениях по изучаемой учебной дисциплине и давать им аналитическую оценку;

– самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях, участие в групповых обсуждениях, высокий уровень культуры исполнения заданий.

6 (шесть) баллов, зачтено:

– достаточно полные и систематизированные знания в объёме учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– использование необходимой научной терминологии, грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы, умение делать обобщения и обоснованные выводы;

– владение инструментарием учебной дисциплины, умение его использовать в решении учебных и профессиональных задач;

– способность самостоятельно применять типовые решения в рамках учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– усвоение основной литературы, рекомендованной учебной программой учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– умение ориентироваться в базовых теориях, концепциях и направлениях по изучаемой дисциплине и давать им сравнительную оценку;

– активная самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях, периодическое участие в групповых обсуждениях, высокий уровень культуры исполнения заданий.

5 (пять) баллов, зачтено:

– достаточные знания в объёме учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– использование научной терминологии, грамотное, логически правильное изложение ответов на вопросы, умение делать выводы;

– владение инструментарием учебной дисциплины, умение его использовать в решении учебных и профессиональных задач;

– способность самостоятельно применять типовые решения в рамках учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– усвоение основной литературы, рекомендованной учебной программой учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– умение ориентироваться в базовых теориях, концепциях и направлениях по изучаемой учебной дисциплине и давать им сравнительную оценку;

– самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях, фрагментарное участие в групповых обсуждениях, достаточный уровень культуры исполнения заданий.

4 (четыре) балла, зачтено:

- достаточный объем знаний в рамках образовательного стандарта высшего образования;
- усвоение основной литературы, рекомендованной учебной программой учреждения высшего образования по учебной дисциплине;
- использование научной терминологии, логическое изложение ответов на вопросы, умение делать выводы без существенных ошибок;
- владение инструментарием учебной дисциплины, умение его использовать в решении стандартных (типовых) задач;
- умение под руководством преподавателя решать стандартные (типовые) задачи;
- умение ориентироваться в основных теориях, концепциях и направлениях по изучаемой учебной дисциплине и давать им оценку;
- работа под руководством преподавателя на практических, лабораторных занятиях, допустимый уровень культуры исполнения заданий.

3 (три) балла, не зачтено:

- недостаточно полный объем знаний в рамках образовательного стандарта высшего образования;
- знание части основной литературы, рекомендованной учебной программой учреждения высшего образования по учебной дисциплине;
- использование научной терминологии, изложение ответа на вопросы с существенными, логическими ошибками;
- слабое владение инструментарием учебной дисциплины, некомпетентность в решении стандартных (типовых) задач;
- неумение ориентироваться в основных теориях, концепциях и направлениях изучаемой учебной дисциплины;
- пассивность на практических и лабораторных занятиях, низкий уровень культуры исполнения заданий.

2 (два) балла, не зачтено:

- фрагментарные знания в рамках образовательного стандарта высшего образования;
- знания отдельных литературных источников, рекомендованных учебной программой учреждения высшего образования по учебной дисциплине;
- неумение использовать научную терминологию учебной дисциплины, наличие в ответе грубых, логических ошибок;
- пассивность на практических и лабораторных занятиях, низкий уровень культуры исполнения заданий.

1 (один) балл, не зачтено:

- отсутствие знаний и (компетенций) в рамках образовательного стандарта высшего образования, отказ от ответа, неявка на аттестацию без уважительной причины.

ТЕСТЫ ДЛЯ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ

Учёный, выделивший групповые факторы и S-факторы в теории интеллекта:

А. Бине

Ч. Спирмен

А. Таннебаум

Дж. Гилфорд

Сущность процесса мышления состоит в установлении следующих связей и отношений между предметами и явлениями:

беспричинные

корреляционные

причинно-следственные

какие-либо связи, не являющиеся сущностью мышления

Мышление как процесс решения задач характеризуется в смысле:

широком

узком

локальном

интегральном

Первая теория, описывающая процесс мышления, была предложена в рамках:

ассоциативной психологии

бихевиоризма

гештальтпсихологии

когнитивной психологии

Мышление рассматривается как процесс формирования связей между стимулом и реакцией, становления практических умений и навыков, связанных с решением задач:

в бихевиоризме

психоанализе

когнитивной психологии

теории деятельности мышления

Мышление рассматривается как прижизненно формирующаяся способность к решению разнообразных задач и целесообразному преобразованию действительности:

в бихевиоризме

психоанализе

гуманистической психологии

деятельностной теории мышления

Автор культурно-исторической теории мышления:

Ж. Пиаже

А. Н. Леонтьев

П. Жане

Л. С. Выготский

Основание классификации мышления на наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое:

ведущий анализатор

предмет отражения

форма существования материи
активность субъекта

Приверженец принципа разделения продуктивного и репродуктивного мышления в отечественной психологии:

С. Л. Рубинштейн
А. В. Брушлинский
З. И. Калмыкова
Б. Г. Ананьев

Мышление, опирающееся на непосредственное восприятие предметов, реальное преобразование в процессе действий с предметами:

наглядно-действенное
наглядно-образное
словесно-логическое
абстрактное

Мышление, являющееся наиболее поздним продуктом исторического развития:

наглядно-действенное
наглядно-образное
словесно-логическое
интуитивное

Теоретическое и практическое мышление различают:

по типу решаемых задач
характеру обобщений
активности субъекта
ведущему анализатору

Практическое мышление направлено:

на разрешение конкретных задач
нахождение общих закономерностей
выявление законов
установление причинно-следственных связей

Свёрнутый, в основном бессознательный по сути акт одномоментного «охватывания» структуры ситуации или задачи представляет собой мышление:

интуитивное
дискурсивное
аналитическое
теоретическое

Термин, являющийся синонимом термина «репродуктивное»:

эмпирическое
творческое
воспроизводящее
дивергентное

Метод поиска, который со значительной вероятностью позволяет отбирать наиболее удачные способы решения задач:

эвристика
инсайт

проницательность
«озарение»

Относительно устойчивая структура умственных способностей:

мышление
инсайт
интеллект
одарённость

Мгновенное осознание решения некоторых проблем:

мышление
интеллект
инсайт
эвристика

Предположение, проект решения задач проявляется как:

интеллект
инсайт
эвристика
гипотеза

Центральная особенность допонятийного мышления:

эгоизм
эгоцентризм
эго-идентичность
эго-состояние

О наличии способностей к какому-нибудь виду деятельности свидетельствует:

низкий темп обучения соответствующей деятельности
большие энергетические затраты по выполнению данной деятельности
индивидуальное своеобразие выполнения деятельности
отсутствие связи с направленностью

Системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких результатов в одной или нескольких видах деятельности:

одарённость
гениальность
талант
задатки

Высшая степень проявления творческих способностей личности в определённой сфере жизнедеятельности:

одарённость
гениальность
талант
задатки

Период чёткого обозначения противостояния теоретических подходов к пониманию способностей в советской психологии:

1920—1930 гг.
1930—1940 гг.

1950—1960 гг.

1980—1990 гг.

Классификация способностей должна исходить из психологического анализа соответствующих видов деятельности, по мнению:

С. Л. Рубинштейна

Б. М. Теплова

В. Д. Шадрикова

А. Н. Леонтьева

Подход, предполагаемый целостностью, внутренним единством и взаимовлиянием:
системно-структурный

функциональный

кибернетический

бихевиоральный

Наследственность способностей, исходя из эволюционной теории Ч. Дарвина, открыл:

Дж. Гилфорд

Ф. Галль

Ф. Гальтон

К. Гельвеций

Автор «теории интеллектуального порога»:

Е. Торренс

Б. М. Теплов

Л. С. Выготский

Дж. Гилфорд

Автор работы «Склонность к труду как фактор одарённости»:

Л. С. Выготский

Н. С. Лейтес

Б. М. Теплов

Д. В. Ушаков

Вид одарённости, проявляющейся в нестандартном видении мира и нешаблонном мышлении:

специальная

академическая

творческая

интеллектуальная

По широте проявления в различных видах деятельности одарённость бывает:

актуальная

скрытая

практическая

специальная

Направление, ориентированное на изучение корреляционных зависимостей между успешностью решения интеллектуальных задач и показателями функционирования отдельных структур:

тестологическое

социально-психологическое

психофизиологическое
общепсихологическое

Направление, изучающее генотипические и средовые детерминанты развития интеллекта, креативности и когнитивных функций:

психогенетическое
социально-психологическое
психофизиологическое
общепсихологическое

Автор концепции, где одарённость рассматривается как сочетание трёх основных характеристик (интеллектуальных способностей, креативности и настойчивости):

А. Бине
Ч. Спирмен
Дж. Рензулли
Дж. Гилфорд

Автор концепции, где одарённость проявляется в творческих способностях, творческих умениях, творческой мотивации:

А. Бине
Ч. Спирмен
Дж. Рензулли
П. Торренс

Автор мультифакторной модели одарённости:

Ф. Монкс
Ч. Спирмен
Дж. Рензулли
Дж. Гилфорд

Автор «Мюнхенской модели одарённости»:

К. Хеллер
К. Спирмен
Дж. Рензулли
Дж. Гилфорд

Автор пятифакторной модели одарённости:

А. Бине
Ч. Спирмен
А. Таннебаум
Дж. Гилфорд

Способность выдвигать новые, неожиданные идеи, отличающиеся от широко известных:

оригинальность мышления
гибкость мышления
продуктивность мышления
способность к прогнозированию

Способность доводить результаты любой своей деятельности до их соответствия самым высоким требованиям, эталонам:

перфекционизм
самоактуализация

эгоцентризм
соревновательность

Врождённые анатомо-физиологические свойства человека, которые служат основой развития способностей:

темперамент
задатки
одарённость
интеллект

Способность к творчеству в сфере взаимодействия с людьми:

социальная креативность
социальная перцепция
социальный интеллект
эмоциональный интеллект

Репозиторий Баргу

ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ

Методики диагностики одарённости для педагогов и родителей

Данный комплекс методик предназначен для педагогов и родителей, проводится по изданию А. И. Савенкова [148].

Карта интересов для младших школьников

Учитель, воспользовавшись представленной методикой, может получить первичную информацию о направленности интересов младших школьников. Это, в свою очередь, даст возможность более объективно судить о способностях и о характере одарённости ребёнка.

При изучении направленности интересов младших школьников следует иметь в виду, что теория и практика обучения и воспитания свидетельствуют о том, что интересы у большинства детей данного возраста нечётко дифференцированы и неустойчивы. Но это не может быть причиной отказа от их изучения. Без информации о склонностях и интересах ребёнка наши педагогические меры могут быть неадекватны.

Важно, что, несмотря на отсутствие абсолютного совпадения между интересами и склонностями, с одной стороны, и способностями и одарённостью — с другой, между ними существует тесная связь. Эта связь уже на ранних этапах развития личности выражена достаточно определённо: ребёнок интересуется, как правило, той наукой или сферой деятельности, в которой он наиболее успешен, за достижения в которой его часто поощряют взрослые и сверстники. Таким образом, склонности выступают как индикатор способностей и одарённости, с одной стороны, как отправная точка — с другой.

Чтобы полученная информация была объективна, целесообразно провести по данной методике опрос не только детей, но и их родителей. Для этого необходимо заготовить листы ответов по числу участников — это самая трудоёмкая операция. Обследование можно провести коллективно. Инструкции предельно просты и не потребуют больших усилий для изучения. Обработать результаты можно также в течение короткого времени.

Инструкция для детей.

В правом верхнем углу листа ответов запишите своё имя и фамилию. Ответы на вопросы помещайте в клетках: ответ на первый вопрос — в клетке под номером 1, ответ на второй вопрос — в клетке под номером 2 и т. д. Всего 35 вопросов. Если то, о чём говорится, вам не нравится, ставьте знак «-»; если нравится — «+»; если очень нравится, ставьте «++».

Инструкция для родителей.

Для того чтобы дать вам правильный совет и конкретные рекомендации для развития способностей вашего ребёнка, нам нужно знать его склонности. Вам предлагается 35 вопросов. Подумайте и ответьте на каждый из них, стараясь не завышать и не занижать возможности ребёнка. Для большей объективности сравните его с другими детьми того же возраста.

На бланке ответов запишите своё имя и фамилию. Ответы помещайте в клетках, номера которых соответствуют номерам вопросов. Если то, о чём говорится в вопросе, не нравится (с вашей точки зрения) ребёнку, ставьте в клетке «-»; если нравится — «+»; очень нравится — «++». Если по какой-либо причине вы затрудняетесь ответить, оставьте данную клетку незаполненной.

Лист вопросов.

Каждый вопрос начинается со слов «Нравится ли вам...»:

- 1) решать логические задачи и задачи на сообразительность;
- 2) читать самостоятельно (слушать, когда тебе читают) сказки, рассказы, повести;
- 3) петь, музицировать;
- 4) заниматься физкультурой;
- 5) играть вместе с другими детьми в различные коллективные игры;
- 6) читать (слушать, когда тебе читают) рассказы о природе;
- 7) делать что-нибудь на кухне (мыть посуду, помогать готовить пищу);
- 8) играть с техническим конструктором;
- 9) изучать язык, интересоваться и пользоваться новыми, новыми, новыми словами;
- 10) самостоятельно рисовать;
- 11) играть в спортивные, подвижные игры;
- 12) руководить играми детей;
- 13) ходить в лес, поле, наблюдать за растениями, животными, насекомыми;
- 14) ходить в магазин за продуктами;
- 15) читать (когда тебе читают) книги о технике, машинах, космических кораблях и др.;
- 16) играть в игры с отгадыванием слов (названий городов, животных);
- 17) самостоятельно сочинять истории, сказки, рассказы;
- 18) соблюдать режим дня, делать зарядку по утрам;
- 19) разговаривать с новыми, новыми, новыми людьми;
- 20) содержать домашний аквариум, птиц, животных (кошек, собак и др.);
- 21) убирать за собой книги, тетради, игрушки и др.;

- 22) конструировать, рисовать проекты самолётов, кораблей и др.;
- 23) знакомиться с историей (посещать исторические музеи);
- 24) самостоятельно, без побуждения взрослых заниматься различными видами художественного творчества;
- 25) читать (слушать, когда тебе читают) книги о спорте, смотреть спортивные телепередачи;
- 26) объяснять что-то другим детям или взрослым людям (убеждать, спорить, доказывать своё мнение);
- 27) ухаживать за домашними растениями;
- 28) помогать взрослым делать уборку в квартире (вытирать пыль, подметать пол и т. п.);
- 29) считать самостоятельно, заниматься математикой в школе;
- 30) знакомиться с общественными явлениями и международными событиями;
- 31) участвовать в постановке спектаклей;
- 32) заниматься спортом в секциях и кружках;
- 33) помогать другим людям;
- 34) работать в саду, на огороде, выращивать растения;
- 35) помогать и самостоятельно шить, вышивать, стирать.

Лист ответов. В клетках листа записываются ответы на все вопросы («+», «-»).

Дата _____ Фамилия, имя _____

Вопросы составлены в соответствии с условным делением склонностей ребёнка на семь сфер:

- математика и техника (1-й столбик в листе ответов);
- гуманитарная сфера (2-й столбик);
- художественная деятельность (3-й столбик);
- физкультура и спорт (4-й столбик);
- коммуникативные интересы (5-й столбик);
- природа и естествознание (6-й столбик);
- домашние обязанности, труд по самообслуживанию (7-й столбик).

Данная методика, кроме диагностической функции, поможет в решении и коррекционно-педагогических задач. Полученные результаты могут быть очень полезны как опорная схема для дальнейших наблюдений за ребёнком. С их помощью легче сделать развитие ребёнка всесторонним и гармоничным.

1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31	32	33	34	35

Обработка результатов.

Сосчитайте количество плюсов и минусов по вертикали (плюс и минус взаимно сокращаются). Доминирование там, где больше плюсов. При подведении итогов и особенно при формулировке выводов следует сделать поправку на объективность испытуемых. Необходимо учитывать также, что у одарённого ребёнка интересы во всех сферах могут быть одинаково хорошо выражены, при этом у ряда детей может наблюдаться отсутствие склонностей к каким-либо сферам. В этом случае следует вести речь о каком-либо определённом типе направленности интересов ребёнка.

Данная методика может активизировать работу с родителями. Подтолкнуть их к изучению интересов и склонностей собственных детей, дать им возможность задуматься над этой сложной проблемой. Интересным будет также сопоставление ответов детей и их родителей. Это позволит создать более объективную картину направленности интересов ребёнка и выявить зоны для коррекционной работы как с детьми, так и с их родителями.

Методика «Интеллектуальный портрет»

Общая характеристика

Методика адресована педагогам. Она направлена на то, чтобы помочь систематизировать собственные представления об умственных способностях детей. Параметры, по которым проводится оценка, определяют основные мыслительные операции и характеристики мышления, наблюдаемые в ходе взаимодействия с ребёнком.

Данная методика, как все методики диагностики одарённости для педагогов и родителей, не исключает возможности использования классических психодиагностических методик, а должна рассматриваться как одна из составных частей общего с психологом комплекта психодиагностических методик.

Познавательная сфера

1. Оригинальность мышления — способность выдвигать новые неожиданные идеи, отличающиеся от широко известных, общепринятых, банальных. Проявляется в мышлении и поведении ребёнка, в общении со сверстниками и взрослыми, во всех видах его деятельности (ярко выражена в характере и тематике самостоятельных рисунков, сочинении историй, конструировании и др.).

2. Гибкость мышления — способность быстро и легко находить новые стратегии решения, устанавливать ассоциативные связи и переходить (в мышлении и поведении) от явлений одного класса к другим, часто далеким по содержанию. Проявляется в умении находить альтернативные стратегии решения проблем, оперативно менять направление поиска решения проблемы.

3. Продуктивность (беглость) мышления обычно рассматривается как способность к генерированию большого числа идей. Проявляется и может оцениваться по количеству вариантов решения разнообразных проблем и продуктов деятельности (проекты, рисунки, сочинения и др.).

4. Способность к анализу и синтезу. Анализ — линейная, последовательная, логически точная обработка информации, предполагающая её разложение на составляющие. Синтез, напротив, — её синхронизация, объединение в единую структуру. Наиболее ярко эта способность проявляется при решении логических задач и проблем и может быть выявлена практически.

5. Классификация и категоризация — психические процессы, имеющие решающее значение при структурировании новой информации, предполагающие объединение единичных объектов в классы, группы, категории. Проявляется, кроме специальных логических задач, в самых разных видах деятельности ребёнка, например, в стремлении к коллекционированию, систематизации добываемых материалов.

6. Высокая концентрация внимания выражается обычно в двух основных особенностях психики: высокой степени погруженности в задачу и возможности успешной «настройки» (даже при наличии помех) на восприятие информации, относящейся к выбранной цели. Проявляется в склонности к сложным и сравнительно долговременным занятиям (другой полюс характеризуется «низким порогом отключения», что выражается в быстрой утомляемости, в неспособности долго заниматься одним делом).

7. Память — способность ребёнка запоминать факты, события, абстрактные символы, различные знаки — важнейший индикатор одарённости. Однако следует иметь в виду, что преимущество в творчестве имеет не тот, у кого больше объём памяти, а тот, кто способен оперативно извлечь из памяти нужную информацию. Проявление различных видов памяти (долговременная и кратковременная, смысловая и механическая, образная и символическая и др.) несложно обнаружить в процессе общения с ребёнком.

Сфера личностного развития

1. Увлечённость содержанием задачи. Многие исследователи считают это качество ведущей характеристикой одарённости. Деятельность тогда выступает эффективным средством развития способностей, когда она стимулируется не чувством долга, не стремлением получить награду, победить в конкурсе, а в первую очередь — интересом к содержанию. Проявляется в деятельности и поведении ребёнка. Доминирующая в любом виде деятельности ребёнка мотивация может выявляться путём наблюдений и бесед.

2. Перфекционизм характеризуется стремлением доводить продукты любой своей деятельности до соответствия самым высоким требованиям. Как отмечают специалисты, высокоодарённые дети не удовлетворяются, не достигнув максимально высокого уровня в выполнении своей работы. Проявляется в самых разных видах деятельности, выражается в упорном стремлении делать и переделывать до соответствия самым высоким личным стандартам.

3. Социальная автономность — способность и стремление противостоять мнению большинства. В ребёнке, несмотря на свойственный дошкольному и младшему школьному возрастам подражательность, это качество также присутствует и характеризует степень детской самостоятельности и независимости — качеств, необходимых и юному, и взрослому творцу. Проявляется в готовности отстаивать собственную точку зрения, даже если она противостоит мнению большинства, в стремлении действовать и поступать нетрадиционно, оригинально.

4. Лидерством называют доминирование в межличностных отношениях, в детских играх и совместных делах, что даёт ребёнку первый опыт принятия решений, что очень важно в любой творческой деятельности. Не всегда, но часто является результатом интеллектуального превосходства. Ребёнок сохраняет уверенность в себе в окружении других людей, легко общается с другими детьми и взрослыми; проявляет инициативу в общении со сверстниками, принимает на себя ответственность.

5. Соревновательность — склонность к конкурентным формам взаимодействия. Приобретаемый в результате опыт побед и особенно поражений — важный фактор развития личности, закалки характера. Проявляется в склонности либо нежелании участвовать в деятельности, предполагающей конкурентные формы взаимодействия.

6. Широта интересов. Разнообразные и при этом относительно устойчивые интересы ребёнка — не только свидетельство его одарённости, но и желательный результат воспитательной работы. Основой этого качества у высокоодарённых являются большие возможности и универсализм. Широта интересов — основа многообразного опыта. Проявляется в стремлении заниматься самыми разными, не похожими друг на друга видами деятельности, в желании попробовать свои силы в самых разных сферах.

7. Юмор. Без способности обнаружить несуразности, видеть смешное в самых разных ситуациях невозможно представить творческого человека. Эта способность проявляется и формируется с детства. Она является свидетельством одарённости и вместе с тем эффективным механизмом психологической защиты. Проявления юмора многогранны, как сама жизнь, легко можно обнаружить как их наличие, так и отсутствие.

Оценка

Для оценки воспользуемся методом полярных баллов. Каждую характеристику потенциала ребёнка будем оценивать по пятибалльной шкале:

– 5 — оцениваемое свойство личности развито хорошо, чётко выражено, проявляется часто в различных видах деятельности и поведения;

– 4 — свойство заметно выражено, но проявляется непостоянно, при этом противоположное ему свойство проявляется очень редко;

– 3 — оцениваемое и противоположное свойства личности в поведении и деятельности уравновешивают друг друга;

– 2 — более ярко выражено и чаще проявляется свойство личности, противоположное оцениваемому;

– 1 — чётко выражено и часто проявляется свойство личности, противоположное оцениваемому, оно фиксируется в поведении и во всех видах деятельности;

– 0 — сведений для оценки данного качества нет (не имею).

Обработка результатов

Отметки внесите в таблицу. Результат будет более объективен, если воспользоваться методом экспертных оценок, т. е. привлечь к выставлению отметок других педагогов, хорошо знающих этих детей.

Поставленные отметки (либо среднеарифметические показатели, вычисленные по результатам оценок нескольких педагогов) можно представить графически. Идеальный результат — два правильных семиугольника. Но у реального ребёнка при объективной оценке обычно получается звёздочка сложной конфигурации.

График делает информацию более наглядной, даёт представление о том, в каком направлении нам следует вести дальнейшую работу (рис. 1).

Поставленные отметки (либо среднеарифметические показатели, вычисленные по результатам оценок нескольких взрослых) отложили на графике.

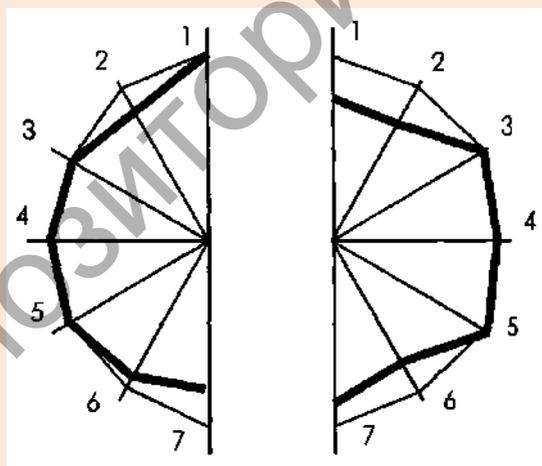


Рисунок 1 — Методика «интеллектуальный портрет», пример построения «графического профиля» ребёнка

Идеальный результат — правильный семиугольник. Но у реального ребёнка при объективной оценке обычно получается «звёздочка» сложной конфигурации. Этот график даёт наглядное представление о том, в каком направлении нам следует вести дальнейшую воспитательную работу.

Опросник для выявления одарённых школьников

Данный опросник, предложенный А. А. Лосевой [149], может быть использован для оценки одарённости учащихся педагогами и родителями. Опросник включает характеристики десяти сфер, где учащийся может проявить способности: интеллектуальной, академических достижений, творческой, литературной, артистической, музыкальной, технической, двигательной, художественной, социальной.

Экспертам предлагается оценить по 4-балльной системе характеристики указанных сфер проявления одарённости. Если какая-то характеристика присуща учащемуся в наивысшей степени, выставляется 5 баллов; 2 балла — самая низкая оценка. Далее вычисляется средняя арифметическая для каждого испытуемого.

Интеллектуальная сфера

1. Высокая познавательная активность, мобильность.
2. Быстрота и точность выполнения умственных операций.
3. Устойчивость внимания.
4. Оперативная память: быстро запоминает услышанное или прочитанное без специальных заучиваний, не тратит много времени на повторение того, что нужно запомнить.
5. Навыки логического мышления: хорошо рассуждает, ясно мыслит, не путается в мыслях.
6. Богатство активного словарного запаса.
7. Быстрота и оригинальность вербальных (словесных) ассоциаций. Хорошо улавливает связь между одним событием и другим, между причиной и следствием. Хорошо понимает недосказанное, догадывается о том, что часто прямо не высказывается взрослыми, но имеется в виду. Улавливает причину поступков других людей, мотивы их поведения.
8. Выраженная установка на творческое выполнение заданий.
9. Развитость творческого мышления и воображения.
10. Владение основными компонентами умения учиться.
11. Способность контролировать собственную творческую деятельность, повышенный темп умственного развития.
12. Возможность предвосхищения результата деятельности.

Сфера академических достижений

1. Богатый словарный запас, использование сложных синтаксических структур.
2. Повышенный интерес к вычислениям, математическим отношениям.
3. Повышенное внимание к явлениям природы, проведению опытов.

4. Демонстрация понимания причинно-следственных отношений.
5. Выражает мысли ясно и точно (устно и письменно).
6. Читает книги, статьи, научно-популярные издания с опережением своих сверстников на год-два.
7. Хорошая «моторная» координация, особенно между зрительным восприятием и рукой (хорошо фиксирует то, что видит, и чётко записывает то, что слышит).
8. Чтение научно-популярной литературы доставляет большее удовольствие, чем чтение художественной.
9. Не унывает, если его проект не поддержан или если его «эксперимент» не получился.
10. Пытается выяснить причины и смысл событий.
11. Уделяет много времени созданию собственных «проектов».
12. Любит обсуждать научные события, изобретения, часто задумывается об этом.

Творческая сфера

1. Высокая продуктивность в различных видах деятельности.
2. Изобретательность в использовании материалов и идей.
3. Склонность к завершённости и точности в занятиях.
4. Задаёт много вопросов по интересующему предмету.
5. Любит рисовать.
6. Проявляет тонкое чувство юмора.
7. Не боится быть не таким, как все.
8. Склонен к фантазиям, к игре.

Литературная сфера

1. Может легко «построить» рассказ, начиная от завязки сюжета и кончая разрешением какого-либо конфликта.
2. Придумывает что-то новое и необычное, когда рассказывает о событиях, всё несущественное отбрасывает, оставляет главное, наиболее характерное.
3. Умеет хорошо придерживаться выбранного сюжета, не теряет основную мысль.
4. Умеет передать эмоциональное состояние героев, их переживания и чувства.
5. Умеет ввести в рассказы такие детали, которые важны для понимания события, о котором идёт речь, и в то же время не упускает основной сюжетной линии.
6. Любит писать рассказы или статьи.
7. Изображает в своих рассказах героев живыми, передаёт их чувства и настроения.

Артистическая сфера

1. Легко входит в роль другого персонажа, человека.
2. Интересуется актёрской игрой.
3. Меняет тональность и выражение голоса, когда изображает другого человека.
4. Понимает и изображает конфликтную ситуацию, когда имеет возможность разыграть какую-либо драматическую сцену.
5. Передаёт чувства через мимику, жесты, движения.
6. Стремится вызывать эмоциональные реакции у других людей, когда о чём-либо с увлечением рассказывает.
7. С большой лёгкостью драматизирует, передаёт чувства и эмоциональные переживания.
8. Пластичен и открыт для всего нового, «не заикливается» на старом. Не любит уже испытанных вариантов, всегда проверяет возникшую идею и только после «экспериментальной» проверки может от неё отказаться.

Музыкальная сфера

1. Отзывается очень быстро и легко на ритм и мелодии.
2. Хорошо поёт.
3. В игру на инструменте, в пение или танец вкладывает много энергии и чувств.
4. Любит музыкальные занятия. Стремится пойти на концерт или туда, где можно слушать музыку.
5. Может петь вместе с другими так, чтобы получалось слаженно и хорошо.
6. В пении или музыке выражает свои чувства, состояние.
7. Сочиняет оригинальные, свои собственные мелодии.
8. Хорошо играет на каком-нибудь инструменте.

Техническая сфера

1. Хорошо выполняет различные задания по ручному труду.
2. Интересуется механизмами и машинами.
3. В мир его увлечений входит конструирование машин, приборов, моделей поездов, радиоприёмников.
4. Может легко чинить испорченные приборы, использовать старые детали для создания новых поделок, игрушек.
5. Понимает причины «капризов» механизмов, любит загадочные поломки.
6. Любит рисовать чертежи механизмов.
7. Читает журналы и статьи о создании новых приборов и машин.

Двигательная сфера

1. Тонкость и точность моторики.
2. Развитая двигательно-моторная координация.
3. Стремится к двигательным занятиям (физкультура).
4. Любит участвовать в спортивных играх и состязаниях.
5. Постоянно преуспевает в каком-нибудь виде спортивной игры.
6. В свободное время любит ходить в походы, играть в подвижные игры (хоккей, футбол, баскетбол и т. д.).

Сфера художественных достижений

1. Проявляет большой интерес к визуальной информации.
2. Проявляет большой интерес к серьёзным занятиям в художественной сфере.
3. Рисунки и картины отличаются разнообразием сюжетов.
4. Серьёзно относится к произведениям искусства, становится вдумчивым и очень серьёзным, когда видит хорошую картину, слышит музыку, видит необычную скульптуру, красиво и художественно выполненную вещь.
5. Оригинален в выборе сюжета (в рисунке, сочинении, описании какого-либо события), составляет оригинальные композиции (из цветов, рисунков, камней, марок, открыток и т. д.).
6. Всегда готов использовать какой-либо новый материал для изготовления игрушки, картины, рисунка, композиции, в строительстве детских домиков на игровой площадке, в работе с ножницами, клеем.
7. Когда имеет свободное время, охотно рисует, лепит, создаёт композиции, имеющие художественное назначение (украшение для дома, одежды и т. д.).
8. Прибегает к рисунку или лепке для того, чтобы выразить свои чувства и настроение.
9. Любит работать с клеем, пластилином, глиной, чтобы изображать события или вещи в трех измерениях в пространстве.
10. Интересуется произведениями искусства, созданными другими людьми, может дать свою собственную оценку и пытается воспроизвести увиденное в своих работах.

Социальная сфера

1. Легко приспосабливается к новой ситуации.
2. Всегда выполняет свои обещания, ответственен.
3. Отличается высокой общительностью с окружающими.
4. Стремится к доминированию среди сверстников.
5. Сверстники обращаются за советом.

Методики по изучению творческого мышления

Тест Е. Торренса в модификации Е. Е. Туник

Предложенная Е. Е. Туник [150] батарея тестов по изучению творческого мышления в своём большинстве является модификацией тестов Гилфорда и Торренса.

Показатели по всей батарее определяются факторами, установленными в исследованиях Гилфорда:

1) **беглость** (лёгкость, продуктивность) — фактор, характеризующий беглость творческого мышления и определяющийся общим числом ответов;

2) **гибкость** — фактор, характеризующий гибкость творческого мышления, способность к быстрому переключению и определяющийся числом классов (групп) данных ответов;

3) **оригинальность** — фактор, характеризующий оригинальность, своеобразие творческого мышления, необычность подхода к проблеме и определяющийся числом редко приводимых ответов, необычным употреблением элементов, оригинальностью структуры ответа;

4) **точность** — фактор, характеризующий стройность, логичность творческого мышления, выбор адекватного решения, соответствующего поставленной цели.

Время проведения батареи тестов — 40 минут. Тесты предназначены для возрастной группы от 5 до 15 лет. С детьми от 5 до 8 лет тесты проводятся в индивидуальной форме. С возрастной группой от 9 до 15 лет тесты проводятся в групповой форме (возможно проведение и в индивидуальной форме). Следует отметить, что субтест 3 («Слова» или «Выражение») имеет две модификации, модификация «Слова» предназначена для детей 5—8 лет, модификация «Выражение» предназначена для детей 9—15 лет.

Субтест 1. *Использование предметов (варианты употребления)*

З а д а ч а . Перечислить как можно больше способов использования предмета, отличающихся от обычного употребления.

И н с т р у к ц и я и с п ы т у е м о м у. Газета используется для чтения, ты можешь придумать другие способы использования газеты. Что из неё можно сделать? Как её можно использовать?

Инструкция зачитывается устно.

Время выполнения — 3 минуты. Все ответы дословно записываются психологом при индивидуальной форме проведения. При групповой форме проведения ответы записывают сами испытуемые. Время засекается после прочтения инструкции.

Оценивание. Результаты выполнения теста оценивались в баллах. Имеется три показателя: беглость, гибкость, оригинальность.

Беглость (беглость воспроизведения идей) — суммарное число ответов. За каждый ответ даётся 1 балл, все баллы суммируются:

$$B = 1 \cdot n,$$

где B — беглость; n — число уместных ответов.

Гибкость — число классов (категорий) ответов.

Все ответы можно отнести к различным классам. Например, ответы типа «сделать из газеты шапку, корабль, игрушку и т. д.» можно отнести к одному классу — создание поделок и игрушек.

Далее перечисляются основные категории ответов.

Категории ответов (субтест 1)

1. Использование для записей (записать телефон, решать примеры, рисовать...).

2. Использование для ремонтно-строительных работ (заклеить окна, клеить под обои...).

3. Использование в качестве подстилки (постелить на грязную скамейку и сесть, положить под обувь, подстелить на пол при окраске потолка...).

4. Использование в качестве обёртки (завернуть покупку, обернуть книги, завернуть цветы...).

5. Использование для животных (подстилка кошке, подстилка хомяку, привязать на нитку бантик из газеты и играть с кошкой).

6. Использование как средства для вытирания (вытереть стол, протирать окна, мыть посуду, туалетная бумага...).

7. Орудие агрессии (бить мух, наказывать собаку, плевать шариками из газеты...).

8. Переработка (сдать в макулатуру...).

9. Получение информации (смотреть рекламу, давать и смотреть объявления, делать вырезки, проверить номер лотерейного билета, посмотреть дату, посмотреть программу ТВ и т. д.).

10. Покрытие (укрываться от дождя, прикрыть что-то от пыли, укрыться от солнца...).

11. Сжигание (для растопки, разведения костра, сделать факел...).

12. Создание поделок, игрушек (сделать корабль, шапку, папье-маше...).

Следует приписать каждому ответу номер категории из вышеприведённого списка, затем, если несколько ответов будет относиться к одной категории, то учитывать первый ответ из этой категории, т. е. учитывать каждую категорию только один раз. Затем следует подсчитать число использованных

ребёнком категорий. В принципе, число категорий может изменяться от 0 до 12 (если не будет дано ответов, отнесённых к новой категории, которой нет в списке категорий). Кто-то может дать много ответов, т. е. иметь высокий показатель по фактору «беглость», но все ответы могут относиться к одной категории, например создание поделок, игрушек.

За одну категорию даётся 3 балла:

$$\Gamma = 3 \cdot m,$$

где Γ — показатель гибкости, m — число использованных категорий.

Ответам, не подходящим ни к какой категории, присваивается новая категория и, соответственно, добавляется по 3 балла за каждую новую категорию. Таких ответов может быть несколько. Но прежде чем присваивать новую категорию, следует очень внимательно соотнести ответ с приведённым списком категорий.

Оригинальность — число ответов с необычным употреблением понятия; в данном случае оригинальным считается ответ, данный один раз на выборке объёмом 30—40 человек. Один оригинальный ответ — 5 баллов.

Все баллы за оригинальные ответы суммируются:

$$O_p = 5 \cdot k,$$

где O_p — показатель оригинальности, k — число оригинальных ответов.

Строгий подсчёт суммарного показателя по каждому субтесту следует проводить после процедуры стандартизации, т. е. перевода сырых баллов в стандартные. В данном случае мы предлагаем проводить суммирование баллов по различным факторам, отдавая себе отчёт в том, что такая процедура не является достаточно корректной, а следовательно, суммарными баллами можно пользоваться только как приблизительными и оценочными:

$$T_1 = B_1 + \Gamma_1 + O_{p1} = n + 3 \cdot m + 5 \cdot k,$$

где T_1 — суммарный балл по субтесту 1; B_1 — беглость по субтесту 1; Γ_1 — гибкость по субтесту 1; O_{p1} — оригинальность по субтесту 1; n — общее число уместных ответов; m — число категорий; k — число оригинальных ответов.

Следует обратить особое внимание на термин уместные, адекватные ответы. Необходимо исключать из числа учитываемых те ответы, которые упоминались в инструкции — очевидные способы использования газет: читать газету, узнавать новости и т. д., помимо специально оговоренных в категории 1. Но в этом случае надо исключать только самые очевидные способы использования газеты, по сути, только вышеприведённые. Следует исключать повторяющиеся (полностью), дублирующие друг друга ответы.

Субтест 2. Заключение

З а д а ч а. Перечислить различные последствия гипотетической ситуации.

И н с т р у к ц и я и с п ы т у е м о м у. Вообрази, что случится, если животные и птицы смогут разговаривать на человеческом языке.

Время выполнения субтеста — 3 минуты.

О ц е н и в а н и е. Результаты выполнения субтеста оценивались в баллах. Имеется два показателя: беглость, оригинальность.

Беглость (беглость воспроизведения идей) — общее число приведённых следствий. 1 ответ (1 следствие) — 1 балл.

Оригинальность — число оригинальных ответов, число отдалённых следствий. Здесь оригинальным считается ответ, приведённый только один раз (на выборке — 30—40 человек).

Один оригинальный ответ — 5 баллов:

$$O_p = 5 \cdot k,$$

где O_p — показатель оригинальности, k — число оригинальных ответов.

$$T_2 = n + 5 \cdot k,$$

где T_2 — суммарный показатель субтеста 2.

Как и в первом субтесте, следует обратить внимание на исключение неуместных (неадекватных) ответов: повторяющихся ответов и ответов, не имеющих отношения к поставленной задаче.

Субтест 3. Слова

Модификация для детей 5—8 лет.

Субтест проводится индивидуально.

З а д а ч а. Придумать слова, которые начинаются или оканчиваются определённым слогом.

И н с т р у к ц и я и с п ы т у е м о м у. 1 часть. Придумай слова, которые начинаются на слог «по», например «полка».

Время выполнения — 2 минуты.

2 часть. Придумай слова, которые оканчиваются на слог «ка», например «сумка».

Время выполнения — 2 минуты.

Время выполнения всего субтеста — 4 минуты.

О ц е н и в а н и е. Результаты выполнения субтеста оценивались в баллах.

Имеется два показателя: беглость, оригинальность.

Беглость — общее число приведённых слов. 1 слово — 1 балл:

$$B = n,$$

где n — общее число слов.

Как и ранее, следует вычеркнуть повторяющиеся слова, а также слова, которые не начинаются или не оканчиваются на заданный в инструкции слог.

Оригинальность — число оригинальных слов, приведённых один раз на выборку 30—40 человек.

Одно оригинальное определение — 5 баллов:

$$Op = 5 \cdot k,$$

где Op — показатель оригинальности, k — число оригинальных слов.

$$T_3 = n + 5 \cdot k,$$

где T_3 — суммарный показатель третьего субтеста.

Субтест 3. *Выражение*

Модификация для детей 9—15 лет.

З а д а ч а. Придумать предложения, состоящие из четырёх слов, в которых каждое слово начинается с указанной буквы.

И н с т р у к ц и я и с п ы т у е м о м у. Придумай как можно больше предложений, состоящих из четырёх слов, причём каждое слово в предложении начинается с указанной буквы. Вот эти буквы: (испытуемым предъявляются напечатанные буквы): В, М, С, К.

Пожалуйста, используйте буквы только в таком порядке, не меняйте буквы местами. Привожу пример предложения: «Весёлый мальчик смотрит кинофильм».

А теперь придумай как можно больше своих предложений с этими буквами.

Время выполнения субтеста — 5 минут.

О ц е н и в а н и е. Результаты выполнения субтеста оценивались по трём показателям: беглость, гибкость, оригинальность.

Беглость. Число придуманных предложений — n , одно предложение — 1 балл:

$$B = n.$$

Гибкость. Считаем число слов, используемых испытуемым, причём каждое слово считается только один раз, т. е. в каждом последующем предложении учитываются только те слова, которые не употреблялись испытуемым ранее или не повторяют слова в нашем примере. Однокоренные слова, относящиеся к разным частям речи, считаются одинаковыми, например весёлый, весело.

Число слов, используемых один раз — m , одно слово — 0,1 балла:

$$\Gamma = 0,1 \cdot m,$$

где Γ — показатель гибкости.

Оригинальность. Считаем число оригинальных по смысловому содержанию предложений, т. е. таких предложений, для которых главная выраженная в них мысль является оригинальной. Оригинальным будет считаться предложение, которое встречается один раз на выборке в 30—40 человек. Одно оригинальное предложение — 5 баллов:

$$O_p = 5 \cdot k,$$

где O_p показатель оригинальности, k — число оригинальных предложений.

$$T_3 = n + 0,1 \cdot m + 5 \cdot k,$$

где T_3 — суммарный показатель третьего субтеста (для 9—15 лет).

Субтест 4. *Словесная ассоциация*

З а д а ч а. Привести как можно больше определений для общеупотребительных слов.

И н с т р у к ц и я и с п ы т у е м о м у. Приведи как можно больше определений для слова «книга», например «красивая книга».

Время выполнения субтеста — 3 минуты.

О ц е н и в а н и е. Результаты выполнения субтеста оцениваются в баллах по трём показателям: беглость, гибкость, оригинальность.

Беглость. Суммарное число приведённых определений — n . Одно определение — 1 балл:

$$B = n,$$

где B — показатель беглости.

Гибкость — число приведённых классов (категорий ответов). Одна категория — 3 балла:

$$\Gamma = 3 \cdot m,$$

где Γ — показатель гибкости, m — число категорий ответов.

Список категорий (субтест 4)

1. Время издания (старая, новая, современная, старинная...).
2. Действия с книгой любого типа (брошенная, забытая, украденная, переданная...).
3. Материал и способ изготовления (картонная, пергаментная, папирусная, рукописная, напечатанная...).
4. Назначение, жанр (медицинская, военная, справочная, художественная, фантастическая...).
5. Принадлежность (моя, твоя, Петина, библиотечная, общая, своя...).
6. Размеры, форма (большая, тяжёлая, длинная, тонкая, круглая, квадратная...).
7. Распространённость, известность (известная, популярная, знаменитая, редкая...).
8. Степень сохранности и чистоты (рваная, целая, грязная, мокрая, потрёпанная, пыльная...).
9. Ценность (дорогая, дешёвая, ценная...).
10. Цвет (красная, синяя, фиолетовая...).
11. Эмоционально-оценочное восприятие (хорошая, весёлая, грустная, страшная, печальная, интересная, умная, полезная...).
12. Язык, место издания (английская, иностранная, немецкая, индийская, отечественная...).

Все ответы, относящиеся к одной категории, учитываются один раз и получают 3 балла. В принципе, максимально возможное количество баллов — 36 ($12 \cdot 3 = 36$, в случае, когда в ответах присутствуют все двенадцать категорий, что на практике встречается исключительно редко, а также отсутствуют ответы, которым присваивается новая категория. Как и в субтесте 1, ответам, не подходящим ни к какой категории, присваивается новая категория и, соответственно, добавляется по 3 балла за каждую новую категорию. В этом случае максимально полученное число баллов может увеличиться.

Оригинальность — число оригинальных определений, в нашем случае — k . Оригинальное определение — определение, приведённое всего один раз на выборке из 30—40 человек. Одно оригинальное определение — 5 баллов:

$$Op = 5 \cdot k,$$

где Op — показатель оригинальности, k — число оригинальных определений.

$$T_4 = n + 3 \cdot m + 5 \cdot k,$$

где T_4 — суммарный показатель субтеста 4.

Субтест 5. Составление изображений

З а д а ч а. Нарисовать заданные объекты, пользуясь определённым набором фигур.

И н с т р у к ц и я и с п ы т у е м о м у. Нарисуй определённые объекты, пользуясь следующим набором фигур: круг, прямоугольник, треугольник, полукруг. Каждую фигуру можно использовать несколько раз, менять их размеры и положение в пространстве, но нельзя добавлять другие фигуры или линии.

В первом квадрате нарисуй лицо, во втором — дом, в третьем — клоуна, а в четвёртом — то, что ты хочешь. Подпиши четвёртый рисунок.

Испытуемому предъявляется набор фигур, изображённый на рисунке 2, и образец выполнения задания — лампа (рис. 3).

Образец незаполненного тестового бланка приведён на рисунке 4.

Время выполнения всех рисунков — 8 минут.

Длина стороны квадрата — 8 см (для тестового бланка).

О ц е н и в а н и е. Оценивание производится по двум показателям: беглость—гибкость, оригинальность.

Беглость—гибкость. В данном показателе учитывается: n_1 — число изображённых элементов (деталей), одна деталь — 0,1 балла; n_2 — число использованных классов фигур (из четырёх заданных: a, b, c, d), один класс фигур — 1 балл; n_2 — изменяется от 0 до 4; n_3 — число ошибок, ошибкой считается использование в рисунке незаданной фигуры или линии, одна ошибка — 0,1 балла:

$$Б = \sum_{i=1}^4 (0,1n_{1i} + n_{2i} - 0,1 \times n_{3i}),$$

где i — номер рисунка.

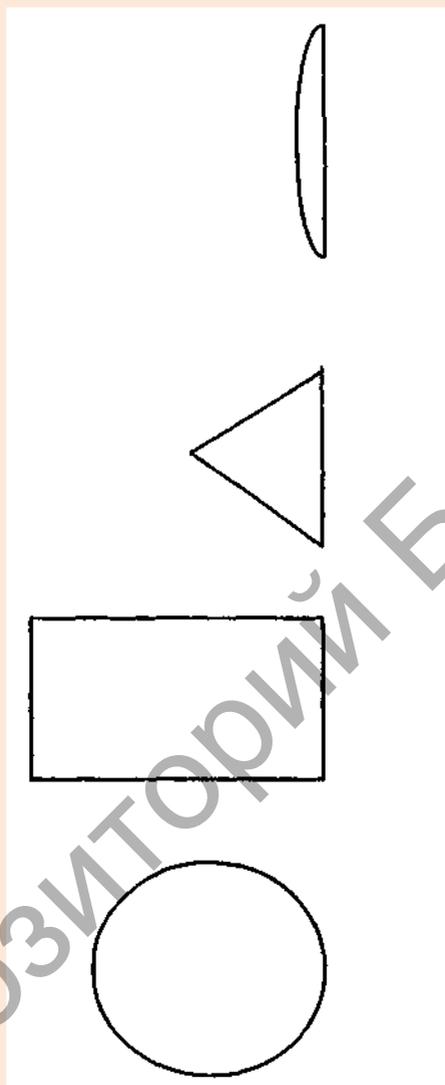


Рисунок 2 — Стимульный материал к субтесту 5 («Изображения»).

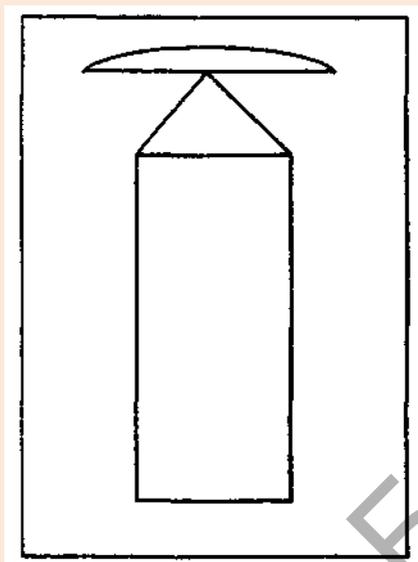


Рисунок 3 — Лампа. Пример выполненного рисунка к субтесту 5 («Изображения») для предварительного предъявления

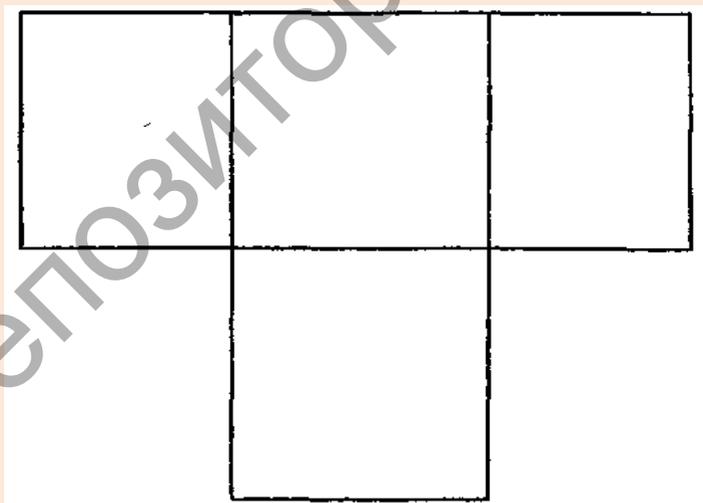


Рисунок 4 — Образец тестового бланка субтеста 5 («Изображения»)

Затем баллы Б (беглость) суммируются по четырём рисункам.

Оригинальность. k_1 — число оригинальных элементов рисунка.

Под оригинальным элементом понимается элемент необычной формы или необычное расположение элемента, необычное использование элемента, оригинальное расположение элементов друг относительно друга. Один оригинальный элемент — 3 балла.

В одном рисунке может быть несколько оригинальных элементов (см. рис. 9), k — оригинальность рисунка 4 (по теме, по содержанию). Может встречаться один раз на выборку в 30—40 человек, k может принимать значения 0 или 1.

За оригинальный сюжет — 5 баллов (относится только к рисунку 4):

$$Op = 5 \cdot k + \sum_{i=1}^4 3 \cdot k_{1i}$$

где Op — оригинальность, i — номер рисунка (от 1 до 4).

$$T_5 = B + Op,$$

где B — беглость, Op — оригинальность, T_5 — суммарный показатель субтеста 5.

Субтест 6. Эскизы

З а д а ч а. В квадратах теста приводится множество одинаковых фигур (кругов); каждую из фигур надо превратить в различные изображения.

И н с т р у к ц и я и с п ы т у е м о м у. Добавь любые детали или линии к основному изображению так, чтобы получились различные интересные рисунки. Дорисуй эти картинки. Рисовать можно внутри круга и снаружи. Подпиши название каждого рисунка.

Время выполнения задания — 10 минут.

На рисунке 4 изображён неиспользованный тестовый бланк для данного субтеста.

Тестовый бланк состоит из листа стандартной бумаги (формат А4), на котором изображено 20 квадратов с кругом посередине (рис. 5). Размеры квадрата — 5×5 см, диаметр каждого круга — 1,5 см.

В качестве примера к субтесту предъявляется нарисованный человечек (рис. 6).

О ц е н и в а н и е. Оценивание проводится по трём показателям: беглость, гибкость, оригинальность.

Беглость — число адекватных задаче рисунков. n — число рисунков (изменяется от 0 до 20). За один рисунок — 1 балл:

$$Б = n.$$

Исключаются рисунки, точно повторяющие друг друга (дубликат), а также рисунки, в которых не использован стимульный материал — круги. (например, на рисунке 9 круги игнорируются вверху).

Гибкость — число изображённых классов (категорий) рисунков. Например, изображения различных лиц относятся к одной категории, изображения различных животных также составляют одну категорию. m — число категорий, за одну категорию — 3 балла:

$$Г = 3 \cdot m.$$

Список категорий (субтест б)

1. Война (военная техника, солдаты, взрывы...).
2. Географические объекты (озеро, пруд, горы, солнце, луна...).
3. Животные. Птицы. Рыбы. Насекомые.
4. Знаки (буквы, цифры, нотные знаки, символы...).
5. Игрушки, игры (любые).
6. Космос (ракета, спутник, космонавт...).
7. Лицо (любое человеческое лицо).
8. Люди (человек).
9. Машины. Механизмы.
10. Посуда.
11. Предметы домашнего обихода.
12. Природные явления (дождь, снег, град, радуга, северное сияние...).
13. Растения (деревья, травы, цветы...).
14. Спортивные снаряды.
15. Съедобные продукты (еда).
16. Узоры, орнаменты.
17. Украшения (бусы, серьги, браслет...).

Если рисунок не соответствует ни одной категории, ему присваивается новая категория.

Оригинальность. k — число оригинальных рисунков. Оригинальным считается рисунок, сюжет которого использован один раз (на выборке 30—40 человек). Один оригинальный рисунок — 5 баллов:

$$Ор = 5 \cdot k,$$

где $Ор$ — показатель оригинальности.

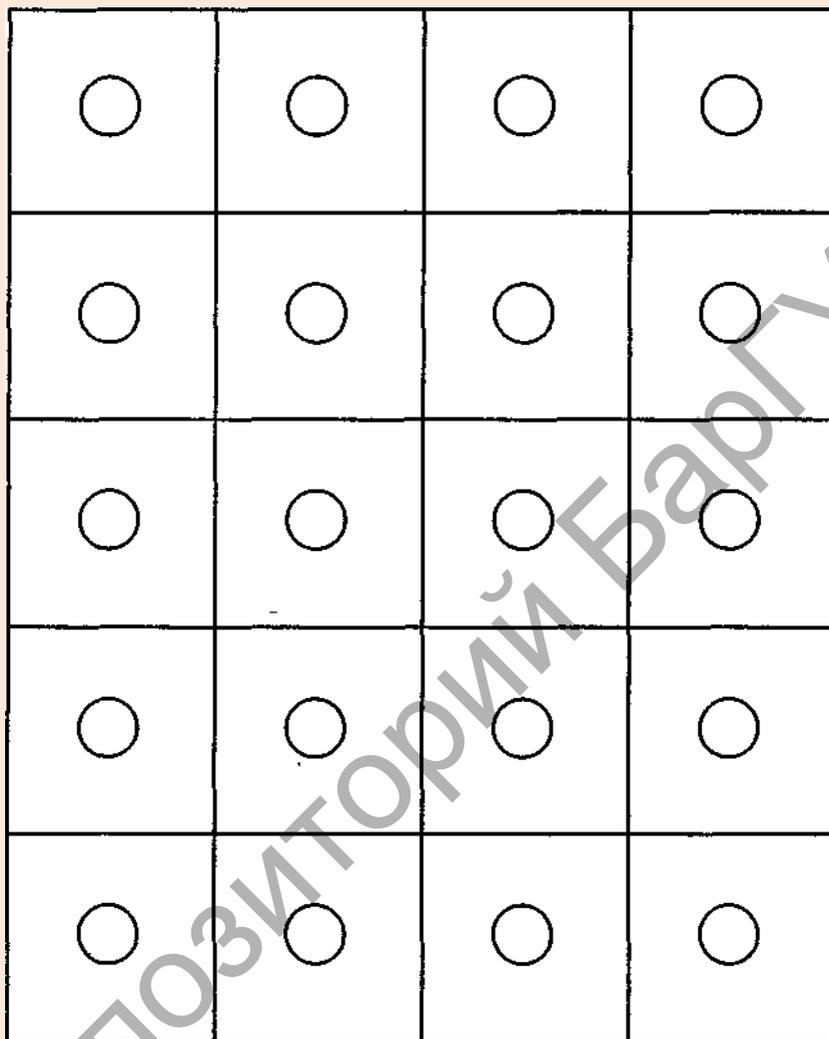


Рисунок 5 — Образец тестового бланка субтеста 6 («Эскизы»)

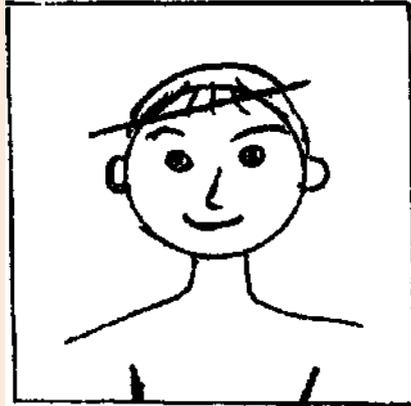


Рисунок 6 — Пример рисунка для предварительного показа субтеста 6 («Эскизы»)

$$T_6 = n + 3 \cdot m + 5 \cdot k,$$

где T_6 — суммарный показатель субтеста 6.

При подсчёте баллов по субтесту 6 следует учитывать все рисунки вне зависимости от качества изображения. О сюжете и теме надо судить не только по рисунку, но и обязательно принимать во внимание подпись (см. рис. 9).

У маленьких детей, которые не умеют писать, после окончания работы необходимо спросить, что изображено на рисунках, и подписать названия. В основном это относится к возрастной группе 5—7 лет.

Субтест 7. Спрятанная форма

З а д а ч а. Найти различные фигуры, скрытые в сложном, мало структурированном изображении.

И н с т р у к ц и я и с п ы т у е м о м у. Найди как можно больше изображений на этом рисунке. Что нарисовано на этой картинке?

Время выполнения субтеста — 3 минуты.

Тестовые стимульные материалы (изображения) приведены на рисунках 7 (a—e), всего шесть различных рисунков. Предъявлять следует только один рисунок. Остальные даны для того, чтобы можно было провести повторное тестирование в другое время.

О ц е н и в а н и е. Результаты выполнения субтеста оцениваются в баллах по двум показателям: беглость, оригинальность.

Беглость. Суммарное число ответов — n . Один ответ — 1 балл:

$$B = n.$$

Оригинальность. Число оригинальных, редких ответов — k . Оригинальным будет считаться ответ, данный один раз на выборке 30—40 человек. Один оригинальный ответ — 5 баллов:

$$Op = 5 \cdot k,$$

где Op — оригинальность.

$$T_7 = n + 5 \cdot k,$$

где T_7 — суммарный показатель субтеста 7.

Следует отметить, что в первом издании данного теста приводится только один рисунок, который является стимульным изображением для субтеста 7. К сожалению, в ряде изданий были скопированы отдельные части вышеуказанной брошюры, а стимульное изображение-рисунок 7 (*a*) стал широко известен. Поэтому были созданы ещё пять дополнительных рисунков для субтеста 7.

Сравнительный анализ данных семи субтестов творческого мышления. Качественное описание полученных данных.

Используемые нами тесты назывались весёлыми занятиями, проводились в непринуждённой атмосфере. Дети предупреждались заранее, что все их ответы будут правильными; чем больше они придумают ответов, тем лучше, даже если это необычные ответы; предлагалось пофантазировать; все ответы поощрялись.

Большинство детей отвечало с большой охотой и желанием продолжать занятия дальше.

Будем обсуждать данные по объединённой выборке из 100 человек, возраст — 7 лет.

Субтест 1. Использование газеты (вербальная область). По этому тесту испытуемыми было дано в среднем шесть ответов на человека (за 3 минуты), разброс по числу ответов велик — от 1 до 14 ответов. Наиболее часто встречающиеся ответы: «сделать из газеты самолёт, шапку, корабль»; «сдать в макулатуру»; «подстилать газету»; «узнавать из неё новости»; «узнавать программу ТВ».

Редкие, оригинальные ответы: «замочить газету и переводить слова»; «обмахиваться, если жарко»; «наказывать газетой собаку (хлопать собаку)»; «пользоваться как календарём»; «узнать номер лотерейного билета»; «дать играть кошке»; «составлять анонимки».

Субтест 2. Заключение (гипотетическая ситуация, вербальная область).

Этот тест вызвал у некоторых детей затруднение. В среднем было дано четыре ответа (за 3 минуты), разброс по числу ответов составляет от 0 до 11 ответов. Было приведено около 80 типов ответов. Часто повторяющиеся ответы: «люди и звери будут разговаривать, понимать друг друга»; «будут дружить»; «люди и звери будут помогать друг другу»; «будет весело»; «будет неразбериха».



а)

Рисунок 7 — Стимульный материал к субтесту 7 («Спрятанная форма»)



б)

Рисунок 7 — Продолжение



в)

Рисунок 7 — Продолжение



г)

Рисунок 7 — Продолжение



д)

Рисунок 7 — Продолжение

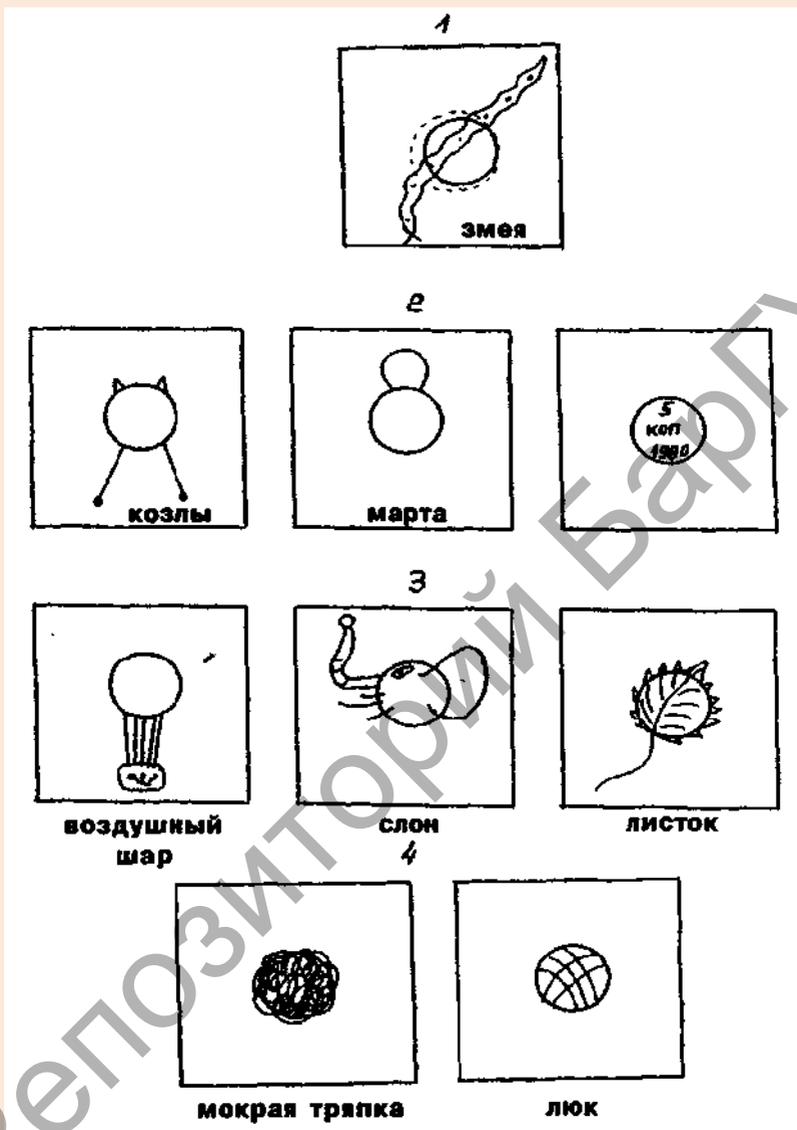


Рисунок 9 — Примеры рисунков, выполненных в субтесте 6 («Эскизы»)

Редкие, оригинальные ответы: «звери будут учить иностранные языки»; «будут учиться петь песни»; «будут выступать по телевидению»; «голубь полетит и передаст письмо словами»; «звери будут ездить на дачу»; «у зверей отпадёт шерсть и хвост».

Субтест 3. Слова (вербальная область). Дети 5—8 лет.

Этот тест обладает большой различительной силой.

Среднее число придуманных слов (каждого типа) равно 5. Разброс по числу слов — от 0 до 20.

Примеры часто приводимых слов: 1 часть (пол, пошла, поле, поезд); 2 часть (кошка, мышка).

Примеры оригинальных слов: 1 часть (подорожник, поздравление, поминки, порка); 2 часть (креветка, строчка).

Субтест 3. Выражение. Дети 9—15 лет.

Субтест обладает большой различительной силой. Среднее число придуманных предложений равно 4. Разброс по числу предложении — от 0 до 9. Примеры часто приводимых предложений: «в Москве стоит кинотеатр»; «В машине сидит кот». Примеры оригинальных, грамматически верно построенных предложений: «в масленицу скворцы кричат»; «всегда можно солить картошку»; «воробей мешал сороке кричать»; «вода морская солёная, караул»; «Витя мухобойкой сбил комара».

Субтест 4. Словесная ассоциация. Определения (вербальная область).

Среднее число приведённых ответов — определений к слову «книга», составляло 11, разброс по числу ответов — от 1 до 30 (за 3 минуты). Было дано 180 ответов.

Ответы с наибольшей частотой: интересная, красивая, большая, маленькая, сказочная, хорошая. Редкие ответы: удивительная, странная, забытая, правдивая, купленная, документальная, запрещённая, мокрая и т. д.

Субтест 5. Изображения (образная область).

Для этого субтеста предложена достаточно сложная система подсчёта баллов. При подсчёте учитывается общее число изображённых элементов, число использованных классов фигур (из четырёх заданных), оригинальность рисунка и его элементов. В качестве ошибки учитывалось использование других фигур и линий, кроме заданных (см. рис. 8).

Субтест 6. Эскизы (образная область).

Предложенная система подсчёта баллов для этого теста довольно трудоёмкая.

При подсчёте показателей этого субтеста учитывается общее число классов рисунков, число изображённых предметов, например изображения шести различных лиц относятся к одному классу, изображения нескольких разных букв также относятся к одному классу. Считается ошибкой, если испытуемый не использовал круг для построения своего рисунка (см. рис. 9), учитывается оригинальность изображения, редкость его появления (пример оригинального изображения приведён на рисунке 9), а также оригинальность подхода: необычное выполнение рисунка, удачное использование круга, необычная композиция рисунка и т. д.

Субтест 7. Спрятанная форма (образная область) (см. рис. 6 (а)).

Этот субтест предпочитаем детьми, все испытуемые работают с данным заданием с большим интересом. Среднее число ответов по этому тесту — 12, разброс — от 5 до 25 ответов. Всего дано 190 различных ответов, т. е. самое большое число ответов.

Ответы с наибольшей частотой: зонт, рыба, кувшин, ведро, птица, шляпа, человек, солнце, лампа, лодка, облако. Редкие, оригинальные ответы: баскетбольная корзина, взрыв, кактус, банан, якорь, мина, дядя Стёпа, таракан, каштан, круг для плавания, кувшин из под старика Хоттабыча, сосиска, забор и т. д.

Опросник креативности Джонсона (адаптированный)

Данный опросник приводится по изданию Е. Е. Туник [151].

Описание

Опросник креативности — это объективный, состоящий из восьми пунктов список характеристик творческого мышления и поведения, разработанный специально для идентификации проявлений креативности, доступных внешнему наблюдению. С работой над опросником можно быстро справиться самостоятельно и также произвести подсчёты. Для заполнения опросника требуется 10—20 минут (в зависимости от количества оцениваемых и опытности заполняющего опросник). Каждый пункт оценивается на основе наблюдений эксперта (наблюдателя) за социальными взаимодействиями интересующего нас лица в данной окружающей среде (в классе, во время какой-либо иной деятельности, на занятиях, на собрании и т. д.). Данный опросник позволяет провести как самооценку (учащимися старшего школьного возраста — 9—11 классы), так и экспертную оценку креативности другими лицами: учителями, родителями, одноклассниками и т. д. Каждый пункт оценивается по шкале, содержащей пять градаций: 1 — никогда, 2 — редко, 3 — иногда, 4 — часто, 5 — постоянно.

Общей оценкой креативности является сумма баллов по восьми пунктам (минимальная оценка — 8, максимальная оценка — 40 баллов).

В таблице 1 предлагается распределение суммарных оценок по уровням креативности.

Т а б л и ц а 1 — Соотношение креативности и суммарных оценок опросника

Уровень креативности	Шкала общих оценок опросника
Очень высокий	40—34
Высокий	33—27
Нормальный, средний	26—20
Низкий	19—15
Очень низкий	14—0

Список характеристик креативности

Творческая личность способна:

- 1) ощущать тонкие, неопределённые, сложные особенности окружающего мира (чувствительность к проблеме, предпочтение сложностей);
- 2) выдвигать и выражать большое количество различных идей в данных условиях (беглость);
- 3) предлагать разные виды, типы, категории идей (гибкость);
- 4) предлагать дополнительные детали, идеи, версии или решения (находчивость, изобретательность, разработанность);
- 5) проявлять воображение, чувство юмора и развивать гипотетические возможности (воображение, способности к структурированию);
- 6) демонстрировать поведение, которое является неожиданным, оригинальным, но полезным для решения проблемы (оригинальность, изобретательность и продуктивность);
- 7) воздерживаться от принятия первой пришедшей в голову типичной, общепринятой идеи, выдвигать различные варианты и выбирать наилучший (независимость);
- 8) проявлять уверенность в своём решении, несмотря на возникшие затруднения, брать на себя ответственность за нестандартную позицию, мнение, содействующее решению проблемы (уверенный стиль поведения с опорой на себя, самодостаточное поведение).

Лист ответов

(опросник креативности)

Дата _____ Школа _____ Класс _____

Возраст _____

Респондент (Ф.И.О.) _____

(заполняющий анкету)

В таблице под номерами от 1 до 8 отмечены характеристики творческого проявления (креативности), которые описаны на предыдущей странице. Пожалуйста, оцените, используя 5-балльную систему, в какой степени каждый ученик обладает вышеописанными творческими характеристиками. Возможные оценочные баллы: 5 — постоянно; 4 — часто; 3 — иногда; 2 — редко; 1 — никогда.

№	Ф.И.О.	Творческие характеристики								Сумма баллов
		1	2	3	4	5	6	7	8	

Оценка способностей и личностных качеств дошкольников

Приводится по изданию Е. Е. Туник, В. П. Опутниковой. Данная методика содержит четыре опросника.

Опросник 1. Характеристики способностей к обучению

Опросник включает восемь пунктов, в каждом из которых отмечены некоторые характеристики, связанные со способностью к обучению. Заполняющий анкету оценивает, используя 4-балльную систему, в какой степени каждый ребёнок обладает данными характеристиками.

Максимальная оценка — 32 балла.

Опросник 2. Мотивационно-личностные характеристики

Опросник включает девять характеристик. Максимальная оценка — 36 баллов.

Опросник 3. Творческие характеристики (креативность)

Данный опросник включает десять пунктов. Максимальная оценка — 40 баллов.

Опросник 4. Лидерские характеристики

Опросник включает десять пунктов, в каждом из которых отмечены характеристики, связанные с лидерскими способностями. Максимальная оценка — 40 баллов.

Возможные оценочные баллы: 4 — постоянно, 3 — часто, 2 — иногда, 1 — редко.

Каждый пункт следует оценивать безотносительно к другим пунктам.

Экспертами могут быть педагоги, психологи или социальные работники, знающие детей.

Способ проведения

Заполнение опросников можно проводить как в групповой, так и в индивидуальной форме, т. е. оценку может проводить либо несколько экспертов в одно и то же время, либо один. Аналогично можно оценивать либо целую группу детей, либо только одного. Это зависит от потребностей и возможностей. Время заполнения опросников не ограничено. Можно заполнять все четыре опросника, можно один-два опросника (для каждой шкалы существуют отдельные нормативные данные).

Респонденту предлагается текст опросника, а также лист ответов с инструкцией для каждого опросника. Все ответы следует помещать только на листе ответов.

Следует оценить каждую характеристику с помощью 4-балльной шкалы, а затем просуммировать выставленные баллы по всем характеристикам каждой шкалы для каждого оцениваемого. Все инструкции по заполнению опросников даны на листах ответов.

Сколько и каких экспертов можно привлечь к работе, зависит от целей и возможностей. Рекомендуется использовать оценки 2—3 экспертов-педагогов, психологов или социальных работников, хорошо знающих детей. Оценки родителей менее точны.

Тексты опросников

Опросник 1. Характеристики способностей к обучению

1. Имеет обширный словарный запас для своего возраста; использует термины вполне осмысленно; речевое развитие характеризуется богатством, выразительностью, разработанностью и беглостью.

2. Обладает большим запасом информации в различных областях (его интересы выходят за рамки обычных интересов его сверстников).

3. Может быстро понять, запомнить и воспроизвести фактическую информацию.

4. Способен к глубокому пониманию причинно-следственных связей, пытается открыть, как и почему происходит что-либо; задаёт много вопросов, вскрывающих истинный, глубинный смысл (в отличие от информационных и фактических вопросов); хочет знать, что является движущей силой, что лежит в основе событий или поступков и мыслей людей.

5. Легко схватывает основные, главные принципы и может быстро сделать обоснованные заключения и обобщения о событиях, людях или предметах; ищет сходство и различие между событиями и предметами.

6. Тонкий и пронизательный наблюдатель, «видит больше» и «извлекает больше» из рассказа, фильма и т. д., чем остальные.

7. Любит читать (или слушать, когда ему читают), обычно предпочитает книги для детей более старшего возраста; не избегает трудного материала, любит рассматривать и изучать детские энциклопедии и атласы.

8. Пытается понять сложный материал, анализируя, разделяя его на составные части; делает собственные выводы; находит логичные и обладающие здравым смыслом ответы и объяснения.

Опросник 2. Мотивационно-личностные характеристики

1. Глубоко и полностью погружается в интересующие его темы и проблемы, настойчив в нахождении пути решения проблемы (иногда трудно перевести его внимание на другую тему).

2. Ему быстро надоедает обычная, знакомая, однообразная, выполняемая строго по инструкции работа.

3. Мало нуждается во внешней мотивации и стимуляции при выполнении работы, которая изначально его вдохновила.

4. Стремится к наилучшему результату, самокритичен; редко бывает удовлетворён своим темпом и результатом.

5. Предпочитает работать самостоятельно и независимо; от взрослых требуются лишь первоначальные инструкции, затем любит всё делать сам.

6. Интересуется многими «взрослыми» проблемами в большей степени, чем его сверстники.

7. Часто твёрдо отстаивает своё мнение (иногда даже излишне активно), упорен в своих убеждениях.

8. Любит организовывать и структурировать вещи, людей и ситуации.

9. Его всегда интересует правда и ложь, добро и зло; часто оценивает и судит о людях, событиях и предметах.

Опросник 3. Творческие характеристики

1. Чрезвычайно любознателен в самых разных областях, постоянно задаёт вопросы о чём-либо и обо всём.

2. Выдвигает большое количество различных идей или решений проблем; часто предлагает необычные, нестандартные, оригинальные ответы.

3. Свободен и независим в выражении своего мнения, иногда эмоционален и горяч в споре; упорный и настойчивый.

4. Способен рисковать; предприимчив и решителен.

5. Предпочитает задания, связанные с «игрой ума»; фантазирует, обладает развитым воображением («интересно, что произойдет, если...»); любит заниматься применением, улучшением и изменением идей, правил и объектов.

6. Обладает тонким чувством юмора и видит смешное в ситуациях, которые не кажутся смешными другим.

7. Более эмоционален и импульсивен по сравнению с другими детьми; мальчики более свободно проявляют «типично женские» качества, например чувствительность; девочки более независимы, активны и настойчивы, чем их сверстницы.

8. Обладает чувством прекрасного; уделяет внимание эстетическим, художественным характеристикам вещей и явлений.

9. Имеет собственное мнение и способен его отстаивать, не боится быть непохожим на других, индивидуалист (в частности, умеет и любит работать в одиночестве), не интересуется деталями, спокойно относится к творческому беспорядку.

10. Не склонен полагаться на авторитетные мнения взрослых без их критической оценки.

Опросник 4. Лидерские характеристики

1. Способен успешно нести бремя ответственности; можно рассчитывать, что он сделает то, что обещал, и, как правило, сделает хорошо.

2. Чувствует себя уверенно с детьми своего возраста так же, как со взрослыми; чувствует себя комфортно и спокойно, когда его просят показать свою работу перед группой.

3. Видно, что к нему хорошо относятся сверстники.

4. Сотрудничает со взрослыми и сверстниками; стремится предотвратить конфликты и, как правило, легко справляется с этим самостоятельно.

5. Вполне способен к самовыражению; речь хорошо развита и его легко понять.

6. Готов адаптироваться к новым ситуациям; гибок в мышлении и действиях и не выглядит обескураженным, когда привычный уклад меняется.

7. Воодушевлён, когда находится среди людей; любит общаться и не любит одиночества.

8. Стремится быть первым, превосходить окружающих; как правило, руководит той деятельностью, в которой принимает участие.

9. Принимает активное участие в различных мероприятиях, можно рассчитывать, что если кто и будет участвовать в подготовке к праздникам, соревнованиям и т. д., то именно он и никто другой.

10. Выделяется в различных видах спорта, обладает хорошей координацией и увлекается всеми видами атлетических игр.

Лист ответов (аналогично заполняются листы ответов и к другим опросникам)

Опросник 1. Характеристики способностей к обучению

Дата _____ ДОУ _____ группа _____

Возраст _____ Город _____

Респондент (Ф. И. О.) _____

(заполняющий анкету)

В таблице под номерами от 1 до 8 отмечены характеристики обучаемости (способности к обучению). Пожалуйста, оцените, используя 4-балльную систему, в какой степени каждый ученик обладает вышеописанными характеристиками.

Возможные оценочные баллы: 4 — постоянно, 3 — часто, 2 — иногда, 1 — редко.

№ п/п	Ф. И. О.	Номер характеристики способностей к обучению								Сумма
		1	2	3	4	5	6	7	8	

Обобщённый лист ответов

Дата тестирования _____, количество человек _____

ДОУ № _____, тип ДОУ _____

Группа _____, тип группы _____, город _____

Эксперт: _____ . _____

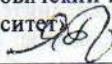
Таблица итоговых данных

№ п/п	Ф. И. О.	Суммарные баллы															
		Опросник 1				Опросник 2				Опросник 3				Опросник 4			
		Э	Р			Э	Р			Э	Р			Э	Р		

Обобщённые нормативные данные (выборка — 996 человек 5—17 лет)

Опросник	Категория оценивающего	Количество человек	Очень низкие	Низкие	Средние	Высокие	Очень высокие
1. Способности к обучению	Эксперт	844	≤ 5	6—11	12— 19 —24	25—31	≥ 32
	Родители	176	≤ 12	13—17	18— 22 —26	27—31	≥ 32
2. Мотивационно-личностные способности	Эксперт	793	≤ 10	11—15	16— 21 —25	26—30	≥ 31
	Родители	176	≤ 14	15—19	20— 25 —29	30—34	≥ 35
3. Творческие способности	Эксперт	793	≤ 8	9—14	15— 21 —26	27—32	≥ 33
	Родители	176	≤ 16	17—21	22— 27 —31	32—36	≥ 37
4. Лидерские способности	Эксперт	843	≤ 11	12—17	18— 25 —31	32—38	≥ 39
	Родители	181	≤ 17	18—22	23— 29 —33	34—39	≥ 40

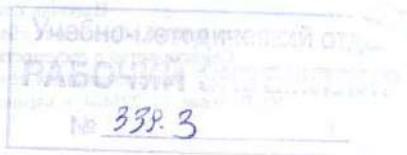
УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ
«БАРАНОВИЧСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

УТВЕРЖДАЮ
Ректор (первый проректор)
учреждения образования
«Барановичский государственный
университет»

Т. Р. Якубович
23 декабря 2015 года
Регистрационный № УД-339/15-уч.

ПСИХОЛОГИЯ ОДАРЕННОСТИ

Учебная программа учреждения высшего образования
по учебной дисциплине для специальности
1-03 04 03 Практическая психология

Барановичи
БарГУ
2015



Учебная программа разработана на основе ОСВО-1-03 04 03-2013 № 87 от 30 августа 2013 г. и учебных планов специальности.

Разработала

Е. Ф. Нестер, заведующий кафедрой психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет»

Рецензенты:

Я. В. Березнёва, начальник отдела образования, спорта и туризма Барановичского районного исполнительного комитета;

Е. А. Клещёва, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой педагогики учреждения образования «Барановичский государственный университет»

Рекомендована к утверждению:

кафедрой психологии (протокол № 16 от 20 октября 2015 г.);

научно-методическим советом учреждения образования «Барановичский государственный университет» (протокол № 4 от 23 декабря 2015 г.)

Экспертиза учебно-методического отдела _____ Н. М. Карпик

Ответственный за редакцию Е. Ф. Нестер

Учебное издание

ПСИХОЛОГИЯ ОДАРЕННОСТИ

Учебная программа учреждения высшего образования
по учебной дисциплине для специальности
1-03 04 03 Практическая психология

Разработала

Е. Ф. Нестер, заведующий кафедрой психологии

Ответственный за выпуск Е. Г. Хохол

Техническое редактирование С. М. Глушак

Подписано в печать 16.12.2015. Формат 60 × 84 ¹/₁₆. Бумага офсетная. Отпечатано на копировально-множительной технике. Усл. печ. л. 1,40. Уч.-изд. л. 0,90. Тираж 9 экз. Заказ 1099

Издатель и полиграфическое исполнение:

учреждение образования «Барановичский государственный университет».

Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя, распространителя печатных изданий № 1/424 от 02.09.2014.

Ул. Войкова, 21, 225404, г. Барановичи. Тел. 8 (0163) 45 46 28, e-mail: rio@barsu.by.

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

1 Актуальность изучения дисциплины

Государственная поддержка одаренных детей и талантливой молодежи демонстрирует неподдельный интерес и общественный запрос к проблемам детской одаренности. Преподавание курса «Психология одаренности» направлено на вооружение специалистов комплексом теоретических знаний и практических умений в области педагогического взаимодействия с особой категорией обучающихся, имеющих незаурядные способности. Важным направлением в профессиональном росте педагога-психолога является повышение его психологической культуры и профессиональной компетентности при выявлении, обучении и развитии одаренных детей и талантливой молодежи. Указанные выше обстоятельства диктуют необходимость целостного научного анализа заявленной проблемы в условиях подготовки обучающихся УВО по специальности 1-03 04 03 Практическая психология.

Объектом изучения данного курса является одаренность, которая рассматривается как системное, развивающееся в течение жизни качество психики, определяющее возможность достижения более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми. Программа предусматривает целостный подход к одаренному человеку, что способствует оптимизации условий интеллектуально-личностного развития обучающихся.

Программа разработана в соответствии с требованиями к формированию компетенций, сформулированных в образовательном стандарте ОСВО 1-03 04 03-2013 по специальности 1-03 04 03 Практическая психология.

2 Цель и задачи учебной дисциплины

Цель — создание прочной теоретической и практической базы знаний, умений и навыков у обучающихся, необходимых для организации работы с одаренными детьми.

Задачи:

- изучение психологических характеристик одаренности, ее видов;
- овладение знаниями необходимыми при работе с одаренными детьми и их семьями;
- ознакомление с методами выявления способностей и одаренности у детей;
- изучение направлений, форм и методов работы с одаренными детьми;
- изучение концептуальных моделей, требований и подходов, позволяющих организовать работу педагога-психолога в рамках психологического сопровождения одаренных детей.

3 Требования к уровню освоения содержания учебной дисциплины

Изучение дисциплины должно обеспечить формирование следующих групп компетенций: академических (АК), социально-личностных (СЛК) и профессиональных (ПК).

АК-1. Уметь применять базовые научно-теоретические знания для решения теоретических и практических задач.

АК-4. Уметь работать самостоятельно.

АК-8. Обладать навыками устной и письменной коммуникации.

СЛК-1. Обладать качествами гражданственности.

СЛК-2. Быть способным к социальному взаимодействию.

ПК-2. Знать сущность, содержание и структуру образовательных процессов.

ПК-3. Владеть системой знаний об истории и современных направлениях развития психолого-педагогических наук и их методах.

ПК-8. Планировать, организовывать и осуществлять воспитательную и идеологическую работу.

ПК-10. Владеть эффективными способами коммуникаций с учащимися, родителями, представителями общественных организаций.

ПК-41. Структурировать знания, выделять главное, логически выстраивать изложение материала, выделяя основные причинно-следственные связи.

ПК-49. Взаимодействовать с коллегами и специалистами смежных профилей по профессиональным вопросам в рамках своего учебного заведения и вне его.

ПК-50. Иметь навыки профессионального общения и установления педагогически целесообразных взаимоотношений со всеми участниками образовательного процесса.

В результате изучения учебной дисциплины студент должен:

знать:

- основные понятия и категории психологии одаренности;
- психологические характеристики одаренности;
- методы выявления одаренности;
- формы и методы работы с одаренными детьми;
- концептуальные модели, используемые в работе с одаренными детьми.

уметь:

- разрабатывать программу психологического сопровождения одаренного ребенка;
- оказывать практическую помощь семьям, воспитывающим одаренных детей.

владеть:

- адекватными системами диагностики одаренности;
- базовыми научно-теоретическими знаниями для решения теоретических и практических задач.

4 Структура содержания учебной дисциплины

На изучение дисциплины отводится 76/72 академических часа (2 зачетные единицы).

Форма получения образования	№ учебного плана	Курс	Семестр	Всего часов		Количество часов				Семестр	
				Академических	Аудиторных	Лекции	Семинарские занятия	Лабораторные занятия	УСР	Тестирование	Зачет
Дневная	А03-341/13-УДдр	3	6	76	44	22	14	—	8	—	6
	А03-432/15-УДдр	3	6	72	44	22	14	—	8	—	6

	A03-453/15-УДдри	3	6	72	44	22	14	—	8	—	6
Заочная	A03-330/13-УДз	5	9	76	12	6	4	2	—	—	9
	A03-401-2/13-УДзи	5	9	76	12	6	4	2	—	—	9
	A03-437/15-УДз	5	9	72	12	6	4	2	—	—	9
	A03-454/15-УДзи	5	9	72	12	6	4	2	—	—	9

5 Методы (технологии) обучения

Основными методами (технологиями) обучения дисциплины, являются:

- модульно-рейтинговая технология обучения;
- технология проблемного обучения;
- групповые технологии.

Основными методами обучения, отвечающими целям изучения дисциплины, являются:

- теоретико-информационные методы;
- методы проблемного обучения (частично-поисковый, проблемное изложение, исследовательский метод);
- интерактивные методы;
- метод проектов;
- метод case-study(анализ ситуаций);
- методы активного социально-психологического обучения;

6 Организация самостоятельной работы студентов

При изучении дисциплины используются следующие формы самостоятельной работы: составление психологического журнала; создание тематических презентаций, коллажей; разработка плана-конспекта мероприятий.

7 Диагностика компетенций студентов

Оценка учебных достижений студентов на экзамене и промежуточных учебных достижений проводится по 10-балльной шкале. Для оценки учебных достижений студентов используется следующий инструментарий:

- вводная и заключительная рефлексия;
- защита выполненных индивидуальных и групповых практических заданий (АК-1, 4, 8; СЛК-1, 2; ПК-2, 3, 8, 10, 41, 49, 50);
- проведение текущих контрольных опросов (устных и письменных) по отдельным темам (АК-1, 4, 8; СЛК-1, 2; ПК-2, 3, 8, 10, 41, 49, 50);
- зачет по дисциплине (АК-1, 4, 8; СЛК-1, 2; ПК-2, 3, 8, 10, 41, 49, 50).

СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

Раздел 1

Введение в психологию одаренности

Тема 1.1 Проблема одаренности в системе психологической культуры

Психологическая культура личности как условие и цель развития одаренности. Общая и профессиональная психологическая культура. Основные функции общей психологической культуры. Теоретический и практический компоненты психологической культуры. Принципы формирования психологической культуры. Принципы построения содержания психологического образования.

Тема 1.2 Проблема способностей и одаренности в трудах зарубежных и отечественных психологов

Краткая история изучения одаренности. Понятие «способности». Классификация способностей. Разница между способностями, знаниями, умениями и навыками. Природные и приобретенные, общие и специальные, теоретические и практические, учебные и творческие, предметные и межличностные способности. Понятие «задатки». Понятие «одаренность». Связь способностей и одаренности. Одаренность как психолого-педагогическая проблема.

Тема 1.3 Общая одаренность: понятие и структура

Понятие «общая одаренность». Общая интеллектуальная одаренность. Общая творческая одаренность. Обучаемость как общая способность. Структура общей одаренности. Познавательная потребность, общая интеллектуальная одаренность, общая творческая одаренность (креативность). Познавательная потребность и ее характеристика. Формы и уровни развития познавательной потребности. Возрастная динамика развития познавательной потребности.

Тема 1.4 Специальная одаренность: виды, диагностика и развитие

Понятие «специальная одаренность». Структура специальной одаренности. Виды специальной одаренности. Вербальные способности

и вербальная одаренность. Литературные способности. Математические способности. Музыкальные способности. Коммуникативные способности. Групповые факторы и S-факторы в теории интеллекта Ч. Спирмена. Парциальные способности и факторы-операции в теории Р. Кеттелла. Основные группы факторов и субфакторы в иерархической теории интеллекта Ф. Вернона.

Тема 1.5 Уровни развития способностей: одаренность, талант, гениальность.

Уровни развития способностей: одаренность, талант, гениальность. Понятие одаренности. Понятие таланта. Талант как проявление нормы развития. Понятие гениальности. Гениальность как норма и патология (Ч. Ламброзо, Д. Карлос, Т. Саймонтон, Ф. Баррон, В.П. Эфроимсон, В.В. Клименко).

Тема 1.6 Основные отечественные и зарубежные концепции одаренности.

Концептуальные модели обучения одаренных детей. Рабочая концепция одаренности (Д.Б. Богоявленская и др.). Модель «Свободный класс». Модель Гилфорда. Модель Рензулли «Три вида обогащения учебной программы». Модель Блума «Таксономия целей обучения. Когнитивно-аффективная модель Уильямса. Понятие «инновация». Инновационные технологии и обучение одаренных детей. Технологии на основе лично-ориентированного образовательного процесса. Технологии на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся. Технологии на основе эффективности управления и организации учебной деятельности.

Раздел 2

Особенности организации обучения и воспитания одаренных детей и подростков

Тема 2.1 Особенности когнитивного и психосоциального развития одаренных детей.

Гетерохрония и диссинхрония развития одаренных детей. Любопытство, любознательность, познавательная потребность, сверхчувствительность к проблемам. Склонность к задачам дивергентного типа, оригинальность, продуктивность и гибкость мышления. Интересы и склонности одаренных детей.

Самоактуализация, перфекционизм, социальная автономность, эгоцентризм, лидерство, соревновательность, чувство юмора, как особенности психосоциального развития одаренных детей.

Тема 2.2 Особенности положения одаренного ребенка в группе сверстников.

Потребность детей в общении со сверстниками. Развитие взаимоотношений в детском коллективе. Факторы, влияющие на положение ребенка в группе сверстников. Полноценное общение детей со сверстниками, как условие успешности развития и воспитания одаренных детей.

Тема 2.3 Идентификация одаренности как психолого-педагогическая проблема.

Диагностика одаренности как многоуровневая система. Основные варианты организации диагностического обследования. Экспресс-диагностика. Долговременные организационно-педагогические модели: "Принцип турникета" Дж. Рензулли, "РАПУНТ" М.Карне, А. Шведел и др., модель К.Хеллера. Модель идентификации одаренных А.И. Савенков.

Тема 2.4 Основные подходы к решению проблемы организации обучения одаренных детей и подростков.

Основные подходы к решению проблемы организации обучения одаренных детей и подростков. Цели и принципы обучения одаренных детей. Организация и методика проведения урока, внеклассных мероприятий, игр и игр-исследований с одаренными детьми. Олимпиада, как форма работы с одаренными детьми. Организация курса познавательного развития.

Тема 2.5 Создание учебных программ для работы с одаренными детьми.

«Горизонтальное обогащение» как необходимость индивидуализации образовательной деятельности с одаренными детьми. Проблема структурирования учебного материала. Структура и содержание программы «Социальная компетенция». Учебное исследование.

Тема 2.6 Типы образовательных структур для обучения одаренных детей.

Основные образовательные структуры для обучения одаренных детей. Система дошкольных образовательных учреждений. Система общеобразовательных школ, в рамках которых создаются условия для индивидуализации обучения одаренных детей. Система дополнительного образования.

Тема 2.7 Педагог для одаренных детей.

Проблема подготовки педагога к работе с одаренными детьми. Психолого-педагогические умения наиболее важные для успеха в работе с одаренными детьми. Базовый и специфический компоненты профессиональной квалификации педагога для работы с одаренными детьми.

Раздел 3

Роль семьи в воспитании и развитии одаренных детей

Тема 3.1 Организация работы с родителями одаренных детей.

Одаренный ребенок и семья. Организация работы с родителями одаренных детей. Система психопросвещения родителей. Психологические рекомендации по выявлению одаренных и их воспитанию. Развитие и стимулирование интересов и способностей детей в семье. Цели и задачи воспитания одаренных детей. Институты воспитания их влияние на развитие одаренных детей. Система психопросвещения родителей одаренных детей. Помощь родителям в выявлении детской одаренности.

Тема 3.2 Психологические особенности развития одаренных детей в условиях семейного воспитания.

Структура личной микросреды ребенка. Влияние семейной микросреды на развитие детской одаренности. Взаимосвязь характера отношения членов семьи к ребенку и его активности. Рекомендации родителям по воспитанию и обучению одаренных детей и подростков.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КАРТА ДИСЦИПЛИНЫ

Дневная форма получения образования

Номер раздела, темы	Название раздела, темы	Количество аудиторных часов			Количество часов УСР	Формы контроля знаний
		Лекции	Практические занятия	Семинарские занятия		
1	Введение в психологию одаренности	10	—	6	4	
1.1	Проблема одаренности в системе психологической культуры	2	—	—	—	
1.2	Проблема способностей и одаренности в трудах зарубежных и отечественных психологов	2	—	2		Терминологический диктант
1.3	Общая одаренность: понятие и структура	—	—	—	2	Составление психологического журнала
1.4	Специальная одаренность: виды, диагностика и развитие	2	—	2		Устный опрос
1.5	Уровни развития способностей: одаренность, талант, гениальность	2	—	2		Устный опрос
1.6	Основные отечественные и зарубежные концепции одаренности	2	—		2	Составление тематических презентаций
2	Особенности организации обучения и воспитания одаренных детей и подростков	10	—	6	2	
2.1	Особенности когнитивного и психосоциального развития одаренных детей	2	—		2	Подготовка коллажей
2.2	Особенности положения одаренного ребенка в группе сверстников	2	—			

2.3	Идентификация одаренности как психолого-педагогическая проблема	2	—	2		Разработка программы психодиагностического исследования одаренности
2.4	Основные подходы к решению проблемы организации обучения одаренных детей и подростков		—	2		Составление портфолио
2.5	Создание учебных программ для работы с одаренными детьми		—	2		Выполнение практических заданий
2.6	Типы образовательных структур для обучения одаренных детей	2	—			
2.7	Педагог для одаренных детей	2	—			
3	Роль семьи в воспитании и развитии одаренных детей	2	—	2	2	
3.1	Организация работы с родителями одаренных детей	2	—		2	Разработка плана-конспекта мероприятия
3.2	Психологические особенности развития одаренных детей в условиях семейного воспитания		—	2		Выполнение практических заданий
ИТОГО		22	—	14	8	—
ВСЕГО						—
<i>Примечание. Всего 76/72 академических часа (2 зачетные единицы).</i>						

Заочная форма получения образования

Номер раздела, темы	Название раздела, темы	Количество аудиторных часов			Количество часов УСП	Формы контроля знаний
		Лекции	Лабораторные занятия	Семинарские занятия		
1	Введение в психологию одаренности	2	—	2	—	

1.2	Проблема способностей и одаренности в трудах зарубежных и отечественных психологов	2	—	—	—	
1.6	Основные отечественные и зарубежные концепции одаренности	—	—	2	—	Составление тематических презентаций
2	Особенности организации обучения и воспитания одаренных детей и подростков	4	—	2	—	
2.2	Особенности положения одаренного ребенка в группе сверстников	2	—	—	—	
2.3	Идентификация одаренности как психолого-педагогическая проблема	—	—	2	—	Разработка программы психодиагностического исследования одаренности
2.6	Типы образовательных структур для обучения одаренных детей	2	—	—	—	
3	Раздел 3 Роль семьи в воспитании и развитии одаренных детей	—	2	—	—	
3.1	Организация работы с родителями одаренных детей	—	2	—	—	Разработка плана-конспекта мероприятия
ИТОГО		6	—	4	—	—
ВСЕГО						—
<i>Примечание. Всего 76/72 академических часа (2 зачетные единицы).</i>						

ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ

1 Список литературы

1.1 Основная литература

1. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. — СПб.: Питер, 1999. — 368 с.
2. Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин — СПб.: Питер, 2009. — 448 с.
3. Концептуальные основания образования одаренных детей / Е. А. Панько [и др.] //Пралеска. — 2004. — № 2. — С. 10—15.
4. Монина, Г. Б. Ох уж эти одаренные дети / Г. Б. Монина, М. С. Рузина. — СПб. : Речь, 2010. — 128 с.
5. Одаренный ребенок и «детское общество» / сост. Е. Ф. Нестер. — Барановичи : РИО БарГУ, 2010. — 66 с.
6. Рабочая концепция одаренности / науч. ред. Д. Б. Богоявленская, В. Д. Шадриков // Одаренный ребенок. — 2003. — № 4. — С. 29—70.
7. Савенков, А. И. Одаренные дети в детском саду и школе / А. И. Савенков. — М. : Академия, 2000. — 232 с.

1.2 Дополнительная литература:

1. Белова, Е. С. Одаренность малыша: раскрыть, понять, поддержать / Е. С. Белова. — М., 2001 — 140 с.
2. Лейтес, Н. С. Одаренные дети / Н. С. Лейтес // Основы психологии : Хрестоматия / под ред. В. П. Дубровой. — Минск : Беларусь, 2003. — С. 152—161.
3. Лейтес, Н. С. Раннее проявление одарённости / Н. С. Лейтес // Вопросы психологии. — 1988. — № 4. — С. 98—107.
4. Лейтес, Н. С. Способности и одарённость в детские годы / Н. С. Лейтес. — М., 1984. — 79 с.
5. Матюшкин, А. М. Концепция творческой одаренности / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии. 1989, N 6, С. 29—33.
6. Методы диагностики одаренности у детей / под ред. Н. А. Цыркун. - Минск, 1995. - 358 с.
7. Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей / под ред. А. М. Матюшкина. — М. :

Изд-во Москов. психолого-социал. ин-та; Воронеж : МОДЭК, 2004. — 192 с.

8. Одаренный ребенок. Развитие детской одаренности / сост. И. В. Булавкина. — Минск : МГГИПК и ПКО, 2007. — 64 с.

9. Психология социальной одаренности : пособие по выявлению и развитию коммуникативных способностей дошкольников / под ред. Я. Л. Коломинского, Е. А. Панько. — М. : Линка-Пресс, 2009. — 272 с.

10. Савенков, А. И. Развитие одаренности в образовательной среде / А. И. Савенков // Проблемы воспитания и развития личности. — 2002. — № 3. — С. 113—146

11. Теплов, Б. М. Способности и одаренность / Б. М. Теплов // Основы психологии : Хрестоматия / под ред. В. П. Дубровой. — Минск : Беларусь, 2003. — С. 139—151.

12. Туник, Е. Е. Оценка способностей и личностных качеств школьников и дошкольников / Е. Е. Туник, В. П. Опутникова. — СПб. : Речь, 2005. — 104 с.

13. Щетинина, А. М. Диагностика социального развития ребенка / А. М. Щетинина. — Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. — 88 с.

14. Юркевич, В. С. Как сохранить и развить познавательную потребность у одаренных детей / В. С. Юркевич // Краткое руководство по работе с одаренными учащимися / Под ред. Л. В. Поповой и В. И. Панова. — Астана: Дарын, 2006. С. 25-30.

2 Примерный перечень лабораторных занятий

1. Организация работы с родителями одаренных детей.

3 Примерный перечень семинарских занятий

1. Проблема способностей и одаренности в трудах зарубежных и отечественных психологов.
2. Специальная одаренность: виды, диагностика и развитие.
3. Уровни развития способностей: одаренность, талант, гениальность.
4. Идентификация одаренности как психолого-педагогическая проблема.
5. Основные подходы к решению проблемы организации обучения одаренных детей и подростков.

6. Создание учебных программ для работы с одаренными детьми.
7. Психологические особенности развития одаренных детей в условиях семейного воспитания.

4 Критерии оценивания результатов учебной деятельности обучающихся в учреждениях высшего образования

Десятибалльная шкала в зависимости от величины балла и отметки включает следующие критерии:

10 (десять) баллов:

- систематизированные, глубокие и полные знания по всем разделам учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине, а также по основным вопросам, выходящим за ее пределы;
- точное использование научной терминологии (в том числе на иностранном языке), грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы;
- безупречное владение инструментарием учебной дисциплины, умение его эффективно использовать в постановке и решении научных и профессиональных задач;
- выраженная способность самостоятельно и творчески решать сложные проблемы в нестандартной ситуации;
- полное и глубокое усвоение основной, дополнительной литературы, по изучаемой учебной дисциплине;
- умение свободно ориентироваться в теориях, концепциях и направлениях по изучаемой учебной дисциплине и давать им аналитическую оценку, использовать научные достижения других дисциплин;
- творческая самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях, активное творческое участие в групповых обсуждениях высокий уровень культуры исполнения заданий.

9 (девять) баллов:

- систематизированные, глубокие и полные знания по всем разделам учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;
- точное использование научной терминологии (в том числе на иностранном языке), грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы;

– владение инструментарием учебной дисциплины, умение его эффективно использовать в постановке и решении научных и профессиональных задач;

– способность самостоятельно и творчески решать сложные проблемы в нестандартной ситуации в рамках учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– полное усвоение основной и дополнительной литературы, рекомендованной учебной программой учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– умение ориентироваться в теориях, концепциях и направлениях по изучаемой учебной дисциплине и давать им аналитическую оценку;

систематическая, активная самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях, творческое участие в групповых обсуждениях, высокий уровень культуры исполнения заданий.

8 (восемь) баллов:

– систематизированные, глубокие и полные знания по всем разделам учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине в объеме учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– использование научной терминологии (в том числе на иностранном языке), грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы, умение делать обоснованные выводы и обобщения;

– владение инструментарием учебной дисциплины (методами комплексного анализа, техникой информационных технологий), умение его использовать в постановке и решении научных и профессиональных задач;

– способность самостоятельно решать сложные проблемы в рамках учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– усвоение основной и дополнительной литературы, рекомендованной учебной программой учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– умение ориентироваться в теориях, концепциях и направлениях по изучаемой учебной дисциплине и давать им аналитическую оценку;

– активная самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях, систематическое участие в групповых обсуждениях, высокий уровень культуры исполнения заданий.

7 (семь) баллов:

– систематизированные, глубокие и полные знания по всем разделам учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– использование научной терминологии (в том числе на иностранном языке), грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы, умение делать обоснованные выводы и обобщения;

– владение инструментарием учебной дисциплины, умение его использовать в постановке и решении научных и профессиональных задач;

– свободное владение типовыми решениями в рамках учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– усвоение основной и дополнительной литературы, рекомендованной учебной программой учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– умение ориентироваться в основных теориях, концепциях и направлениях по изучаемой учебной дисциплине и давать им аналитическую оценку;

– самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях, участие в групповых обсуждениях, высокий уровень культуры исполнения заданий.

6 (шесть) баллов:

– достаточно полные и систематизированные знания в объеме учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– использование необходимой научной терминологии, грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы, умение делать обобщения и обоснованные выводы;

– владение инструментарием учебной дисциплины, умение его использовать в решении учебных и профессиональных задач;

– способность самостоятельно применять типовые решения в рамках учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– усвоение основной литературы, рекомендованной учебной программой учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– умение ориентироваться в базовых теориях, концепциях и направлениях по изучаемой дисциплине и давать им сравнительную оценку;

– активная самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях, периодическое участие в групповых обсуждениях, высокий уровень культуры исполнения заданий.

5 (пять) баллов:

– достаточные знания в объеме учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– использование научной терминологии, грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы, умение делать выводы;

– владение инструментарием учебной дисциплины, умение его использовать в решении учебных и профессиональных задач;

– способность самостоятельно применять типовые решения в рамках учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– усвоение основной литературы, рекомендованной учебной программой учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– умение ориентироваться в базовых теориях, концепциях и направлениях по изучаемой учебной дисциплине и давать им сравнительную оценку;

– самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях, фрагментарное участие в групповых обсуждениях, достаточный уровень культуры исполнения заданий.

4 (четыре) балла:

– достаточный объем знаний в рамках образовательного стандарта высшего образования;

– усвоение основной литературы, рекомендованной учебной программой учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– использование научной терминологии, логическое изложение ответа на вопросы, умение делать выводы без существенных ошибок;

– владение инструментарием учебной дисциплины, умение его использовать в решении стандартных (типовых) задач;

– умение под руководством преподавателя решать стандартные (типовые) задачи;

– умение ориентироваться в основных теориях, концепциях и направлениях по изучаемой учебной дисциплине и давать им оценку;

– работа под руководством преподавателя на практических, лабораторных занятиях, допустимый уровень культуры исполнения заданий.

3 (три) балла:

- недостаточно полный объем знаний в рамках образовательного стандарта высшего образования;
- знание части основной литературы, рекомендованной учебной программой учреждения высшего образования по учебной дисциплине;
- использование научной терминологии, изложение ответа на вопросы с существенными, логическими ошибками;
- слабое владение инструментарием учебной дисциплины, некомпетентность в решении стандартных (типовых) задач;
- неумение ориентироваться в основных теориях, концепциях и направлениях изучаемой учебной дисциплины;
- пассивность на практических и лабораторных занятиях, низкий уровень культуры исполнения заданий.

2 (два) балла:

- фрагментарные знания в рамках образовательного стандарта высшего образования;
- знания отдельных литературных источников, рекомендованных учебной программой учреждения высшего образования по учебной дисциплине;
- неумение использовать научную терминологию учебной дисциплины, наличие в ответе грубых, логических ошибок;
- пассивность на практических и лабораторных занятиях, низкий уровень культуры исполнения заданий.

1 (один) балл:

- отсутствие знаний и (компетенций) в рамках образовательного стандарта высшего образования, отказ от ответа, неявка на аттестацию без уважительной причины.

5 Примерный перечень вопросов к зачету

1. Проблема одаренности в системе психологической культуры.
2. Краткая история изучения одаренности.
3. Понятие «способности». Классификация способностей.
4. Разница между способностями, знаниями, умениями и навыками.
5. Понятие «одаренность». Одаренность как психолого-педагогическая проблема.
6. Понятие «общая одаренность». Общая интеллектуальная и общая творческая одаренность.

7. Обучаемость как общая способность.
8. Познавательная потребность и ее характеристика.
9. Понятие, структура и виды специальной одарённости.
10. Групповые факторы и S-факторы в теории интеллекта Ч. Спирмена.
11. Парциальные способности и факторы-операции в теории Р. Кеттелла.
12. Основные группы факторов и субфакторы в иерархической теории интеллекта Ф. Вернона.
13. Уровни развития способностей: одаренность, талант, гениальность.
14. Гениальность как норма и патология (Ч. Ламброзо, Д. Карлос, Т. Саймонтон, Ф. Баррон, В.П. Эфроимсон, В.В. Клименко).
15. Рабочая концепция одаренности (Д.Б. Богоявленская и др.).
16. Модель «Свободный класс».
17. Модель Дж. Гилфорда.
18. Модель Дж. Рензулли «Три вида обогащения учебной программы».
19. Инновационные технологии и обучение одаренных детей.
20. Гетерохрония и диссинхрония развития одаренных детей.
21. Особенности когнитивного развития одаренных детей.
22. Особенности психосоциального развития одаренных детей.
23. Особенности положения одаренного ребенка в группе сверстников.
24. Диагностика одаренности как многоуровневая система.
25. Основные варианты организации диагностического обследования одаренных детей.
26. Цели и принципы обучения одаренных детей.
27. Организация и методика проведения урока, внеклассных мероприятий, игр и игр-исследований с одаренными детьми.
28. Олимпиада, как форма работы с одаренными детьми.
29. Организация курса познавательного развития.
30. Создание учебных программ для работы с одаренными детьми.
31. Типы образовательных структур для обучения одаренных детей.
32. Проблема подготовки педагога к работе с одаренными детьми.
33. Организация работы с родителями одаренных детей.
34. Психологические особенности развития одаренных детей в условиях семейного воспитания.

6 ПЕРЕЧЕНЬ ЗАДАНИЙ И КОНТРОЛЬНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ ДЛЯ УПРАВЛЯЕМОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Тема и вопросы УСР	Количество часов	Форма контроля
<p>Тема 1.2 Общая одаренность: понятие и структура</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Понятие общей одаренности. 2. Общая интеллектуальная одаренность. 3. Общая творческая одаренность. 4. Обучаемость как общая способность. 	2	Проверка психологического журнала
<p>Тема 1.5 Основные отечественные и зарубежные концепции одаренности</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Рабочая концепция одаренности (Д.Б. Богоявленская и др.). 2. Модель «Свободный класс». 3. Модель Дж. Гилфорда. 4. Модель Дж. Рензулли. 	2	Проверка тематических презентаций
<p>Тема 2.1 Особенности когнитивного и психосоциального развития одаренных детей</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Гетерохрония и диссинхрония развития одаренных детей. 2. Особенности когнитивного развития одаренных детей. 3. Интересы и склонности одаренных детей. 4. Особенности психосоциального развития одаренных детей. 	2	Проверка коллажей
<p>Тема 3.1 Организация работы с родителями одаренных детей</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Система психопросвещения родителей одаренных детей. 2. Психологические рекомендации по выявлению одаренных детей и их воспитанию. 3. Развитие и стимулирование интересов и способностей детей в семье. 4. Помощь родителям в выявлении детской одаренности. 	2	Проверка плана-конспекта разработанного мероприятия

Примечание: дополнительная информация представлена на сайте кафедры психологии факультета педагогики и психологии, а также содержится в методическом кабинете факультета педагогики и психологии

ПРОТОКОЛ СОГЛАСОВАНИЯ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ С ДРУГИМИ ДИСЦИПЛИНАМИ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Название учебной дисциплины, с которой требуется согласование	Название кафедры	Предложения кафедры об изменениях в содержании учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине	Решение, принятое кафедрой, разработавшей рабочую программу (с указанием даты и номера протокола)
1. Общая психология	Психологии	Согласовано, дублирования нет	Рекомендовать к утверждению. Протокол № 16 от 20.10.2015
2. Педагогическая психология	Психологии	Согласовано, дублирования нет	Рекомендовать к утверждению. Протокол № 16 от 20.10.2015
3. Технологии деятельности практического психолога	Психологии	Согласовано, дублирования нет	Рекомендовать к утверждению. Протокол № 16 от 20.10.2015
4. Дифференциальная психология	Педагогики	Согласовано, дублирования нет	Рекомендовать к утверждению. Протокол № 16 от 20.10.2015

**ДОПОЛНЕНИЯ И ИЗМЕНЕНИЯ,
ВНЕСЕННЫЕ В УЧЕБНУЮ ПРОГРАММУ
НА 201__ / 201__ УЧЕБНЫЙ ГОД**

№ п/п	Дополнения и изменения	Основание

Учебная программа пересмотрена и одобрена на заседании кафедры (протокол № _____ от _____ 201__ г.)

Заведующий кафедрой

(ученая степень, ученое звание)

(подпись)

(И. О. Фамилия)

УТВЕРЖДАЮ
Декан факультета

(ученая степень, ученое звание)

(подпись)

(И. О. Фамилия)

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

Основная литература

1. *Бабаева, Ю. Д.* Динамическая теория одарённости / Ю. Д. Бабаева // Основные соврем. концепции творчества и одарённости / под ред. Д. Б. Богоявленской. — М. : Молодая гвардия, 1997. — С. 275—295.
2. *Бабаева, Ю. Д.* Основные подходы к проблеме формирования общей одарённости [Электронный ресурс]. URL: http://www.zaoisc.ru/proekti/inf_podderj/babaeva-osn-podhod.html (дата обращения: 30.07.2015).
3. *Белова, Е. С.* Одарённый малыш: раскрыть, понять, поддержать / Е. С. Белова. — М., 2001. — 140 с.
4. *Богоявленская, Д. Б.* Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. — М. : Академия, 2002. — 320 с.
5. *Богоявленская, Д. Б.* Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская. — Ростовн/Д : Изд-во Рост. ун-та, 1983. — 173 с.
6. *Дружинин, В. Н.* Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. — СПб. : Питер, 2007. — 368 с.
7. *Ильин, Е. П.* Психология индивидуальных различий / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2004. — 701 с.
8. *Ильин, Е. П.* Психология творчества, креативности, одарённости / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2009. — 448 с.
9. Концептуальные основания образования одарённых детей / Е. А. Панько [и др.] // Пралеска. — 2004. — № 2. — С. 10—15.
10. *Лейтес, Н. С.* Одарённые дети / Н. С. Лейтес // Основы психологии: Хрестоматия : учеб. пособие / под ред. В. П. Дубровой. — Минск : Беларусь, 2003. — С. 152—161.
11. *Лейтес, Н. С.* Раннее проявление одарённости / Н. С. Лейтес // Вопр. психологии. — 1988. — № 4. — С. 98—107.
12. *Лейтес, Н. С.* Способности и одарённость в детские годы / Н. С. Лейтес. — М., 1984. — 79 с.
13. *Лобанов, А. П.* Интеллект и когнитивные стили / А. П. Лобанов. — Орша : Диаль, 2006. — 304 с.
14. *Матюшкин, А. М.* Мышление, обучение, творчество / А. М. Матюшкин. — М. : Изд-во МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2003. — 720 с.
15. Одарённый и возраст. Развитие творческого потенциала одарённых детей : учеб. пособие / под ред. А. М. Матюшкина. — М. : Изд-во МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2004. — 192 с.

16. Одарённые дети / общ. ред. Г. В. Бурменской, В. М. Слущкого. — М. : Прогресс, 1991. — 376 с.
17. Одарённый ребёнок и «детское общество» : метод. рекомендации для студентов пед. специальностей / сост. Е. Ф. Нестер. — Барановичи : БарГУ, 2010. — 66 с.
18. Одарённый ребёнок. Развитие детской одарённости / сост. И. В. Булавкина. — Минск : МГГИПК и ПКОО, 2007. — 64 с.
19. Психология одарённости детей и подростков / под ред. Н. С. Лейтеса. — М. : Академия, 1996. — 416 с.
20. Психология социальной одарённости : пособие по выявлению и развитию коммуникативных способностей дошкольников / Е. А. Панько [и др.] ; под ред. Я. Л. Коломинского, Е. А. Панько. — М. : Линка-Пресс, 2009. — 272 с.
21. Рабочая концепция одарённости / отв. ред. Д. Б. Богоявленская ; науч. ред. В. Д. Шадрико. — М., 2003. — 95 с.
22. Рензулли, Дж. Модель обогащённого школьного обучения: Практическая программа стимулирования одарённых детей / Дж. Рензулли, С. М. Рис / под ред. Д. Б. Богоявленской. — М. : Молодая гвардия, 1997. — С. 214—242.
23. Ридецкая, О. Г. Психология одарённости : учеб.-практ. пособие / О. Г. Ридецкая. — М. : ЕАОИ, 2010. — 374 с.
24. Роль среды и наследственности в формировании индивидуальности человека / под ред. И. В. Равич-Шербо. — М. : Педагогика, 1988. — 336 с.
25. Савенков, А. И. Детская одарённость: развитие интеллектуально-творческого потенциала личности ребёнка / А. И. Савенков. — М. : Прометей, 1998. — 42 с.
26. Савенков, А. И. Одарённые дети в детском саду и школе / А. И. Савенков. — М. : Академия, 2000. — 232 с.
27. Савенков, А. И. Развитие одарённости в образовательной среде / А. И. Савенков // Пробл. воспитания и развития личности. — 2002. — № 3. — С. 113—146.
28. Хеллер, К. А. Диагностика и развитие одарённых детей и подростков / К. А. Хеллер // Основные соврем. концепции творчества и одарённости / под ред. Д. Б. Богоявленской. — М. : Молодая гвардия, 1997. — С. 243—264.
29. Чудновский, В. Э. Актуальные проблемы психологии способностей / В. Э. Чудновский // Вопр. психологии. — 1986. — № 3. — С. 78—89.
30. Шадриков, В. Д. Способности, одарённость, талант // Развитие и диагностика способностей / отв. ред. В. Н. Дружинин, В. Д. Шадриков. — М. : Наука, 1991. — С. 7—21.
31. Шадриков, В. Д. Способности человека / В. Д. Шадриков // Основные соврем. концепции творчества и одарённости / под ред. Д. Б. Богоявленской. — М. : Молодая гвардия, 1997. — С. 24—38.

Дополнительная литература

1. *Айзенк, Г.* Интеллект: новый взгляд / Г. Айзенк // *Вопр. психологии.* — 1995. — № 1. — С. 111—131.
2. *Ананьев, Б. Г.* О соотношении способностей и одарённости / Б. Г. Ананьев // *Пробл. способностей / под ред. В. Н. Мясищева.* — М. : АПН РСФСР, 1962. — С. 15—32.
3. *Ананьев, Б. Г.* Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1968. — 340 с.
4. *Богоявленская, Д. Б.* Одарённость: понятие, виды, диагностика / Д. Б. Богоявленская // *Психологія.* — 2008. — № 2. — С. 42—48.
5. *Бодалев, А. А.* Об одарённости человека как субъекта общения / А. А. Бодалев // *Психологія.* — 1999. — № 1. — С. 24—28.
6. *Бодалев, А. А.* Психология общения. Избранные психологические труды / А. А. Бодалев. — М. : Изд-во Моск. психол.-пед. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2002. — 320 с.
7. *Бодалев, А. А.* О направлениях и задачах научной разработки проблемы способностей / А. А. Бодалев // *Вопр. психологии.* — 1984. — № 1. — С. 119—124.
8. *Введение в психологию / под общ. ред. А. В. Петровского.* — М. : Академия, 1996. — 496 с.
9. *Гатанов, Ю. Б.* Курс развития творческого мышления / Ю. Б. Гатанов. — СПб. : ИМАТОН, 2001. — 192 с.
10. *Дружинин, В. Н.* Структура психометрического интеллекта и прогноз индивидуальных достижений / В. Н. Дружинин // *Основные соврем. концепции творчества и одарённости / под ред. Д. Б. Богоявленской.* — М. : Молодая гвардия, 1997. — С. 161—186.
11. *Климов, Е. А.* Введение в психологию труда / Е. А. Климов. — М. : Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998. — 350 с.
12. *Ковалев, А. Г.* Психические особенности человека : в 2 т. / А. Г. Ковалев, В. Н. Мясищев. — Л. : ЛГУ, 1960. — Т. 2 : Способности. — 304 с.
13. *Колмогорова, Л. С.* Диагностика психологической культуры школьников : *практ. пособие для школ. психологов.* — ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. — 360 с.
14. *Коломинский, Я. Л.* Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности) : *учеб. пособие / Я. Л. Коломинский.* — 3-е изд. — Минск : ТетраСистемс, 2001. — 432 с.
15. *Коломинский, Я. Л.* Психология педагогического взаимодействия / Я. Л. Коломинский, Н. М. Плескачева, И. И. Заяц / под ред. Я. Л. Коломинского. — СПб. : Речь, 2007. — 240 с.
16. *Коломинский, Я. Л.* Социальная (коммуникативная) одарённость в контексте психологической культуры / Я. Л. Коломинский // *Поддержка и сопровождение одарён., талантливых детей и педагогов в условиях реализации*

- соврем. модели образования : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф., Смоленск, 23—24 нояб. 2011 г. — Минск : СОИРО, 2011. — С. 16—21.
17. Коломинский, Я. Л. Социальная психология школьного класса / Я. Л. Коломинский. — Минск : ФУАИформ, 2003. — 312 с.
18. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. — М. : Наука, 1984. — 444 с.
19. Маклаков, А. Г. Общая психология / А. Г. Маклаков. — СПб. : Питер Пресс, 2008. — 581 с.
20. Матюшкин, А. М. Загадки одарённости / А. М. Матюшкин. — М. : Школа-пресс, 1993. — 127 с.
21. Матюшкин, А. М. Концепция творческой одарённости / А. М. Матюшкин // *Вопр. психологии*. — 1989. — № 6. — С. 29—33.
22. Матюшкин, А. М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности / А. М. Матюшкин // *Вопр. психологии*. — 1982. — № 4. — С. 5—17.
23. Методы диагностики одарённости у детей / под ред. Н. А. Цыркун. — Минск, 1995. — 358 с.
24. Морозова, Н. Г. Воспитание познавательных интересов у детей в семье / Н. Г. Морозова. — М., 1961. — 224 с.
25. Нестер, Е. Ф. Одарённый воспитатель для одарённых детей / Е. Ф. Нестер // *Пралеска*. — 2012. — № 6. — С. 50—52.
26. Петровский, А. В. Популярные беседы о психологии / А. В. Петровский. — М. : Педагогика, 1983. — 224 с.
27. Платонов, К. К. Проблемы способностей / К. К. Платонов. — М. : Наука, 1972. — 312 с.
28. Пономарева, Е. В. Личностный аспект одарённости и его развитие : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Е. В. Пономарева. — Хабаровск, 2002. — 213 с.
29. Психология общения. Энциклопедический словарь / под общ. ред. А. А. Бодалева. — М. : Когито-Центр, 2011. — 600 с.
30. Рубинштейн, С. Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории / С. Л. Рубинштейн // *Вопр. психологии*. — 1960. — №3. — С. 12—23.
31. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — М. : Педагогика, 1973. — 424 с.
32. Семикин, В. В. Психологическая культура в структуре личности и деятельности педагога / В. В. Семикин // *Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена*. — СПб., 2003. — № 3(6) : Психолого-педагогические науки (педагогика, психология, теория и методика обучения). — С.124—132.
33. Семикин, В. В. Психологическая культура и образование / В. В. Семикин // *Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена*. — СПб., 2002. — № 2(3) : Психолого-педагогические науки (психология, педагогика, теория и методика обучения). — С.26—36.

34. *Стернберг, Р.* Учись думать творчески / Р. Стернберг, Е. Григоренко // Учись думать творчески / под ред. Д. Б. Богоявленской. — М. : Молодая гвардия, 1997. — С. 186—213.

35. *Теплов, Б. М.* Способности и одарённость / Б. М. Теплов // Основы психологии: Хрестоматия : учеб. пособие / под ред. В.П. Дубровой. — Минск : Беларусь, 2003. — С. 139—151.

36. *Туник, Е. Е.* Оценка способностей и личностных качеств школьников и дошкольников / Е. Е. Туник, В. П. Опутникова. — СПб. : Речь, 2005. — 104 с.

37. Установка на творческую деятельность / Е. А. Панько, Е. Ч. Алехнович // Пралеска. — 2009. — № 4. — С. 3—7.

38. *Шевандрин, Н. И.* Психодиагностика, психокоррекция и развитие личности / Н. И. Шевандрин. — М. : Владос, 1999. — 512 с.

39. *Штерн, В.* Умственная одарённость: Психологические методы испытания умственной одарённости в их применении к детям школьного возраста / В. Штерн ; пер. с нем. А. П. Болтунова ; под ред. В. А. Лукова. — СПб. : Союз, 1997. — 128 с.

40. *Щебланова, Е.* Неравномерность развития ребёнка / Е. Щебланова // Школ. психолог. — 2008. — № 18. — С. 34—39.

41. *Щетинина, А. М.* Диагностика социального развития ребёнка / А. М. Щетинина. — Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. — 88 с.

42. *Юркевич, В. С.* Как сохранить и развить познавательную потребность у одарённых детей / В. С. Юркевич // Крат. рук. по работе с одарён. учащимися / под ред. Л. В. Поповой и В. И. Панова. — Астана : Дарын, 2006. — С. 25—30.

43. *Юркевич, В. С.* Одарённый ребёнок: иллюзия и реальность / В. С. Юркевич. — М. : Просвещение, 1996. — 136 с.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бачинин В. А. Психология. Энциклопедический словарь. СПб. : изд-во Михайлова В. А., 2005. 271 с.
2. Психология общения. Энциклопедический словарь / под общ. ред. А. А. Бодалева. М. : Когито-Центр, 2011. 600 с.
3. Колмогорова Л. С. Диагностика психологической культуры школьников : Практ. пособие для шк. психологов. Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. 360 с.
4. Мотков О. И. Психология самопознания личности. М. : Треугольник, 1993. 97 с.
5. Колмогорова Л. С. Диагностика психологической культуры школьников. С. 34.
6. Там же. С. 13-14.
7. Исаева Н. И. Развитие профессиональной культуры психолога образования : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.13. Белгород, 2002. 487 с.
8. Семикин В. В. Психологическая культура в структуре личности и деятельности педагога // Известия Российского государственного педагогического ун-та имени А. И. Герцена. СПб., 2003. № 3(6): Психолого-педагогические науки (педагогика, психология, теория и методика обучения). С.124—132.
9. Семикин В. В. Психологическая культура и образование // Известия Российского государственного педагогического ун-та имени А. И. Герцена. СПб., 2002. № 2(3): Психолого-педагогические науки (психология, педагогика, теория и методика обучения). С.26—36.
10. Обозов Н. А. Психологическая культура отношений. СПб. : Облик, 2001. 40 с.
11. Климов Е. А. Введение в психологию труда. М. : Культура и спорт ; ЮНИТИ, 1998. 350 с.
12. Семикин В. В. Психологическая культура и образование. № 2(3). С. 34.
13. Коломинский Я. Л., Плещачева Н. М., Заяц И. И. Психология педагогического взаимодействия / под ред. Я. Л. Коломинского. СПб. : Речь, 2007. 240 с.
14. Там же. С. 32—36.
15. Там же. С. 36—43.
16. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб. : Питер, 2007. 368 с.
17. Там же. С. 10—12.
18. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб. : Питер, 2009. 448 с.
19. Там же. С. 136-137.
20. Теплов Б. М. Способности и одаренность // Основы психологии : Хрестоматия : учебное пособие / под ред. В.П. Дубровой. Минск : Беларусь, 2003. С. 139—151.
21. Ковалев А. Г., Мясищев В. Н. Психические особенности человека : в 2 т. Л. : ЛГУ, 1960. Т. 2 : Способности. 304 с.
22. Ананьев Б. Г. О соотношении способностей и одаренности // Проблемы способностей / под ред. В. Н. Мясищева. М. : АПН РСФСР, 1962. С. 15—32.
23. Шадриков В. Д. Способности, одаренность, талант // Развитие и диагностика способностей / отв. ред. В. Н. Дружинин, В. Д. Шадриков. М. : Наука, 1991. С. 7—21.
24. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. М. : Академия, 2002. 320 с.
25. Рубинштейн С Л. Проблемы общей психологии. М. : Педагогика, 1973. 424 с.

26. Чудновский В. Э. Актуальные проблемы психологии способностей // Вопросы психологии. 1986. № 3 С. 78—89.
27. Бодалев А. А. О направлениях и задачах научной разработки проблемы способностей // Вопросы психологии. 1984. № 1. С. 119—124.
28. Ананьев Б. Г. О соотношении способностей и одарённости // Проблемы способностей / под ред. В. Н. Мясищева. М. : АПН РСФСР, 1962. С. 15—32 ; Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания. Л. : Изд-во Ленинградского ун-та, 1968. 340 с.
29. Ковалев А. Г., Мясищев В. Н. Психические особенности человека. Т. 2.
30. Кириенко В. И. Психология способностей к изобразительной деятельности. М. : Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1959. 302 с.
31. Крутецкий В. А. Психология математических способностей школьников. М. : Институт практической психологии. Воронеж : НПО МОДЕК, 1998. 416 с.
32. Лейтес Н. С. Одаренные дети // Основы психологии : Хрестоматия : учеб. пособие / под ред. В. П. Дубровой. Минск : Беларусь, 2003. С. 152—161 ; Лейтес Н. С. Раннее проявление одарённости // Вопросы психологии. 1988. № 4. С. 98—107 ; Лейтес Н. С. Способности и одарённость в детские годы. М., 1984. 79 с. ; Психология одарённости детей и подростков / под ред. Н. С. Лейтеса. М. : Академия, 1996. 416с.
33. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: МГУ, 1975. 430 с.
34. Ковалев А. Г., Мясищев В. Н. Психические особенности человека. Т. 2.
35. Платонов К. К. Проблемы способностей. М. : Наука, 1972. 312 с.
36. Рубинштейн С. Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории // Вопросы психологии. 1960. №3. С. 12-23.
37. Теплов Б. М. Способности и одарённость / под ред. В. П. Дубровой.
38. Петровский А. В. Популярные беседы о психологии. М. : Педагогика, 1983. 224 с.
39. Лейтес Н. С. Способности и одарённость в детские годы.
40. Роль среды и наследственности в формировании индивидуальности человека / под ред. И. В. Равич-Щербо. М. : Педагогика, 1988. 336 с.
41. Шадриков В. Д. Способности человека // Основные современные концепции творчества и одарённости / под ред. Д. Б. Богоявленской. М. : Молодая гвардия, 1997. С. 24—38.
42. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одарённости. С. 140.
43. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Краткий психологический словарь : Личность, образование, самообразование, профессия. Минск : Хэлтон, 1998. 399 с.
44. Свенцицкий А. Л. Краткий психологический словарь. М. : ТК Велби ; Проспект, 2008. 512 с.
45. Психология : словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М. : Политиздат, 1990. 494 с.
46. Рабочая концепция одарённости / отв. ред. Д. Б. Богоявленская; науч. ред. В. Д. Шадрико. М., 2003. 95 С.
47. Савенков А. И. Развитие одарённости в образовательной среде // Проблемы воспитания и развития личности. 2002. № 3. С. 113—146.
48. Рабочая концепция одарённости / отв. ред. Д. Б. Богоявленская ; науч. ред. В. Д. Шадрико.
49. Там же. С. 17—29.

50. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. С. 26—28.
51. Там же. С. 28—31.
52. Там же. С. 35—37.
53. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии ; Его же. Проблема способностей и вопросы психологической теории.
54. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одарённости. С. 155.
55. Маклаков А. Г. Общая психология. СПб. : Питер Пресс, 2008. 581 с.
56. Там же. С. 540.
57. Библия. Н. З. Псалтирь / [Славян. библейский фонд]. Б. м. : [б. и.], [20 — — ?].
58. Там же.
59. Психология: Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. С. 406-407.
60. Маклаков А. Г. Общая психология. С. 541.
61. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одарённости. С. 148.
62. Там же.
63. Там же.
64. Там же. С. 149.
65. Там же.
66. Там же.
67. Там же.
68. Там же.
69. Там же.
70. Там же.
71. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. С. 176.
72. Там же.
73. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одарённости. С. 148.
74. Психология : Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. С. 76.
75. Дружинин В. Н. Структура психометрического интеллекта и прогноз индивидуальных достижений // Основные современные концепции творчества и одарённости / под ред. Д. Б. Богоявленской. М. : Молодая гвардия, 1997. С. 161—186.
76. Айзенк Г. Интеллект: новый взгляд // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 111—131.
77. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. С. 26—28 ; Его же. Структура психометрического интеллекта и прогноз индивидуальных достижений / под ред. Д. Б. Богоявленской ; Лобанов А. П. Интеллект и когнитивные стили. Орша : Диалог, 2006 304 с. ; Штерн В. Умственная одарённость : Психологические методы испытания умственной одарённости в их применении к детям школьного возраста / пер. с нем. А. П. Болгунова ; под ред. В. А. Лукова. СПб. : Союз, 1997. 128 с.
78. Лобанов А. П. Интеллект и когнитивные стили. С. 9.
79. Пономарева Е. В. Личностный аспект одарённости и его развитие : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Хабаровск, 2002. 213 с.
80. Богоявленская Д. Б. Одарённость: понятие, виды, диагностика // Психология. 2008. № 2. С. 42 — 48.
81. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. С. 170—171.
82. Савенков А. И. Одарённые дети в детском саду и школе. М. : Академия, 2000. 232 с.

83. Рензулли Дж., Рис С. М. Модель обогащённого школьного обучения: практическая программа стимулирования одарённых детей / под ред. Д. Б. Богоявленской. М. : Молодая гвардия, 1997. С. 214—242.

84. Бабаева Ю. Д. Основные подходы к проблеме формирования общей одарённости [Электронный ресурс]. URL: [//http://www.zaoisc.ru/proekti/inf_podderj/babaeva-osn-podhod.html](http://www.zaoisc.ru/proekti/inf_podderj/babaeva-osn-podhod.html) (дата обращения: 30.07.2015).

85. Хеллер К. А. Диагностика и развитие одарённых детей и подростков // Основные современные концепции творчества и одаренности / под ред. Д. Б. Богоявленской. М. : Молодая гвардия, 1997. С. 243—264.

86. Там же.

87. Стернберг Р., Григоренко Е. Учись думать творчески // Учись думать творчески / под ред. Д. Б. Богоявленской. М. : Молодая гвардия, 1997. С. 186—213.

88. Бабаева Ю. Д. Основные подходы к проблеме формирования общей одарённости [Электронный ресурс]. URL: [//http://www.zaoisc.ru/proekti/inf_podderj/babaeva-osn-podhod.html](http://www.zaoisc.ru/proekti/inf_podderj/babaeva-osn-podhod.html) (дата обращения: 30.07.2015).

89. Теплов Б. М. Способности и одарённость / под ред. В. П. Дубровой.

90. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. С. 20.

91. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность.

92. Лейтес Н. С. Одарённые дети / под ред. В. П. Дубровой. Минск : Беларусь, 2003. С. 152—161 ; Его же. Раннее проявление одарённости // Вопросы психологии. 1988. № 4. С. 98—107 ; Его же. Способности и одарённость в детские годы. М., 1984. 79 с.

93. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М. : Наука, 1984. 444 с.

94. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. С. 170—171.

95. Бабаева Ю. Д. Динамическая теория одарённости // Основные современные концепции творчества и одаренности / под ред. Д. Б. Богоявленской. М. : Молодая гвардия, 1997. С. 275—295 ; Богоявленская Д. Б. Одарённость: понятие, виды, диагностика. № 2.

96. Бабаева Ю. Д. Динамическая теория одарённости / под ред. Д. Б. Богоявленской. М. : Молодая гвардия, 1997. С. 275—295.

97. Её же. Основные подходы к проблеме формирования общей одарённости [Электронный ресурс]. URL: [//http://www.zaoisc.ru/proekti/inf_podderj/babaeva-osn-podhod.html](http://www.zaoisc.ru/proekti/inf_podderj/babaeva-osn-podhod.html) (дата обращения: 30.07.2015).

98. Её же. Динамическая теория одарённости / под ред. Д. Б. Богоявленской. М. : Молодая гвардия, 1997. С. 275—295.

99. Савенков А. И. Детская одарённость: развитие интеллектуально-творческого потенциала личности ребёнка. М. : Прометей, 1998. 42 с.

100. Савенков А. И. Одарённые дети в детском саду и школе. С. 143—155.

101. Матюшкин А. М. Мышление, обучение, творчество. М. : МПСИ ; Воронеж : НПО МОДЭК, 2003. 720 с.

102. Матюшкин А. М. Загадки одарённости. М. : Школа-пресс, 1993. 127 с. ; Его же. Концепция творческой одарённости // Вопросы психологии. 1989. № 6. С. 29—33 ; Его же. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности // Вопросы психологии. 1982. № 4 С. 5—17.

103. Его же. Концепция творческой одарённости // Вопросы психологии. 1989. № 6. С. 32.

104. Алексеев Н. Д., Исаенко А. С., Алексеев Н. Д., Кузей Т. И. Одарённость: способности, мотивация и творчество : пособие для педагогов, психологов, руководителей в сфере образования. Минск : Адукацыя і выхаванне, 2006. 88 с. ; Богдавленская, Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов н/Д : Изд-во Рост. ун-та, 1983. 173 с. ; Её же. Психология творческих способностей ; Гатанов, Ю. Б. Курс развития творческого мышления. СПб. : ГМНПП «ИМАТОН», 2001. 192 с.
105. Рабочая концепция одарённости / отв. ред. Д. Б. Богдавленская ; науч. ред. В. Д. Шадрико.
106. Савенков А. И. Одарённые дети в детском саду и школе. С. 69-70.
107. Щепланова Е. Неравномерность развития ребёнка // Школьный психолог. 2008. № 18 С. 34—39.
108. Рабочая концепция одарённости / отв. ред. Д. Б. Богдавленская ; науч. ред. В. Д. Шадрико. С. 29—31.
109. Савенков А. И. Одарённые дети в детском саду и школе. С. 74—86.
110. Там же.
111. Там же. С. 86—93.
112. Коломинский Я. Л. Социальная психология школьного класса. Минск : ООО «ФУ Аинформ», 2003. 312 с.
113. Смирнова Е. О., Холмогорова В. М. Межличностные отношения дошкольников : Диагностика, проблемы, коррекция. М. : ВЛАДОС, 2003. 160 с.
114. Коломинский Я. Л. Социальная психология школьного класса. С. 109.
115. Смирнова Е. О., Холмогорова В. М. Межличностные отношения дошкольников : Диагностика, проблемы, коррекция.
116. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности) : учебное пособие. 3-е изд. Минск : ТетраСистемс, 2001. 432 с.
117. Там же. С. 23.
118. Бодалев А. А. Психология общения. Избранные психологические труды. М. : Изд-во Москов. психолого-педагог. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2002. 320 с.
119. Сенько Т. В. Успех и признание в группе : старший дошкольный возраст. Минск : Народная асвета, 1991. 112 с.
120. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности). 3-е изд.
121. Одарённый ребёнок и «детское общество» : методические рекомендации для студентов пед. специальностей / сост. Е. Ф. Нестер. Барановичи : БарГУ, 2010. 66 с.
122. Рабочая концепция одарённости / отв. ред. Д. Б. Богдавленская ; науч. ред. В. Д. Шадрико. С. 38.
123. Там же. С. 45—47.
124. Там же. С. 48—56.
125. Савенков А. И. Одарённые дети в детском саду и школе. С. 94.
126. Там же. С. 95-96.
127. Там же. С. 99—106.
128. Рабочая концепция одарённости / отв. ред. Д. Б. Богдавленская ; науч. ред. В. Д. Шадрико. С. 65—84.
129. Одарённость и возраст. Развитие творческого потенциала одарённых детей : учебное пособие / под ред. А. М. Матюшкина. М. : Изд-во Москов. психолого-социал. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2004. 192 с.

130. Белова Е. С. Одарённость малыша: раскрыть, понять, поддержать. М. : Московский психолого-социальный институт ; Флинта, 2001. 140 с.
131. Нестер Е. Ф. Одарённый воспитатель для одарённых детей // Пралеска. 2012. № 6. С. 50—52.
132. Одарённые дети // под общ. ред. Г. В. Бурменской, В. М. Слуцкого. М. : Прогресс, 1991. 376 с.
133. Рабочая концепция одарённости / отв. ред. Д. Б. Богоявленская ; науч. ред. В. Д. Шадрико.
134. Коломинский Я. Л. Социальная (коммуникативная) одарённость в контексте психологической культуры // Поддержка и сопровождение одарённых, талантливых детей и педагогов в условиях реализации современной модели образования : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф., г. Смоленск, 23—24 нояб. 2011. Смоленск ; Минск : ГАУ ДПОС «СОИРО», 2011. С. 16 — 21.
135. Панько Е. А., Алехнович Е. Ч. Установка на творческую деятельность // Пралеска. 2009. № 4. С. 3—7.
136. Рабочая концепция одарённости / отв. ред. Д. Б. Богоявленская ; науч. ред. В. Д. Шадрико. С. 89—93.
137. Брутман В. И., Якимова Т. В., Колосова М. А. Особенности детско-родительских отношений особо одарённых детей // Перинатальная психология для специалистов. 2004. URL: <http://www.psymama.ru/articles/b1.html> (дата обращения: 10.10.2010).
138. Одарённые дети / под. общ. ред. Г. В. Бурменской, В. М. Слуцкого. С. 64-65.
139. Шнейдер Л. Б. Психология семейных отношений. М. : ЭКСМО-Пресс, 2000. 512 с.
140. Моница Г. Б., Рузина М. С., Моница Г. Б. Ох уж эти одарённые дети! Талант и синдром дефицита внимания: двойная исключительность. СПб. Речь ; М. : Сфера, 2010. 128 с.
141. Юркевич В. С. Одарённый ребёнок : иллюзия и реальность. М. : Просвещение, 1996. 136 с.
142. Одарённые дети / под. общ. ред. Г. В. Бурменской, В. М. Слуцкого. С. 120–122.
143. Кассиль Л. Ранний восход. М., 1953. С. 17-18.
144. Белова Е. С. Одарённость малыша: раскрыть, понять, поддержать. М., 2001. С. 36-37.
145. Манн Т. Будденброки. История гибели одного семейства / пер. с нем. // Библиотека всемирной литературы. Серия вторая. Литература XIX века. М., 1969. С. 412—431.
146. Белова Е. С. Одарённость малыша: раскрыть, понять, поддержать. С.32.
147. Цветаева А. Воспоминания. М., 1971. С. 65.
148. Савенков А. И. Одарённые дети в детском саду и школе. М. : Академия, 2000. С. 215—229.
149. Лосева А. А. Психологическая диагностика одарённости. М. : Академический Проект Трикта, 2004. 176 с.
150. Туник Е. Е. Диагностика креативности тест Е. Торренса. СПб. : ИМАТОН, 1998. 170 с.
151. Там же.
152. Туник Е. Е., Опутникова В. П. Оценка способностей и личностных качеств школьников и дошкольников. СПб. : Речь, 2005. 104 с.