

Костанайский государственный педагогический институт  
Психолого-педагогический факультет  
Кафедра психологии и дефектологии

Смаглий Т.И.  
Бикбулатов Р.Р.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ  
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО ОДАренных ШКОЛЬНИКОВ**

Учебное пособие

Костанай  
2017

**УДК 159.9 (075.8)**

**ББК 88.4 я 73**

**С 50**

**Авторы:**

**Смаглий Татьяна Ивановна**, кандидат педагогических наук, доцент  
**Бикбулатов Руслан Рафаильевич**, учитель Назарбаев Интеллектуальная школа г. Костаная

**Рецензенты:**

**Дубинин Сергей Николаевич**, доктор психологических наук, профессор кафедры гуманитарных наук Костанайского социально-технического университета имени З. Алдамжар

**Демисенова Шнар Сапаровна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и дефектологии Костанайского государственного педагогического института

**Смаглий Т.И., Бикбулатов Р.Р.**

**С 50** Психолого-педагогические основы развития интеллектуально одаренных школьников: учебное пособие / Т.И. Смаглий, Р.Р. Бикбулатов. – Костанай: КГПИ, 2017. – 174 с.

**ISBN 978-601-7839-75-8**

Данное учебное пособие предназначено для студентов педагогических специальностей. Содержание и структура учебного пособия включает теоретический и практический материал, систему разноуровневых и тестовых заданий, необходимые в процессе изучения дисциплин «Психология одаренности», «Технология работы с интеллектуально одаренными школьниками». В пособии систематизируются научные представления об основных концепциях одаренности, психологических особенностях интеллектуально одаренных обучающихся, методах диагностики одаренности и технологиях ее развития.

Учебное пособие предназначено для студентов педагогических специальностей, педагогов-психологов, школьных учителей, преподавателей вузов и колледжей.

УДК 159.9 (075.8)

ББК 88.4 я 73

© Костанайский государственный

педагогический институт, 2017

**ISBN 987-601-7839-75-8**

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Введение.....</b>	<b>4</b>
<b>1. Психологические основы одаренности</b>	
1.1 Проблема одаренности в научной литературе.....	6
1.2 Виды одаренности и их характеристика .....	16
1.3 Модели одаренности .....	27
1.4 Психологические особенности интеллектуально одаренных школьников.....	37
Практические задания.....	57
Тесты самопроверки.....	58
<b>2. Психологическая диагностика интеллектуальной одаренности</b>	
2.1 Теоретические основы психодиагностического исследования интеллектуальной одаренности школьников .....	67
2.2 Методические подходы к диагностике интеллектуальной одаренности школьников.....	77
2.3 Диагностический инструментарий при работе с интеллектуально одаренными школьниками.....	82
Практические задания.....	104
Тесты самопроверки.....	105
<b>3. Основные подходы в образовании интеллектуально одаренных школьников</b>	
3.1 Психологическое сопровождение развития интеллектуально одаренных школьников.....	112
3.2 Методы и формы работы с интеллектуально одаренными школьниками.....	126
Практические задания.....	146
Тесты самопроверки.....	147
<b>Глоссарий .....</b>	<b>157</b>
<b>Список литературы .....</b>	<b>163</b>
<b>Приложение.....</b>	<b>168</b>

## ВВЕДЕНИЕ

В условиях динамичного роста политического и экономического статуса Республики Казахстан обозначилась потребность общества в людях интеллектуально развитых, талантливых, способных неординарно мыслить, выдвигать прогрессивные идеи по изменению действительности, активно влиять на повышение конкурентоспособности государства. Стремлением казахстанского общества к общемировым стандартам образования обусловлена стратегическая цель реформирования системы образования, обеспечивающая создание наиболее благоприятных условий для развития одаренных обучающихся, реализации их интеллектуального и творческого потенциала.

Обращение к проблеме раннего выявления и развития одаренных детей нашло отражение в ежегодных посланиях Президента народу Казахстана, в Распоряжении Президента Республики Казахстан «О государственной поддержке и развитии школ для одаренных детей», в Государственной программе развития образования в Республике Казахстан на 2010-2020 годы.

В настоящее время в Республике Казахстан реализуется Государственная программа поиска, поддержки и развития одаренных детей и молодежи. Ее основными целями являются: 1) определение стратегии поиска, воспитания и обучения одаренных детей и молодежи; 2) сопровождение и развитие единого и непрерывного формирования интеллектуального потенциала общества; 3) содействие социально-культурному становлению талантливой молодежи. В свете решения этих задач в Республике Казахстан создаются принципиально новые организации образования, работающие с данной категорией обучающихся, происходит развитие системы работы с кадрами. Так, в Республике Казахстан с 1998 года функционирует Республиканский научно-практический центр «Дарын», который координирует систему работы с одаренными детьми и молодежью, частично решает вопросы подготовки педагогических кадров к этому направлению профессиональной деятельности. Значительный вклад в подготовку педагогов к работе с одаренными обучающимися вносит АО «Назарбаев интеллектуальные школы».

Вместе с тем ученые из разных стран (Г. Ж. Акылбаева, Д.Б. Богоявленская, У.Б. Жексенбаева, А.И. Лосева, А.М. Матюшкин, А.И.Савенков и другие) пришли к выводу о том, что потенциально одаренные дети составляют не 1-3%, как предполагалось ранее, а 15-30% от общей возрастной выборки. Причем, высокий уровень этих достижений обнаруживается лишь при соответствующем обучении (Дж. Рензулли, Дж. Фримен и другие). Этим и определяется важность проблемы изучения психолого-педагогических условий и факторов, способствующих развитию одаренных детей, становлению творческой личности и реализации одаренности во взрослой жизни. К тому же, как отмечают в своих исследованиях Е.П.Ильин, Н.С. Лейтес, Б.В.Соктоеваи другие, большинство одаренных обучающихся испытывают трудности в общении со сверстниками и учителями, страдают от отсутствия внимания со стороны родителей и т.п. К тому же многие педагоги недостаточно подготовлены к работе с интеллектуально одаренными учащимися.

Исходя из этого, цель нашего учебного пособия в краткой и доступной форме изложить основные концепции и методологические подходы, лежащие в основе исследований одаренности, показать использование знаний теоретических основ психологии одаренности в практической деятельности педагога, выявлении и развитии одаренности у детей, психологическом сопровождении процесса обучения одаренных школьников.

Мы считаем, что учебное пособие будет способствовать:

- формированию систематизированных знаний о методологических подходах к понятию «одаренность», классификации видов одаренности, основных этапах ее развития в течение жизни индивида; основных характеристиках одаренности, факторах, имеющих влияние на развитие одаренности;

- развитию умений анализировать одаренность, пользоваться психодиагностическими методиками, адекватными этой задаче, выделять теоретические и прикладные, аксиологические и инструментальные компоненты одаренности;

- овладению технологиями обучения, обеспечивающими развитие интеллектуально одаренных школьников.

# 1. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОДАРЕННОСТИ

## 1.1 Проблема одаренности в научной литературе

Проблема развития одарённости является одной из наиболее актуальных в современной педагогике и психологии. Это подтверждается ежегодно проводимыми международными научными конференциями по одаренности, созданием и функционированием Всемирного Совета одаренности.

С древних времен и до середины XIX века проблема одаренности разрабатывалась в философии, и в ее изучении доминировал природно-эмпирический подход, трактующий феномен одаренности как «гений», «талант», «божественный дух».

Великий китайский философ Конфуций предлагал отбирать одаренных детей и готовить их к последующей деятельности. Отбор осуществлялся по результатам различных проверок логического мышления, творческой фантазии, памяти, умения красиво писать, сочинять стихи и т.д. Такие дети получали образование при дворе правителя, особо ценились способности к написанию стихов, хорошо развитая память и логическое мышление[1].

Проблеме одаренности уделяли внимание и величайшие древнегреческие философы. В частности, существование «прирожденных способностей» человека, которые «нуждаются в предварительном воспитании и предварительном приноравливании» [2, с. 123], признавалось Аристотелем, Платоном, М.Ф. Квинтиллианом. Представители этого подхода опирались на идею врожденных способностей и специального отбора способных детей. Так, у Платона возникает представление о том, что наиболее способных детей следует отбирать и заставлять изучать то, что полезно для государства. Основу воспитания в Афинах составляла система комплексного («мусического», средствами искусства) воспитания, предложенная Аристотелем.

Дальнейшее развитие данная теория получила в X-XI в. н. э. у Авиценны в идее обеспечения «счастливого детства» путем развития нравственности, физического и моторного развития через игровую деятельность (комплексное развитие душевных способностей) [3].

Проблема одаренности детей, врожденных способностей и методов их развития привлекала к себе внимание и в эпоху Возрождения. Важную роль в истории развития взглядов на проблему одаренности сыграл опубликованный в 1575 году трактат «Исследование способностей к наукам» испанского врача Хуана Уарте. Ее автор попытался выяснить, «какими качествами обладает та природа, которая делает человека способным к одной науке и не способным к другой, какие виды дарования имеются в человеческом роде, какие искусства и науки соответствуют каждому дарованию, по каким признакам можно узнать соответствующее дарование» [1, с.24]. Х. Уарте исследовал связь способностей ребенка с темпераментом его родителей, потреблявшейся ими пищей и т.п. Он предложил классификацию наук на основе важнейших способностей человека - памяти, воображения и разума, которые, согласно полученным им результатам, зависят главным образом от темперамента родителей, то есть определяются

наследственными факторами. При этом он исходил из того, что в конкретной деятельности, например, полководца, юриста и врача требования к перечисленным способностям существенно различаются.

Х. Уарте предлагал узаконить закрепление людей за профессиями в соответствии с их способностями. По мнению Х. Уарте, реализация его предложения обеспечила бы оптимальное использование природной одаренности людей, что способствовало бы усилению могущества Испанской империи.

Еще одно наблюдение Х. Уарте состоит в том, что если «дети начинают рано рассуждать и бывают очень благоразумными, то это является признаком, что они будут глупыми людьми» [1, с.24]. Это заключение следует, по-видимому, рассматривать как свидетельство того известного факта, что дети с сильно развитым конформизмом, не наделенные от природы оригинальностью мышления и ярким воображением, «благоразумные» дети учатся в обычной школе часто лучше своих более одаренных сверстников.

Похожих взглядов придерживался М. Монтень, современник Х. Уарте: «Трудно преобразовать то, что вложено в человека самой природой» [4, с.135].

И. Кант [5], выдающийся немецкий философ, в своем сочинении «Критика способности суждения» вводит на основе принципа «природосообразности» единый подход к живой природе, а также и к художественному творчеству. По его мнению, искусство представляется как «нечто Органическое», где каждая часть взаимосвязана. Размышляя об искусстве вообще, И. Кант называл искусством то, что «лишь созидание посредством свободы или произвола, полагающего в основу своих действий разум» [5, с.138]. «Гений - это талант (дар природы), который дает искусству правила. Поскольку талант как прирожденная продуктивная способность художника сам принадлежит природе, то можно выразить эту мысль и таким образом: гений - это врожденная способность души, посредством которой природа дает искусству правила» [5, с.326]

Рассматривая природу одаренности и гениальности, он вводит четыре признака гения:

1) «это талант создавать то, для чего не может быть дано определенное правило, а не умение создавать то, чему можно научиться, следуя определенному правилу. Таким образом, главным его качеством должна быть оригинальность.

2) поскольку возможна и оригинальная бессмыслица, продукты гения должны быть одновременно образцом, то есть служить примером; тем самым, хотя сами они возникли не в результате подражания, они должны служить для этой цели другим, то есть служить руководством или правилом суждений.

3) гений сам не может описать или научно обосновать, как он создает свое произведение - он дает правила подобно природе. Создатель произведения, которым он обязан Своему гению, сам не ведает, как к нему пришли эти идеи, и не в его власти произвольно или планомерно придумать их и сообщать другим в таких предписаниях, которые позволили бы им создавать подобные

произведения. Поэтому, вероятно, слово «гений» есть производное от своеобразного, данного человеку при рождении, охраняющего и руководящего им духа, который и внушает ему эти оригинальные идеи.

4) посредством гения природа приписывает правила не науке, а искусству, и это лишь постольку, поскольку оно должно быть прекрасным искусством» [5, с.345].

И. Кант считал, что сфера творческого гения опирается на активное духовное начало - воображение.

Противоположный взгляд на роль наследственности в одаренности развивал Дж. Локк [3]. По его мнению, родившийся человек - это чистая доска, белая бумага (*tabula rasa*), на которой можно писать любые тексты. Иными словами, он отрицал существование у человека врожденных способностей и считал, что все способности формируются в процессе воспитания.

Точку зрения Дж. Локка разделял крупнейший представитель французского материализма XVIII века К.А. Гельвеций: «Воспитание делает нас тем, чем мы являемся» [3].

Основными причинами наблюдающегося «неравенства умов» он считал две: «Первая - это различное стечение событий, обстоятельств и положений, в которых находятся разные люди. (Стечение, которое я называю случайностью.) Вторая - это их более или менее сильное желание учиться» [3, с. 136].

К.А. Гельвеций дает практические рекомендации по развитию ума: «Народ, у которого общественное воспитание давало бы дарование определенному числу граждан, а здравый смысл почти всем, был бы, бесспорно, первым народом в мире. Единственное надежное средство добиться такого результата - это с ранних лет приучать детей к работе внимания. Семена открытий, которые случай представляет всем, бесплодны, если их не оплодотворит внимание. Так как внимательность встречается редко, то редки и гениальные люди. Но что сделать, чтобы заставить людей быть прилежными? Зажечь их страстью соревнования, славы и любви к истине. Неравная сила этих страстей - вот что следует считать причиной столь большого неравенства их умов. Способности - сложное социальное образование, характеризующее индивидуальность личности в осуществлении своей жизнедеятельности [3, с.137]. Как совокупность физических и духовных сил, качеств, свойств и умений, они выражают собой меру освоения человеком собственной родовой сущности, определенных общественных отношений, свидетельствуют о том, насколько глубоко и прочно овладел индивид существующим способом общения. В своей индивидуально-психологической воплощенности способности фиксируют уровень развития личности и возможности ее дальнейшего совершенствования, служат своеобразным эталоном социальной активности человека. Отличительной особенностью способностей является то, что они не даются человеку в готовом, законченном виде при рождении, а формируются в процессе жизни, общественно-исторической практики, направленной активности людей.

Определяя предметно-практическую деятельность в качестве главного фактора, влияющего на развитие способностей и одаренности личности, по мнению К.А. Гельвеция, не следует игнорировать важности других моментов ее проявления. Каждый новый шаг в развитии общества сопровождается появлением все новых и новых видов деятельности, которые, будучи освоенными, ведут к возникновению новых способностей. Чем выше уровень развития общественного производства, богаче культура, чем разнообразнее формы человеческой деятельности, тем универсальнее способности личности.

Однако, как справедливо полагает большинство ученых, нельзя не считаться с тем, что люди от природы обладают некоторыми индивидуальными анатомо-физиологическими чертами (задатками), которые заметным образом влияют на реализацию общественной сущности человека, на развитие и совершенствование его способностей [6, с. 50]. Человек получает от природы телесную, физическую организацию и определенный нервно-психологический потенциал, которые в ходе практического взаимодействия индивида с обществом участвуют в формировании его способностей, в становлении и развитии сложных форм социального поведения, а нередко и в выборе жизненного пути (в той мере, в какой это зависит от самого человека).

Несмотря на очень убедительную аргументацию Гельвеция, во второй половине XIX века возобладала противоположная точка зрения, базирующаяся на идее жесткой генетической детерминированности умственной одаренности. Причиной этого стали результаты исследований Ф. Гальтона.

В статье «Наследственный талант и характер» и в фундаментальной монографии «Наследственность таланта» Ф. Гальтон на большом статистическом материале, полученном в результате досконального изучения биографий большого количества людей, убедительно доказал, что наследуются не только физические, но и психические свойства человека. На основании полученных результатов Ф. Гальтон пришел к заключению, что способности следует рассматривать как биологически детерминированные свойства личности, определяемые унаследованным фондом. Ф. Гальтон не ограничился полученными результатами и предлагал повысить «качество» людей, став основателем евгеники, которую он определил как науку об «улучшении рода». Он мечтал: «Если бы одна двадцатая доля стоимости и труда, которые тратятся на улучшение пород лошадей и собак, была затрачена на улучшение человеческой расы, какую бы галактику гениев мы могли бы создать!» [1, с.42].

Основные положения теории Ф. Гальтона поддерживали многие крупные психологи первой половины XX века. Так, в двухфакторной теории интеллекта, разработанной английским психологом Ч. Спирменом, предполагалось, что способности передаются по наследству. Известный швейцарский психолог Э. Клапаред утверждал, что уровень умственных способностей не зависит от обучения и воспитания.

Достаточной популярностью пользуются теории, утверждающие исходное равенство интеллектуальных способностей детей и ставящие во главу угла определяющее (или, по крайней мере, - не меньшее, чем наследственность)

влияние воспитания и образования. Так, П.П. Блонский[6] не был согласен с взглядами Ф. Гальтона и учеными, которые считали, что одаренность происходит из наследственности ребенка. Он акцентировал внимание на вопросах обучения и воспитания одаренных детей, необходимости разрабатывать учебно-воспитательные программы, с ним были солидарны В.А. Артемов и В.М. Экземплярский.

В. М. Экземплярский отстаивал необходимость целостного подхода к пониманию одаренности, подтверждая интегральный подход теоретическими представлениями и реальной педагогической практикой диагностики одаренности. Он критиковал распространенное тогда понимание одаренности только как проявляющейся в интеллектуальной сфере и объяснял такую ограниченность отсутствием «экспериментальных методов для определения высоты развития эмоционально-волевой сферы» [1, с. 68].

Влияние окружающей среды на особенности познавательного развития признавали и французские психологи А. Бине и Т. Симон, Ф. Фримен, исследуя влияние наследственности и среды на формирование одаренности, пришел к выводу о том, что условия воспитания и обучения в семье и в школе влияют на формирование одаренности[1, с. 54-55].

В психологических исследованиях представлено более ста различных оснований разработки теории «одаренности». К числу первых работ в этой области относятся исследования Г.И. Россолимо, в которых он развивал идею сравнительного подхода к структуре личности, П.П. Блонского, обратившего свое внимание на проблемы обучения одаренных школьников.

Так, Г.И. Россолимо создал систему диагностики индивидуальных различий детей и взрослых, основанную на оценке уровня основных психических функций и познавательных возможностей человека. С помощью предложенной им методики психологических профилей были сделаны первые графические сопоставления уровней одаренности.

В психологии 20-х годов XX века понимание одаренности ограничивалось в основном интеллектуальной сферой (В. Штерн). В это же время некоторые авторы настаивали на расширении понятия «одаренность» и включении в систему изучения одаренности эмоционально-волевой стороны [1, с. 58].

В конце 20-х годов XX века проводились теоретические и диагностические исследования одаренности (Е.В. Гурьянов, В. Г. Пиорковский, А.А. Смирнов, М.В. Соколов и др.) [7].

Попытку выявить основные признаки одаренности сделал А.Ф. Лазурский [6]. Указанные им признаки действительно характеризуют личность со стороны ее одаренности, но их нельзя признать достаточными и необходимыми, а отсюда и уровни одаренности, описанные автором, характеризуют не столько саму одаренность личности, сколько степень ее развития. И все же попытка А.Ф. Лазурского определять степень одаренности личности была продуктивна, поскольку он пытался вскрыть детерминированность развития духовного мира личности социальными условиями ее развития и наследственными признаками.

С начала 40-х годов XX века проблема одаренности разрабатывалась в исследованиях советских ученых как проблема способностей ( Н.С. Лейтес [8], С.Л. Рубинштейн [9], Б.М. Теплов [10] и др.).

Существуют несколько подходов к механизмам формирования способностей и одаренности. В рамках культурно-исторической школы Л.С. Выготского – А.Н.Леонтьева на первый план выдвигаются социальные факторы формирования способностей. По мнению А.Н.Леонтьева, процесс формирования способностей в онтогенезе – это присвоение или овладение, то есть «процесс, в результате которого происходит воспроизведение индивидуумом исторически сформировавшихся человеческих способностей и функций». При этом «формирующиеся у человека в ходе этого процесса способности и функции представляют собой психологические новообразования, по отношению к которым наследственные, прирожденные механизмы и процессы являются лишь необходимыми внутренними (субъективными) условиями, делающими возможным их возникновение; но они не определяют, ни их состава, ни их специфического качества» [11, с. 23].

Другое направление связано с именами С.Л. Рубинштейна, Б.М.Теплова и работами их учеников и последователей.

По С.Л.Рубинштейну, «способности имеют органические, наследственно закрепленные предпосылки для их развития в виде задатков» [9, с. 122].Он рассматривал способности как сложное синтетическое образование, которое включает в себя целый ряд данных, без которых человек не способен к какой-либо конкретной деятельности, а также свойств, которые вырабатываются лишь в процессе определенным образом организованной деятельности.

Б. М. Теплов[10] выделил три признака способностей, которые и легли в основу определения, наиболее часто используемого специалистами. На первое место среди признаков понятия «способность» Б. М. Теплов выдвигает тот признак, что «способность» — это индивидуальное свойство, психологическая особенность, отличающая одного человека от другого. Тем самым подчеркивается, что способность коренится в личности, она всегда несет на себе печать индивидуальности. Далее он отмечает, что способность — это такая индивидуально-психологическая особенность, которая имеет отношение к успешности выполнения деятельности. Тем самым указывается на общественно-исторический характер понятия: способность соотносится с исторически сложившимися видами деятельности, с их социальной ценностью, с критериями их успешности. Наконец, в определении понятия он отмечает, что способность «не сводится» к знаниям, навыкам и умениям. Это означает, что, как ни велико для субъекта деятельности значение того, что можно усвоить, перенять, способность предполагает и собственно внутренние индивидуальные предпосылки психологических условий выполнения деятельности. При этом Б. М. Теплов указывал, что способность не может возникнуть вне соответствующей конкретной деятельности: «Не в том дело, что способности проявляются в деятельности, а в том, что они создаются в этой деятельности» [10]. Через всю статью проходит мысль, что способности существуют только в

развитии, что нельзя говорить о способности, уже существующей до начала своего развития, так же как и о способности, достигшей предела развития (достаточно усовершенствовать методы воспитания и обучения, чтобы «пределы» развития способностей повысились).

Понятие «одаренность» Б. М. Теплов определял как «качественно своеобразное сочетание способностей» [10] (понимая под этим структуру способностей), подчеркивая, что различия по одаренности — проблема, прежде всего, качественная, а не количественная. Эти различия, писал он, выступают не только в том, что у одного человека одаренность — преимущественно в такой-то области, а у другого — в другой, но и в том, что люди, проявляющие себя в одной и той же области деятельности, отличаются по составу, структуре своих способностей. Отсюда следует, что успешность выполнения каждой деятельности может достигаться психологически различными путями: даже при одинаковом результате деятельности в самих способах работы будут обнаруживаться индивидуальные различия; при этом возможна в широких пределах компенсация одних способностей другими. Б. М. Теплов считал, что основная задача должна заключаться не в том, чтобы, устанавливая, велики ли способности и одаренность, а в том, чтобы выяснить, каковы они в своем качественном своеобразии, выражающем индивидуальность человека.

Б.М. Теплов неоднократно отмечал сложную, опосредствованную зависимость развития способностей от их природных предпосылок. Он отвергал представления о врожденности способностей («Врожденными могут быть лишь анатомо-физиологические особенности, т. е. задатки...») [10], выступая тем самым против биологизаторских и механистических концепций различий между людьми по способностям. «Задаток, в научном значении этого понятия, — писал он, — есть анатомо-физиологическая особенность человека, ни на что решительно не «направленная»...» [10,с.216]. Природные предпосылки, считал он, играют реальную роль как одно из внутренних условий формирования способностей. Принципиальная позиция Б. М. Теплова состояла в том, что фаталистические представления должны быть преодолены не игнорированием самой проблемы природной обусловленности индивидуальных различий, а правильным ее разрешением.

В настоящее время подход, намеченный в исследованиях Б.М. Теплова, развивается в исследованиях Э.А. Голубевой и сотрудников, основная идея которых состоит в комплексном изучении способностей, основанном на понимании единства природного и социального в человеке [12].

Другие авторы подчеркивают специфику способностей как сложных, комплексных свойств, которые должны рассматриваться как «родовые», в тесной связи с исходными человеческими свойствами (Б.Г. Ананьев, З.И. Калмыкова, Н.А. Менчинская, Я.А. Пономарев, М.А. Холодная, В.Д. Шадриков и др.). Они пришли к выводу о недостаточности использования теории наследственности и теории приобретенных способностей. В первом случае детерминация способностей сводится только к природным, во втором случае - только к социальным условиям, в то время как при формировании

способностей внешние причины действуют опосредствованно через внутренние [13].

Среди работ, посвященных вопросам общей и возрастной одаренности, особое место занимают труды Н.С. Лейтеса [8], заложившие основы данной проблемы. В его трудах рассмотрены вопросы возрастной одаренности, индивидуальных различиях психологических проблем одаренности. В многосторонних исследованиях он обосновал положение о том, что ключом к раскрытию возрастной одаренности являются сенситивные периоды психического развития; убедительно показал, в частности, что сенситивным для умственного развития человека является каждый из периодов возрастного созревания. Подтвердилась значимость дошкольного и младшего школьного возрастов: ни раньше, ни позже способности так быстро и продуктивно не развиваются; именно в эту пору жизни появляются чудо-дети (вундеркинды); одаренность в этом возрасте яркая и массовая. Дети, по Н.С. Лейтесу, в целом одареннее взрослых. Вместе с тем яркое проявление способностей к подростковому возрасту у большинства детей чаще всего снижается. Н.С. Лейтес показывает, что подростковый возраст имеет специфическую сенситивность и вносит свой особый вклад в становление интеллекта и личности.

Н.С. Лейтесом и его сотрудниками было показано, что для становления умственных способностей важно не только само по себе функциональное развитие, но и собственно возрастные черты. Рассматривая умственную активность и способность к саморегуляции как важнейшие характеристики одаренности, а возрастную чувствительность и темп развития как факторы, Н.С. Лейтес сделал вывод, что возрастная одаренность существует [8].

Н.С. Лейтеса связывал отдельные возрастные и индивидуальные особенности личности, выявляя их взаимозависимость и общность, показывает конкретно, что недостатки личности являются продолжением ее достоинств, а порой играют и положительную роль. Он рассматривал проблему раннего проявления одаренности как проблему детского возраста, дал «психологические портреты» выдающихся детей, раскрыл понятие «возрастная одаренность» и освещал некоторые другие общие вопросы, связанные с одаренностью. Кроме того, он выделил три школьных возраста: их возрастные особенности как предпосылки развития способностей [8].

Рассматривая «индивидуально-типические различия по интеллекту» [14], Н.С. Лейтес опирался на результаты психофизиологических исследований Б.М. Теплова и представителей его школы.

При этом Н.С. Лейтес рассматривал вопрос о нравственной стороне одаренности. Известно, что в одной и той же семье вырастают нравственные люди и без нее, причем различия эти начинают проявляться с раннего детства.

Заслугой Н.С. Лейтеса является выделение причин «угасания» способностей, наиболее частой из которых является недостаточное развитие таких свойств личности, как направленность и воля. Таким образом, диалектический подход к проблеме возрастной одаренности у Н.С. Лейтеса

заключается в рассмотрении развития способностей в тесной связи с развитием личности в целом. В единстве он рассматривал и проблему общих и специальных способностей, показав важность своевременного выявления детской одаренности для полноценного развития личности в целом [14].

Последующее развитие проблемы способностей осуществлялось в психологических исследованиях творчества и творческого мышления (Д.Б. Богоявленская [15], А.Я. Пономарев [16], О.К. Тихомиров [17]).

Концепция творческой одаренности А.М. Матюшкина выделяет только один вид одаренности – творческую одаренность, так как, по мнению автора, при отсутствии творчества бессмысленно говорить об одаренности [18].

Согласно концепции А.М. Матюшкина творческий путь познавательного процесса предполагает внутреннюю мотивацию как основное условие, необходимое для проявления творческих возможностей, к обнаружению проблем, поиску оригинального решения и саморегуляции процесса, образному представлению и воображению.

Структура творческой одаренности в качестве компонентов включает: «а) доминирующую роль познавательной мотивации, б) исследовательскую творческую активность, выражающегося в обнаружении нового, в постановке и решении проблем, в) возможности достижения оригинальных решений, г) возможности прогнозирования и предвосхищения, д) способность к созданию идеальных эталонов, обеспечивающих высокие эстетические, нравственные, интеллектуальные оценки» [18]. Она совпадает с основными структурными элементами, характеризующими творческое развитие человека. Внешние проявления творчества многообразны: более быстрое развитие речи и мышления, ранняя увлеченность музыкой, рисованием, чтением, счетом; любознательность ребенка, исследовательская активность.

Структурным компонентом творческого потенциала ребенка являются познавательные потребности. У одаренного ребенка познавательная мотивация выражается в форме исследовательской, поисковой активности и проявляется в более низких порогах к новизне стимула, обнаружению нового в обычном. Реализация исследовательской активности обеспечивает ребенку произвольное открытие мира, преобразование неизвестного в известное, обеспечивает творческое порождение образов.

По мере творческого развития одаренного ребенка исследовательская активность преобразуется в более высокие формы и выражается как самостоятельная постановка вопросов и проблем по отношению к новому и неизвестному. Оригинальность составляет непрменный структурный элемент одаренности. Она выражает степень непохожести, нестандартности, неожиданности предлагаемого решения и определяется преобразованием заданной проблемы в собственную проблему, отказом от стандартных очевидных гипотез.

Общая одаренность выражается в более быстром обнаружении решения. Эффективность поиска определяется мерой предвосхищения, антиципации каждого последующего шага решения, прогнозирования его последствий.

Интегральным метакогнитивным элементом одаренности является оценочная функция всех сложных психологических структур. Способность к оценке обеспечивает возможности самоконтроля, уверенности одаренного, творческого ребенка в самом себе, в своих способностях, определяя этим его самостоятельность, некомформность и многие другие интеллектуальные и личностные качества [18].

Предлагаемая А.М.Матюшкиным концепция позволяет преодолеть односторонние представления о высших способностях как преимущественно интеллектуальных и также позволяет раскрыть одаренность как общее основание творчества в любом виде деятельности. Эта концепция дает возможность использовать накопленный научный материал для психологической помощи одаренному ребенку, психологической подготовки творческого учителя, способного помочь творческим учащимся, психологической помощи родителям, воспитателям творческих детей [7].

Проблема исследования и диагностирования детской одаренности особо актуальна в психологии в современных условиях, разрабатываются новые методики и программы развития одаренных детей (О.В. Белавина[19], У.Б. Жексенбаева [20], С. Леднева[21], Н.Г. Сергеева[22], Е.И. Щебланова[23] и др.).

В последнее десятилетие появилось значительное число научных исследований, рассматривающих различные виды одаренности (И.А. Бевз[24], В.М. Рафикова [25], А.К. Сатова [26], Ю.В. Шост [27] и др.).

Так, в диссертации В.М. Рафиковой рассматривается академическая одаренность школьников, которую она определяет как «индивидуальный конгломерат врожденного и приобретенного; знаний, умений и способов их получения, обработки и применения; личностных качеств и специфических отношений, определяющих уникальность одаренного ребенка» [25, с.10]. Изучение структуры личности и ее потребностно - мотивационной сферы позволили автору вычленить основные признаки академической одаренности, наличие которых может с достаточной степенью достоверности относить данного ученика к категории одаренных. Эти признаки отражают: 1) направленность личности; 2) мотивы поведения и деятельности; 3) темп деятельности и развития; 4) уровень выраженности одаренности (интенсивность мыслей; высокая скорость осуществления умственных операций); 5) составляющие интеллектуальной деятельности, в которых она проявляется; 6) накопленный базовый опыт; 7) индивидуальные способы учебной работы; 8) личностные качества; 9) поведенческие характеристики; 10) предпочтения [25, с.12].

В диссертационном исследовании И.А. Бевз на основе обобщения педагогической литературы, определения сущностных характеристик академической одаренности и результатов анкетирования учителей, выявлены, теоретически обоснованы и экспериментально проверены дидактические условия ее развития. К ним исследователь относит амплификацию содержания образования; актуализацию деятельностных знаний; методическую интеграцию

[24, с.26]. Каждое из условий в определенной степени влияет на развитие академической одаренности обучающегося и регулирует внешнюю (организационную) сторону процесса.

В исследованиях В. В. Абатуровой [28], Н. А. Бабиевой [29], В. В. Заворина [30], Н. М. Мякишевой [31] рассматриваются проблемы развития интеллектуальной одаренности школьников. Так, в работе Н. А. Бабиевой представлена модель развития интеллектуальной одаренности детей в рамках дополнительного образования, которая носит эвристический характер. Методологической основой такой модели являются научные представления о природе одаренности ребенка, его интеллектуальных и личностных качествах. В организации процесса развития одаренного ребенка в системе - дополнительного образования необходимо опираться на три группы способностей ребенка: креативные, когнитивные и методологические [29, с.16]

В исследовании Н. М. Мякишевой получили теоретическое обоснование личностные детерминанты развития интеллектуальной одаренности младших школьников. Автором экспериментально доказано, что определяющим в развитии интеллектуальной одаренности младших школьников является личностное побуждение к развитию собственного интеллекта, основу которого составляет внутренняя позиция личности, проявляющаяся в высокой познавательной мотивации и сознательном отношении одаренного ребенка к окружающему миру и к собственному развитию [31, с. 10].

Таким образом, анализ научной литературы показал, что в современной педагогической и психологической литературе накоплен значительный теоретический материал об одаренности и ее видах, о необходимости ее развития.

## **1.2 Виды одаренности и их характеристика**

Зарубежные и отечественные исследователи выделяют различные виды одаренности. Однако прежде чем перейти к их характеристике обратимся к анализу понятия «одаренность».

Анализ энциклопедической литературы показывает, что одаренность рассматривается как:

- «качественно своеобразное сочетание способностей, обеспечивающее успешность выполнения деятельности. Совместное действие способностей, представляющих определенную структуру, позволяет компенсировать недостаточность отдельных способностей за счет преимущественного развития других» [32, с. 289];

- «талантливость; наличие внутренних условий для выдающихся достижений в деятельности» [33, с. 267];

- «показатель уровня развития общих способностей, определяющий диапазон деятельности, в которых человек может достичь значительных успехов» [34, с. 290].

В исследованиях одаренность обычно анализируется в нескольких направлениях: Рассматривая одаренность как психическое явление, учеными

отмечается, что с педагогической точки зрения важно: одаренность, как и всякая другая психическая реальность, может присутствовать в психике конкретного человека в форме действительности или в форме возможности своего осуществления [35].

Как психологическое явление одаренность нашла отражение в концепции одаренности Б.Д. Богоявленской: одаренность– это «системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [36, с.47].

Н.С. Лейтесом подчеркивается социальный аспект одаренности. Как социальное явление она представляет собой особую форму проявления творческой природы психики в явной и возрастной форме, для реализации которой необходимо наличие не только природных задатков, но и средовых условий [14].

В.С. Юркевич отмечает, что существуют «разные виды одаренности, и некоторые из них одаренностью пока не считаются. И не только в школе» [37, с.98].

Систематизация видов одаренности определяется критерием, положенным в основу классификации. В одаренности можно выделить как качественный, так и количественный аспект. Качественные характеристики одаренности выражают специфику психических возможностей человека и особенности их проявления в тех или иных видах деятельности. Количественные характеристики одаренности позволяют степень их выраженности.



Рисунок 1. Критерии выделения видов одаренности

К основным видам деятельности школьников относятся: практическая, познавательная, художественно-эстетическая, коммуникативная и духовно-

ценностная деятельность. Сферы психики представлены интеллектуальной, эмоциональной и мотивационно-волевой.

Соответственно можно выделить следующие виды одаренности:

- в практической деятельности - одаренность в ремеслах, спортивную и организационную;

- в познавательной деятельности – интеллектуальную и академическую одаренность;

- в коммуникативной деятельности – лидерскую и аттрактивную одаренность;

- в художественно-эстетической деятельности – музыкальную, хореографическую, изобразительную, сценическую и литературно-поэтическую одаренность;

- в духовно-ценностной деятельности – одаренность, которая проявляется в создании новых ценностей и служении людям.

Наглядно данные виды одаренности представлены на рисунке 2.

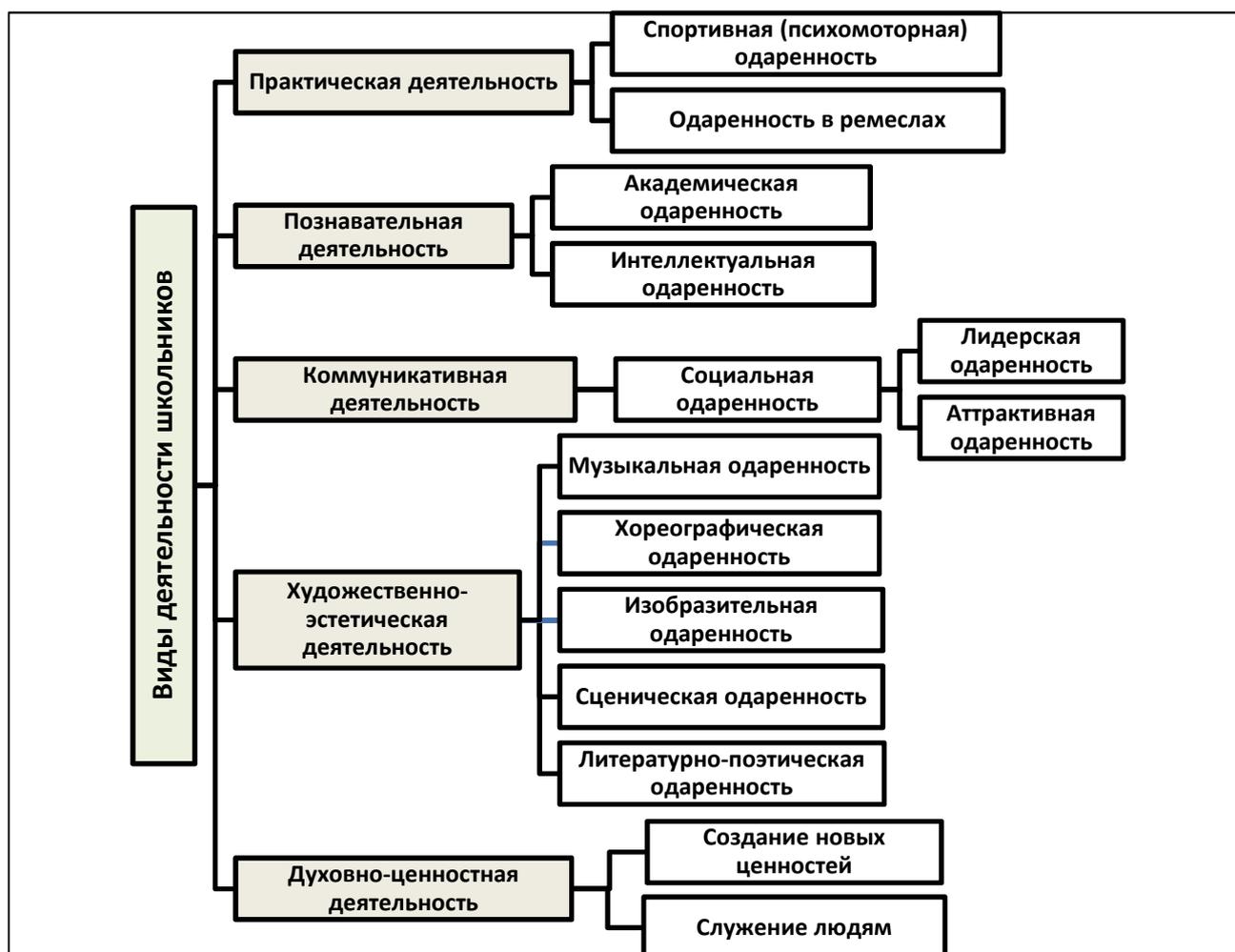


Рисунок 2. Классификация видов одаренности по критерию «виды деятельности и обеспечивающие их сферы психики»

Классификация видов одаренности по критерию «виды деятельности и обеспечивающие их сферы психики» является наиболее важной в плане понимания качественного своеобразия природы одаренности.

Остановимся более подробно на характеристике видов одаренности по данному критерию.

*Психомоторная (спортивная) одаренность* - это врожденные особенности человека, обуславливающие высокий уровень спортивных достижений.

Однако, осознание того, что высокие достижения в спортивной деятельности возможны только при наличии спортивной одаренности, пришло не сразу. Долгое время среди ученых имела место дискуссия, что является решающим в достижении спортивных успехов: природная талантливость или труд, воспитание, тренировка. В этой дискуссии часто звучали крайние точки зрения. Одни придерживались мнения о том, что чемпионом может стать любой целеустремленный человек. Другие считали: спортивная одаренность предполагает комплекс природных качеств, дающих возможность достичь спортивных вершин в процессе многолетней тренировки.

Таким образом, современную точку зрения на спортивную одаренность отражает высказывание С.Ю. Соколик: «Спортивный талант подразумевает комплекс способностей как реализуемых в специфической деятельности морфофункциональных и психофизиологических задатков, являющихся биологическим потенциалом развития» [38, с.26]. Детей, относящихся к группе с психомоторной (спортивной) одаренностью, отличают такие признаки, как энергичность, стремление к участию во всевозможных соревнованиях, подвижных спортивных играх, быстрота реакции, легкость в движениях, их хорошая координация, физическая выносливость.

*Общая интеллектуальная и академическая одаренность.* Общая интеллектуальная одаренность проявляется в овладении всеми видами деятельности, для чего требуются определённые умственные качества.

В исследованиях Э.А. Голубевой в качестве показателей общих способностей использовались успешность мнемической, интеллектуальной и учебной деятельности [12]. Они сопоставлялись с показателями трех свойств нервной системы: силы, лабильности, активированности. Была установлена связь высоких показателей интеллекта по тесту А. Векслера со слабой и лабильной нервной системой [21]. Главным является то, что дети с одаренностью этого вида быстро овладевают основополагающими понятиями, легко запоминают и сохраняют информацию. Высоко развитые способности переработки информации позволяют им преуспевать во многих областях знаний.

Несколько иной характер имеет *академическая одаренность*, которая проявляется в успешности обучения отдельным учебным предметам и является более частой и избирательной. Эти дети могут показать высокие результаты по легкости и скорости продвижения в математике или иностранном языке, физике или биологии и иногда иметь неважную успеваемость по другим предметам, которые воспринимаются ими не так легко. Выраженная избирательность устремлений в относительно узкой

области создает свои проблемы в школе и в семье. Родители и учителя иногда недовольны тем, что ребенок не учится одинаково хорошо по всем предметам, отказываются признавать его одаренность и не пробуют найти возможности для поддержки и развития специального дарования.

*Социальная одаренность* - это исключительная способность устанавливать зрелые, конструктивные взаимоотношения с другими людьми. Выделяют такие структурные элементы социальной одаренности как социальная перцепция, и экспрессия, просоциальное поведение, высокий уровень развития социального интеллекта и контроля [19]. Под социальным интеллектом понимается интегральная интеллектуальная способность, определяющая успешность общения и социально-психологической адаптации, способность прогнозировать как своё собственное, так и поведение других людей в различных областях человеческой жизнедеятельности, распознавать намерения, чувства и эмоциональные состояния человека по невербальной и вербальной экспрессии. В личностной структуре социально одарённого индивида особое место занимает эмпатия - способность сопереживать другому человеку, гибко реагировать на изменения его эмоционального состояния.

Таким образом, понятие социальной одаренности охватывает широкую область проявлений, связанных с легкостью установлений и высоким качеством межличностных отношений. Эти особенности позволяют быть лидером, то есть проявлять *лидерскую одаренность*, которую можно рассматривать как одно из проявлений социальной одаренности наряду с *аттрактивной одарённостью*.

*Аттрактивная одарённость* - это способность на взаимодействие двух (и более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата.

*Лидерская одаренность* - это совокупность природных, социальных и духовных способностей и возможностей человека, позволяющих ему оказывать влияние на других людей, иметь власть над ними и осуществлять управление их деятельностью при достижении общих и индивидуальных целей.

Исследователи (Е.И. Власова, А.Н. Ильин, Е.А. Панько, Д.В. Ушаков) указывают следующие черты личности, обладающей лидерской одаренностью:

- интеллект выше среднего;
- умение принимать решение;
- способность иметь дело с абстрактными понятиями, с планированием будущего, с временными ограничениями;
- ощущение цели, направления движения;
- гибкость; приспособляемость;
- чувство ответственности;
- уверенность в себе и знание себя;
- настойчивость;
- энтузиазм;
- умение ясно выражать мысли.

В художественно-эстетической деятельности выделяют пять видов

одаренности: музыкальную, хореографическую, изобразительную, сценическую, литературно-поэтическую.

*Музыкальная одаренность* — высшее и крайне индивидуализированное проявление музыкальных способностей. Показателями музыкальной одаренности являются блестящий музыкальный слух, феноменальная память, пластичный и прекрасно скоординированный двигательный «аппарат», невероятная обучаемость («схватывание на лету») и титаническая работоспособность. Признаки одаренности в области музыки очевидны, часто проявляются еще в раннем детстве.

*Изобразительная одаренность* - способность к созданию художественного творчества и исполнительского мастерства в живописи, скульптуре. А. Ф. Лазурский выделял такие характеристики художников, как наблюдательность, живая восприимчивость по отношению к внешним впечатлениям, соединенная с ясной отчетливой памятью; сильно развитое воображение, богатое и яркое; значительное развитие чувствований, постоянно влияющих на суждения и на всю общую умственную деятельность; склонность к эстетическим переживаниям, заставляющие предпочитать эстетические наслаждения всему остальному.

*Литературно-поэтическая одаренность* - это способность к созданию художественных текстов. Развитие одаренности происходит, если человек или родители ребенка выделяют время на занятия литературным творчеством. Такие люди часто являются генераторами идей, но обратная сторона медали это состояние нервозности и непостоянности. Как следствие, для них важна поддержка окружающих, правильная мотивация и умение позитивно реагировать на критику.

В основе *сценической одаренности* лежат актерские способности.

Одаренность в художественно-эстетической деятельности поддерживается и развивается в специальных школах, кружках, студиях. Одна из серьезных проблем состоит в том, чтобы в общеобразовательной школе признавались и уважались эти способности. Эти дети уделяют много времени, энергии упражнениям, достижению мастерства в своей области. У них остается мало возможностей для успешной учебы, они часто нуждаются в индивидуальных программах по школьным предметам, в понимании со стороны учителей и сверстников.

Как отмечается в «Рабочей концепции одаренности», каждый вид одаренности предполагает одновременное включение всех уровней психической организации с преобладанием того уровня, который наиболее значим для данного конкретного вида деятельности. Например, музыкальная одаренность обеспечивается всеми уровнями психической организации, при этом на первый план могут выходить либо сенсомоторные качества (и тогда мы говорим о виртуозе), либо эмоционально-экспрессивные (и тогда мы говорим о редкой музыкальности, выразительности и т.д.) [39].

Каждый вид одаренности по своим проявлениям охватывает в той или иной мере все пять видов деятельности. Так, например, деятельность

музыканта-исполнителя, являясь художественно-эстетической, в то же время формируется и проявляется в практическом, познавательном, коммуникативном и духовно-ценностном плане. В практическом плане она проявляется на уровне моторных навыков и исполнительской техники. В познавательном плане - на уровне интерпретации музыкального произведения. В коммуникативном плане охватывает уровень коммуникации с автором исполняемого произведения и слушателями. В духовно-ценностном плане проявляется на уровне придания смысла своей деятельности в качестве музыканта.

Классификация видов одаренности по критерию «вид деятельности и обеспечивающие ее сферы психики» является наиболее важной в плане понимания качественного своеобразия природы одаренности.

По критерию «степень сформированности одаренности» выделяют два вида одаренности: актуальную и потенциальную.

*Актуальная одаренность* – это психологическая характеристика ребенка, который имеет наличный уровень развития, превышающий возрастную и социальную норму при выполнении деятельности.

В данном случае, безусловно, речь идет не только об учебной, но и о широком спектре различных видов деятельности.

*Потенциальная одаренность* – это психологическая характеристика ребенка, который имеет лишь определенные психические возможности для высоких достижений в определенном виде деятельности. Развитие потенциальной одаренности может сдерживаться неблагоприятными условиями, к которым можно отнести трудные семейные обстоятельства, недостаточную мотивацию, низкую саморегуляцию, отсутствие необходимой образовательной среды и т.д.

По критерию «формы проявления» дифференцируют:

- явную одаренность;
- скрытую одаренность.

*Явная одаренность* проявляет себя ярко и отчетливо в деятельности ребенка даже в неблагоприятных условиях. Достижения ребенка столь очевидны, что его одаренность не вызывает сомнений.

*Скрытая одаренность* проявляется в замаскированной форме, она не замечается окружающими. В результате возникает опасность ошибочных заключений об отсутствии у такого школьника одаренности. Таких детей достаточно часто относят к числу «бесперспективных», вследствие чего их могут лишить необходимой помощи и психологической поддержки.

По критерию «широту проявлений в различных видах деятельности» можно выделить:

- общую одаренность;
- специальную одаренность.

Этой точки зрения придерживаются Ф. Гальтон, С. Марлэнд. В психологии также закрепилось представление о двух видах общей одаренности: интеллектуальной одаренности и творческой одаренности (креативности) (Д. Гилфорд, П. Торренс, Д. Б. Богоявленская и др.) [33].

*Общая одаренность* проявляется по отношению к различным видам деятельности и выступает как основа их продуктивности. В качестве психологического ядра общей одаренности выступает результат интеграции умственных способностей, мотивационной сферы и системы ценностей, вокруг которого выстраиваются эмоциональные, волевые и другие качества личности. Важнейшие аспекты общей одаренности – умственная активность и ее саморегуляция.

*Специальная одаренность* – это одаренность в отдельных видах деятельности, в основе которой лежат способности. Например, музыкальная, артистическая, математическая, лингвистическая, спортивная, техническая и т.д.

По критерию «особенности возрастного развития» выделяют *раннюю* и *позднюю одаренность*. Решающими показателями в данном случае выступают темп психического развития и те возрастные этапы, на которых одаренность проявляется в явном виде. Однако необходимо учитывать, что ускоренное психическое развитие и раннее обнаружение дарований далеко не всегда связаны с высокими достижениями в более старшем возрасте. В свою очередь отсутствие ярких проявлений одаренности в детском возрасте не означает отрицательных выводов относительно перспектив дальнейшего психического развития личности. Причем, существует определенная зависимость между возрастом, в котором проявляется одаренность, и областью деятельности. Наиболее рано проявляется одаренность в сфере искусства, особенно в музыке. В науке достижение значимых результатов проявляется позднее, чем в искусстве, что обусловлено необходимостью приобретения глубоких и обширных знаний, без которых невозможны научные открытия.

Примером ранней одаренности являются «вундеркинды» (в переводе с немецкого – «чудесный ребенок»). *Вундеркинд* – это ребенок дошкольного или младшего школьного возраста, который достиг чрезвычайных, блестящих успехов в определенном виде деятельности (математике, поэзии, музыке, рисовании, танце, пении и т.д.).

Особое место среди таких детей занимают интеллектуальные вундеркинды. Это не по годам развитые дети, чьи возможности проявляются в крайне высоком опережающем темпе развития умственных способностей. Для них характерно чрезвычайно раннее, с 2-3 лет освоение чтения, письма и счета; овладение программой трехлетнего обучения к концу первого класса; выбор сложной деятельности по собственному желанию. Их отличает необыкновенно высокое развитие отдельных познавательных способностей (блестящая память, необычная сила абстрактного мышления и т.п.).

*Творческая одаренность.* Прежде всего, продолжаются споры о самой необходимости выделения этого вида одаренности. Суть разногласий состоит в следующем. Одни специалисты полагают, что творчество, креативность является неотъемлемым элементом всех видов одаренности, которые не могут быть представлены отдельно от творческого компонента. Так, А.М. Матюшкин настаивает на том, что есть лишь один вид одаренности — творческая, так как,

если нет творчества, бессмысленно говорить об одаренности. Другие исследователи отстаивают правомерность существования творческой одаренности как отдельного, самостоятельного вида. Одна из точек зрения такова, что одаренность порождается или способностью продуцировать, выдвигать новые идеи, изобретать или же способностью блестяще исполнять, использовать то, что уже создано.

Вместе с тем исследователи показывают, что дети с творческой направленностью нередко обладают рядом поведенческих характеристик, которые их выделяют и которые вызывают отнюдь не положительные эмоции в учителях и окружающих людях:

- отсутствие внимания условностям и авторитетам;
- большая независимость в суждениях;
- тонкое чувство юмора;
- отсутствие внимания к порядку и организации работы;
- яркий темперамент

Таким образом, творческая одаренность – порождение необычных идей, отклонение от традиционных схем мышления, способность к быстрому разрешению проблемных ситуаций.

В нашем учебном пособии рассматривается, в первую очередь, интеллектуальная одаренность школьников. Необходимо отметить, что в психолого-педагогической литературе даются разные определения интеллектуальной одаренности.

Д.Б. Богоявленская трактует интеллектуальную одаренность как «проявление необычно высокого уровня умственного развития (при прочих равных условиях) и качественного своеобразия умственной деятельности» [40, с. 56]. В структуре интеллектуальной одаренности она выделяет следующие составляющие: интеллект, креативность, обучаемость, познавательная мотивация, интеллектуальная активность.

В когнитивной концепции М.А.Холодной интеллектуальная одаренность рассматривается как «уровень развития и тип организации индивидуального ментального опыта, которые обеспечивают возможность творческой интеллектуальной деятельности, то есть деятельности, связанной с созданием субъективно и объективно новых идей, использованием инновационных подходов к решению проблем, открытостью противоречивым аспектам ситуации» [13, с. 143].

Признаки интеллектуальной одаренности - это те особенности одаренного ребенка, которые проявляются в его реальной деятельности и могут быть оценены путем наблюдения за характером его действий. К ним относятся:

- повышенная исключительная сообразительность;
- динамичность и оперативность мыслительных процессов;
- полное погружение в предпочитаемую сферу деятельности;
- успешное применение знаний и умений в практических ситуациях;
- острота аналитического ума;

- стабильная способность ставить и решать проблемы, осуществлять оптимальный выбор;
- развитые навыки планирования;
- настойчивость в достижении цели.

Изучение психологических механизмов интеллектуальной одаренности необходимо для разработки валидных средств диагностирования ее проявлений, содействие развитию потенциала личностей.

Интеллектуальная одаренность - состояние индивидуальных психологических ресурсов (прежде всего умственных), который обеспечивает возможность творческой интеллектуальной деятельности. Эта деятельность связана с созданием субъективно и объективно новых идей, использованием нестандартных подходов к разработке проблем, чувствительностью к ключевым, наиболее перспективным способам поиска решения в определенной предметной области, открытостью любым инновациям.

В психологии понятие «интеллектуальная одаренность» многозначно, что обусловлено наличием различных критериев, на основе которых человека идентифицируют как интеллектуально одаренного. С проявлением интеллектуальной одаренности, по мнению М Холодной, соотносятся такие типы интеллектуального поведения:

1) лица с высоким уровнем развития общего интеллекта, имеющих показатели 135-140 единиц, их обнаруживают с помощью психометрических тестов интеллекта (*сообразительные*);

2) лица с высоким уровнем академической успеваемости - показателей учебных достижений; выявляют с использованием критериально-ориентированных тестов (*блестящие ученики*);

3) лица с высоким уровнем развития дивергентных способностей - показателей беглости и оригинальности идей; обнаруживают на основе тестов креативности (*креативы*);

4) лица с высокой успеваемостью в выполнении конкретных видов деятельности, имеющих большой объем предметно-специфических знаний, а также значительный практический опыт работы в соответствующей предметной области (*компетентные*);

5) лица с экстраординарными интеллектуальными достижениями, воплощенными в реальных, объективно новых, общепризнанных формах (*талантливые*);

6) лица с высоким уровнем интеллектуальных возможностей, связанных с анализом, оценкой и прогнозированием событий повседневной жизни (*мудрые*)[13].

Интеллектуальная одаренность, на первый взгляд, всегда проявляется в сверхвысоких показателях интеллектуальной деятельности. В западной психологии доминирует тенденция оценивать интеллектуальную одаренность на основе стандартных психометрических тестов, максимально высокие оценки по которым получают примерно 2% испытуемых - их и считают интеллектуально одаренными. Противоречие заключается в том, что

стандартные тесты интеллекта фиксируют только один аспект индивидуального интеллекта - конвергентные способности, а интеллектуальная одаренность - явление более широкое.

Одним из оснований отождествлять интеллектуальную одаренность с высоким уровнем IQ были результаты лонгитюдного исследования Л Термена, которое проводили в течение 20 - 70-х годов XX века. Было отобрано 1500 учеников, которые в получили по интеллектуальной шкале Стэнфорд-Бине 140 и более баллов. Через 40 лет достижения лиц, признанных в детстве одаренными, исследовали снова и выявили следующие результаты: 60% из респондентов окончили университет; 14% мужчин и 4% женщин имели высшие научные звания; мужчины имели 2000 научных статей, 60 монографий, три романа; зарплата большинства из них была выше среднего уровня. Следовательно, значительная часть детей с высоким уровнем IQ стали высокопродуктивными в интеллектуальном смысле взрослыми. Однако никто из них не стал выдающейся творческой личностью, а 15% популяции не преуспели по стандартам американского общества (имели относительно низкую зарплату, часто нуждались психиатрической помощи). На этом основании был сделан вывод, что сверхвысокие показатели IQ в детстве не соотносятся непосредственно с проявлениями интеллектуальной одаренности в зрелом возрасте. Вопрос о том, насколько успешно складывалась интеллектуальная и профессиональная судьба детей со средними и низкими значениями IQ, оставался открытым[41].

Это привело к тому, что некоторые исследователи, в частности, Л.И. Ларионова, дополняют содержание интеллектуальной одаренности таким компонентом, как духовность. «Интеллектуальная одаренность – динамическое интегральное личностное образование, включающее интеллектуальный компонент, креативность и духовность как высший уровень развития личности, которое формируется в процессе взаимодействия и социокультурной средой и проявляется в высоких творческих достижениях» [42, с. 158].

Это позволяет нам рассматривать понятие интеллектуальной одаренности как динамического интегрального личностного образования, которое формируется в процессе взаимодействия с социокультурным пространством и проявляется в высоких творческих достижениях. В связи с этим в структуре одаренности мы выделяем три компонента: интеллектуальный, креативный и духовный. Эти компоненты, являясь в определенной степени самостоятельными, тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены. Духовность является системообразующим фактором одаренности, она связана с высшим уровнем развития личности и определяет направление, в котором происходит творческий процесс.

Иначе говоря, интеллект, креативность, духовность представляют собой не просто отдельные качества одаренной личности. Одаренность обнаруживается у личности тогда, когда все ее психологические качества охвачены и трансформированы духовностью, то есть, по существу, стали ее проявлениями. Высокий духовный уровень личности является необходимым

условием того, что, с одной стороны, одаренный учащийся реализует свой дар на пользу человечеству, а, с другой стороны, является необходимым условием для развития одаренных учащихся.

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

### **1.3 Модели одаренности**

В настоящее время существуют различные модели одаренности. Они используются для процедуры выявления одаренности и составления программ обучения одаренных детей.

Одной из наиболее активно применяемых моделей одаренности в последние годы является модель Дж. Рензулли [43]. По его мнению, одаренность является сложным, неоднозначным образованием, зависящим от многих составляющих. Она проявляется в способностях, а способности - в результатах деятельности, качестве того продукта, который индивид способен создавать. Это может быть замкнутый внутренний продукт в виде мобильного запаса знаний, умений и навыков, характеризующий академическую одаренность, или особый вид внутреннего продукта, переносимый во внешнюю среду в виде новых теорий, умозаключений и их материальных воплощений (творческая одаренность). Способности как комплексное синтетическое образование интегрируют природную одаренность со специфической совокупностью прижизненно развитых умений, личностных качеств, мотивов и потребностей, отношений и целевых установок, обуславливая высокую результативность соответствующей им деятельности.

Заслуга Дж. Рензулли в том, что он выдвинул идею считать одаренными не только тех, кто соответствует всем трем параметрам согласно его концепции одаренности, но и тех, кто демонстрирует высокий уровень хотя бы по одному из них. Данная идея существенным образом изменила взгляд на вопросы, связанные с идентифицированием одаренных детей, расширив тем самым диапазон контингента детей с потенциальными способностями. Примечательно, что в названии модели термин «одаренность» заменен на термин «потенциал».

*Мотивация.* Мотив – психическое явление, становящееся побуждением к деятельности. При всем возможном и реальном многообразии мотивов поведения и деятельности все они могут быть сгруппированы в несколько относительно небольших групп.

1. Мотивы, заложенные в самой учебной деятельности и связанные с ее прямым продуктом:

- «мотивация содержанием» – мотивы, связанные с содержанием учения (побуждает учиться стремление узнавать новые факты, овладевать знаниями, способами действий, проникать в суть явлений);

- «мотивация процессом» – мотивы, связанные с самим процессом учения (увлекает процесс общения с учителем и другими детьми в учебной

деятельности, процесс учения насыщен игровыми приемами, техническими средствами и др.).

2. Мотивы, связанные с косвенным продуктом учения:

- «широкие социальные мотивы»: а) общественно ценные – мотивы долга, ответственности, чести (перед обществом, классом, учителем, родителями и др.); б) узколичностные (престижная мотивация) – мотивы самоутверждения, самоопределения, самосовершенствования;

- «мотивы избегания неприятностей» – учение на основе принуждения, страха быть наказанными и т.п.

Все группы мотивов присутствуют практически в каждом действии ребенка, связанном с учением. Каждому школьнику свойственны чувства долга и ответственности, стремления к самоутверждению и самосовершенствованию, в какой-то мере интересны содержание и процесс учебной деятельности, свойственна боязнь неудачи.

Наиболее желательно, чтобы доминировали мотивы, связанные с содержанием учения (ориентация на овладение новыми знаниями, фактами, явлениями, закономерностями, на усвоение способов приобретения знаний и т.п.). Доминирование этой группы мотивов характеризует одаренного ребенка. Это одна из ведущих характеристик одаренности, по Дж.Рензулли.

С позиции развития одаренности особенно важно, что в последнее время многие исследователи приняли точку зрения, согласно которой ключевой характеристикой потенциала личности следует считать не выдающийся интеллект или высокую креативность, как считалось ранее, а мотивацию деятельности.

*Креативность.* Большинство ученых в мире склоняются к тому, что природа творчества едина, а потому и способность к творчеству универсальна. Научившись «творить» в сфере искусства, техники или других видах деятельности, ребенок без труда может перенести этот опыт в любую другую сферу. Именно поэтому творчество рассматривается как относительно автономная, самостоятельная, универсальная способность.

При оценке креативности учитывают обычно четыре параметра.

1. *Продуктивность или «беглость»* – способность к продуцированию максимально большого числа идей.

2. *Гибкость* представляет собой способность легко переходить от явлений одного класса к явлениям другого класса, часто очень далеким по содержанию. Противоположное качество называют «инертностью мышления».

3. *Оригинальность* – один из основных показателей креативности. Это способность выдвигать новые, неожиданные идеи, отличающиеся от широкоизвестных, общепринятых, банальных.

4. *Разработанность.* Творцы могут быть условно поделены на две большие группы: одни умеют лучше всего продуцировать оригинальные идеи, другие – детально, творчески разрабатывать существующие. Эти варианты творческой деятельности специалистами не ранжируются, считается, что это просто разные способы реализации творческой личности.

Согласно модели Дж. Рензулли, одаренность есть сочетание трех основных характеристик: интеллектуальных способностей (превышающих средний уровень), креативности и настойчивости (мотивация, ориентированная на задачу). Одаренность проявляется как результат взаимодействия всех трех факторов, как бы на их стыке. При этом все три фактора выступают как взаимосвязанные переменные.

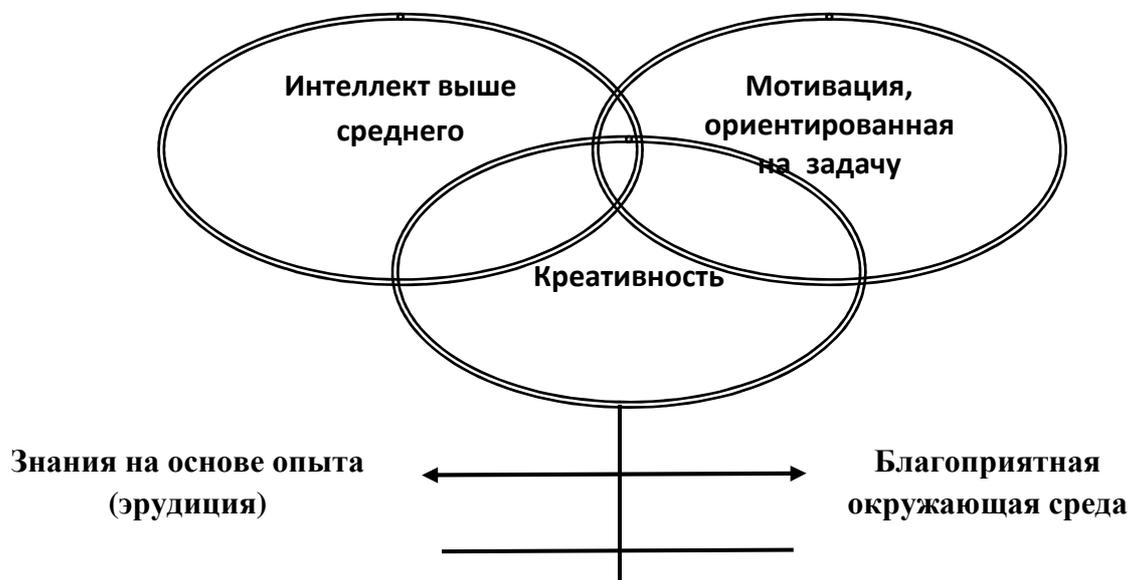


Рисунок 3. Модель одаренности (по Дж. Рензулли)

Кроме этого, в его теоретической модели учтены знания на основе опыта (эрудиция) и благоприятная окружающая среда.

Помимо мотивационных факторов многие исследователи обращали внимание на ряд других внеинтеллектуальных факторов, определяющих одаренность. К ним относится, например, самооценка, «образ-Я», а также внешние (внеличностные) параметры окружения, в котором развивается ребенок.

В связи с этим модель одаренности, предложенная Д. Фельдхьюсеном[44], включает не только личностные задатки (общие и специальные способности выше среднего, высокий уровень креативности), но и позитивную жизненную установку (позитивную Я-концепцию, высокую мотивацию) и высокую степень социальной активности (высокий уровень включенности в задачу).

«Я-концепция» - это относительно устойчивая, достаточно осознанная, переживаемая как неповторимая система представлений человека о самом себе как субъекте своей жизни и деятельности, на основе которой он строит взаимодействия с другими, относится к себе, осуществляет деятельность и поведение.

Позитивная «Я-концепция» – это позитивное отношение к себе, ощущение собственной ценности, которое развивается в процессе самоактуализации личности и включает самоуважение и самопринятие.

Самоуважение обусловлено реальными достоинствами или недостатками и понимается как успех, деленный на притязания (У. Джеймс). Поэтому самоуважение укрепляет межличностную привлекательность личности, способствует становлению морали, академическим достижениям, позволяет противостоять фрустраторам и стрессорам, содействует социальной адаптации и продуктивной деятельности. Таким образом, высокое самоуважение личности выступает важной предпосылкой ее наибольшей активности, плодотворности в деятельности, осуществления творческого потенциала.

Самопринятие как компонент самоотношения отражает уровень поведенческих установок и конкретных действий самоотношения и выражается в непосредственном эмоциональном отношении к себе, не зависящем от каких-либо конкретных черт личности. Одаренные школьники часто склонны к самообвинению, которое проявляется в готовности поставить себе в вину собственные неудачи и недостатки. Социальный страх отражает переживания, связанные с отношением к человеку окружающих людей и проявляющиеся в таких эмоциях как застенчивость, смущение. Социальный страх выступает следствием неуверенного поведения и осложняет межличностное общение. Ожидание положительного отношения от окружающих предполагает безусловное и обусловленное позитивное расположение со стороны других людей. Безусловное отношение проявляется в симпатии, принятии, обусловленное – в уважении, высокой оценке. Для гармоничного развития личности одаренного школьника необходимы оба варианта отношения окружающих, поскольку в первом случае обеспечивается принятие себя независимо от достижений и успехов, во втором случае возникает стимул для дальнейшего саморазвития и самосовершенствования

На рисунке 4 представлена схема, раскрывающая сущность модели Д. Фельдхьюсена.



Рисунок 4. Модель одаренности Д. Фельдхьюсена

Важной особенностью современного понимания одаренности является то, что она рассматривается не как статическая, а как динамическая характеристика. Одаренность реально существует лишь в движении, в развитии

такое понимание привело к созданию теоретических моделей одаренности, которые наряду с факторами, характеризующими потенциал личности, включены факторы среды. Примером могут служить «мультифакторная модель одаренности» Ф.Монкса [45], «пятифакторная модель» А. Таннебаума[46]. Дадим более подробную их характеристику.

«Мультифакторная модель одаренности»Ф. Монкса [45]включает, кроме личностных особенностей самого одаренного учащегося, и окружающую его социальную среду: семья, сверстники, школа (рисунок 5).



Рисунок 5. Мультифакторная модель одаренности (Ф.Монкс)

Под термином «среда» в педагогической и психологической литературе понимают весь комплекс внешних факторов, влияющих на процесс развития. Этот комплекс традиционно условно разделяется на «макросреду» и «микросреду». К факторам «макросреды» обычно относят такие глобальные средства воздействия, как «особенности национальной культуры», «специфику социально-политического устройства общества», «географическую среду» (климат, особенности рельефа местности и др.). К факторам «микросреды» относятся семья, школу, сверстников (друзей), то есть ближайшее окружение. Причем, выделение в модели Ф. Монкса окружения сверстников в качестве фактора и постановка его на вершину пирамиды подчеркивает особое влияние этого фактора на развитие личности школьника.

Наиболее интересный вариант модели одаренности, когда наряду с факторами, характеризующими потенциал личности, включены факторы среды – «пятифакторная модель» *А.Таннебаума*[46]. Автор подчеркивает, что само по себе наличие выдающихся интеллектуальных, творческих качеств не может гарантировать реализацию личности в деятельности. Для этого требуется взаимодействие пяти условий, включающих внутренние и внешние факторы:

- общие способности;
- специальные способности в конкретной деятельности;
- специальные характеристики неинтеллектуального характера, подходящие для конкретной области специальных способностей (личностные, волевые);
- стимулирующее окружение, соответствующее развитию этих способностей (семья, школа);
- случайные факторы (очутиться в нужном месте в нужный час).

Необходимо отметить, что *А. Таннебаум* – единственный из ученых, кто обращает внимание на роль случайных факторов в развитии одаренного человека.

Вместе с тем анализ биографий выдающихся личностей свидетельствует о том, что в их жизни часто имел место случай, который повлиял на их творческий путь. Рисунок 6.



Рисунок 6. Пятифакторная модель одаренности (*А. Таннебаум*)

Немецкий ученый *К.Хеллерт* также считает наиболее эффективными в педагогическом отношении многофакторные модели одаренности. Его длительное исследование по выявлению и специальному обучению одаренных

детей было построено на базе разработанной им многофакторной модели - «Мюнхенская модель одаренности»[47]. Модель включает:

- факторы одаренности (интеллектуальные способности, креативность, социальную компетентность и др.),
- факторы среды (микроклимат в семье, классе),
- достижения (спорт, языки, естественные науки др.)
- не когнитивные личностные особенности (преодоление стресса, мотивации достижений, стратегии работы и учебы и ряд других). Рисунок 7.

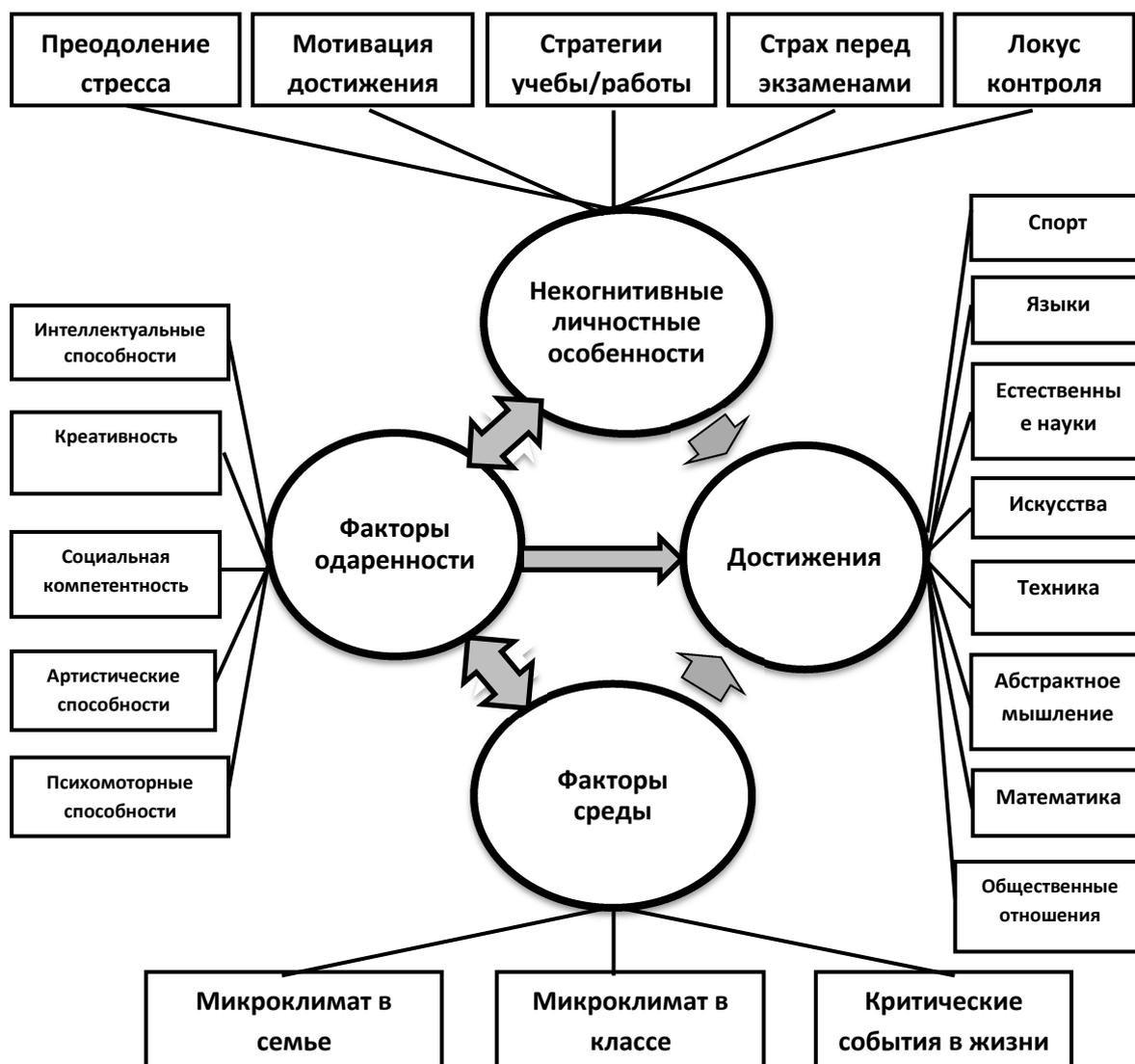


Рисунок 7. Мюнхенская модель одаренности ( по К. Хеллеру)

В модели К. Хеллера одаренность понимается как индивидуальный когнитивный, мотивационный и социальный потенциал, позволяющий достигать высоких результатов в одной (или более) из следующих областей: интеллект, творчество, социальная компетентность, художественные возможности, психомоторные возможности. Высокие достижения

рассматриваются как продукт одаренности, личностных характеристик и социального окружения.

П.Торренс[48], наблюдая за своими учениками, пришел к выводу, что успешны в творческой деятельности не те дети, которые хорошо учатся, и не те, что имеют высокий IQ. Точнее, эти условия могут присутствовать, но они не являются единственными условиями. Для творчества нужно нечто другое. Ученым была сформулирована гипотеза «порогового значения», которая раскрывала соотношение интеллекта и креативности. Согласно это модели, при IQдо 120 баллов общий интеллект и креативность образуют единый фактор, при IQвыше 120 баллов креативность утрачивает зависимость от интеллекта. Поэтому в разработанной им концепции одаренности (рисунок 8) присутствует *триада*:

- творческие способности;
- творческое умение;
- творческая мотивация.



Рисунок 8. Модель одаренности П.Торренса

Несомненный интерес представляет модель одаренности российских ученых под руководством Д. Б. Богоявленской и В. Д. Шадрикова[39]. Оригинальность ей придает то, что они представляют «ядро одаренности» в виде двух основных компонентов - инструментального и мотивационного - в отличие западных моделей, где оно состоит из трех основных компонентов (рисунок 9).



Рисунок 9. Модель одаренности Д. Б. Богоявленской и других

Инструментальный компонент характеризует способы деятельности школьника, а мотивационный компонент – его отношение к той или иной стороне действительности, а также к своей деятельности.

**Инструментальный аспект** поведения одаренного школьника может быть описан следующими признаками:

1) *Наличие специфических стратегий деятельности.* Способы деятельности одаренного школьника обеспечивают ее особую, качественно своеобразную продуктивность. При этом выделяются три основных уровня успешности деятельности, с каждым из которых связана своя специфическая стратегия ее осуществления:

- быстрое освоение деятельности и высокая успешность ее выполнения;
- использование и изобретение новых способов деятельности в условиях поиска решения в заданной ситуации;
- выдвижение новых целей деятельности за счет более глубокого овладения предметом, ведущее к новому видению ситуации и объясняющее появление неожиданных, на первый взгляд, идей и решений.

Для поведения одаренного школьника характерен главным образом третий уровень успешности.

2) *Сформированность качественно своеобразного индивидуального стиля деятельности*, который выражается в склонности «все делать по-своему» и связанного с присущей одаренному школьнику самодостаточной системой саморегуляции. Наряду со способностью практически мгновенно схватывать существенную деталь или очень быстро находить путь решения задачи, для него характерен рефлексивный способ переработки информации (склонность

тщательно анализировать проблему до принятия какого-либо решения, ориентация на обоснование собственных действий).

3) *Особый тип организации знаний одаренного школьника.* Он характеризуется высокой структурированностью, способностью видеть изучаемый предмет в системе разнообразных связей. Свернутость знаний в соответствующей предметной области у одаренного школьника сочетается с одновременной их готовностью развернуться в качестве контекста поиска решения в нужный момент времени. Тип организации знаний одаренного школьника отличается категориальным характером, а именно: увлеченностью общими идеями, склонностью отыскивать и формулировать общие закономерности. Это обеспечивает удивительную легкость перехода от единичного факта или образа к их обобщению и развернутой форме интерпретации.

Следует учитывать, что знания могут иметь разное строение в зависимости от того, испытывает ли человек интерес к соответствующей предметной области. Следовательно, особые характеристики знаний одаренного школьника могут обнаружить себя в большей степени в сфере его доминирующих интересов.

4) *Своеобразный тип обучаемости.* Он может проявляться как в высокой скорости и легкости обучения, так и в замедленном темпе обучения, но с последующим резким изменением структуры знаний, представлений и умений. Факты свидетельствуют, что одаренные школьники, как правило, уже с раннего возраста отличаются высоким уровнем способности к самообучению, поэтому они нуждаются не столько в целенаправленных учебных воздействиях, сколько в создании вариативной, обогащенной и индивидуализированной образовательной среды [39, с. 8].

**Мотивационный аспект** поведения одаренного ребенка может быть описан следующими признаками:

1) *Повышенная избирательная чувствительность* либо к определенным сторонам предметной действительности (знакам, звукам, цвету, техническим устройствам, растениям и т.д.), либо определенным формам собственной активности (физической, познавательной, художественно-выразительной и т.д.), сопровождающаяся, как правило, переживанием чувства удовольствия.

2) *Повышенная познавательная потребность*, которая проявляется в ненасытной любознательности, а также готовности по собственной инициативе выходить за пределы исходных требований деятельности.

3) *Ярко выраженный интерес* к тем или иным занятиям или сферам деятельности, чрезвычайно высокая увлеченность каким-либо предметом, погруженность в то или иное дело. Наличие столь интенсивной склонности к определенному виду деятельности имеет своим следствием поразительное упорство и трудолюбие.

4) *Предпочтение* парадоксальной, противоречивой и неопределенной информации, неприятие стандартных, типичных заданий и готовых ответов.

5) *Высокая требовательность* к результатам собственного труда, склонность ставить сверхтрудные цели и настойчивость в их достижении, стремление к совершенству.

Как отмечают авторы российской модели одаренности, поведенческие признаки одаренности (инструментальные и особенно мотивационные) вариативны и часто противоречивы в своих проявлениях, поскольку во многом зависимы от предметного содержания деятельности и социального контекста. Тем не менее, даже наличие одного из этих признаков должно привлечь внимание педагогов и психологов и ориентировать их на тщательный и длительный по времени анализ каждого конкретного индивидуального случая.

#### **1.4 Психологические особенности интеллектуально одаренных обучающихся**

В научных источниках признаки одаренных детей характеризуются по разным параметрам. Российские ученые-психологи предлагают в трактовке признаков одаренности выделять два аспекта: инструментальный и мотивационный. Первый характеризует способы деятельности, второй - отношение ребенка к той или иной стороне действительности, а также к своей деятельности [39].

Американские ученые и практики при анализе признаков одаренности детей акцентируют внимание на трех взаимосвязанных параметрах, по которым может быть определена одаренность: опережающее развитие познания, психическое развитие, физические данные [44, 48, 49, 50].

Объединяя тот и другой подход к характеристике портрета одаренного ребенка, Ю.З.Гильбух [51] сформулировал особенности этой категории детей, выделяющие их среди ordinarily развивающихся сверстников. К наиболее известным признакам одаренности относятся успешность усвоения учебного материала и способность к творчеству. Менее же известны такие признаки одаренности и творческих способностей, как возникновение вопросов, проблем и догадок, которые непосредственно не связаны с успешностью обучения, но, возможно, в большей степени характеризуют талантливого человека: высоким ступеням развития соответствует высокая активность в постановке исследовательских вопросов.

Необходимо отметить и такой личностный фактор интеллектуального мышления одаренных школьников как сомнение. Сомнение личности необходимо рассматривать не столько как неуверенность или заниженную самооценку своих возможностей, сколько как проявление нормальной исследовательской активности, один из ее стимулов. Интеллектуально активные учащиеся высказывают сомнения даже по поводу своих, безусловно, правильных ответов, оставляя тем место для последующего поиска, для дальнейшего исследования решаемой задачи.

Как правило, одаренные дети с раннего возраста отличаются также такими особенностями психического и личностного развития, как:

-отличная память, которая базируется на ранней речи и абстрактном мышлении;

- необычная внимательность, повышенная концентрация внимания на чем-либо;

- обостренная наблюдательность:

- хорошо развитое воображение:

- независимость мышления и поведения:

- чрезвычайное упорство в достижении результата в сфере, которая ему интересна;

- высокая степень погруженности в задачу[14].

В сфере психосоциального развития одаренным детям свойственна широта личностной системы ценностей: одаренные остро воспринимают общественную несправедливость, предъявляют высокие требования к себе и окружающим, живо откликаются на правду, справедливость, гармонию и природу [14].

Многие исследователи отмечают и физические характеристики одаренности. Замечено, что талантливых взрослых людей отличает высокий энергетический уровень, повышенный потенциал умственной и вообще жизненной энергии и продолжительность сна. Как правило, их отличает великолепное чувство юмора. Авторы отмечают также такие особенности личностного развития как стремление к совершенству, внутренняя потребность совершенствования, которая проявляется весьма рано. Ощущение неудовлетворенности, критическое отношение к собственным достижениям, следствием чего может стать ощущение собственной неадекватности и низкая самооценка.

Таким образом, рассматривая психологические особенности интеллектуально одаренных обучающихся, обратимся к более подробной характеристике особенностей развития познавательной и социальной сферы.

#### *Особенности развития познавательной сферы*

Ярко выраженное *стремление к познанию* является одним из важнейших признаков интеллектуально одаренных школьников. Одаренный школьник не терпит ограничений в своих исследованиях, и это его свойство, проявившись довольно рано, на всех возрастных этапах продолжает оставаться его важнейшей отличительной чертой. Причем, как отмечает Н.С. Лейтес, особая потребность в умственном поиске и умственной нагрузке характерна для всех одаренных детей, даже тех, чьи необычные способности не сразу видны. В значительной степени благодаря этому обеспечивается более высокий уровень развития познавательных способностей: «... детская любознательность, если ее удастся сохранить, дает постоянный стимул к развитию способностей»[14]. Поэтому в процессе обучения одаренного ребенка очень важно, чтобы любопытство вовремя переросло в любовь к знаниям - любознательность, которая затем должна перейти в устойчивое психическое образование - познавательную потребность.

*Сверхчувствительность к проблемам* традиционно занимает одно из ведущих мест среди качеств, свойственных одаренной личности. Способность видеть проблему там, где другие не видят никаких сложностей, - это одно из важнейших качеств, отличающих истинного творца от «посредственного» человека (Д. Б. Богоявленская, Д. Гилфорд, А.М. Матюшкин, К. Осборн и др.). Сверхчувствительность к проблемам необходима в любой творческой деятельности и является качеством самостоятельно мыслящего человека. Однако природа этой самостоятельности у одаренных детей и одаренных взрослых 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 ребенку это не дано в силу ограниченности его опыта.

Ребенок, даже одаренный, оказывается способным к подобным действиям только благодаря целенаправленной педагогической работе. Та же сверхчувствительность, которая проявляется у него спонтанно, иного происхождения. Корни ее все 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.

Рассматривая данное качество, Д. Б. Богоявленская вводит понятие «познавательная самодеятельность», которое, по ее мнению, является признаком, «конституирующим одаренность». Под «познавательной самодеятельностью» она понимает способность к «ситуативно не стимулируемой деятельности», к постоянному углублению в проблему, когда решение задачи не является для одаренного школьника завершением работы, это начало новой. «В этой способности не «гаснуть» в полученном ответе, - пишет Д. Б. Богоявленская, - а «возгораться» в новом вопросе кроется тайна высших форм творчества, способность видеть в предмете нечто новое, такое, что не видят другие» [15, с. 32].

З.И.Калмыкова, А.М. Матюшкин связывают развитие или подавление сверхчувствительности к проблемам, в первую очередь, с характером обучения. Только проблемное, ориентированное на самостоятельную исследовательскую работу школьника, обучение развивает как эту способность, так и другие необходимые для творчества качества. В то время как основными факторами, подавляющими детскую сверхчувствительность к проблемам, выступают догматическое содержание обучения и доминированием репродуктивных методов.

Следующим признаком интеллектуальной одаренности является *склонность к задачам дивергентного типа*. Термины «дивергентное

мышление» и «дивергентные задачи» предложены Дж. Гилфордом, понимавшего под задачами дивергентного типа самые разнообразные по предметной направленности проблемные, творческие задания, главная особенность которых в том, что они допускают множество правильных ответов. Именно с такими задачами, когда требуется найти множество ответов и из них выбрать самый лучший, то есть эффективный и оригинальный, сталкивается человек в жизни и в любой творческой деятельности.

Одаренные школьники 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 неопределенности не подавляют, а напротив - стимулируют активность интеллектуально одаренного школьника.

Порождение, продуцирование идей с помощью дивергентного мышления характеризует другие особенности творчески одаренного обучающегося, обозначаемые обычно понятиями «оригинальность» и «гибкость» мышления.

*Оригинальность мышления* – это способность выдвигать новые, неожиданные идеи, отличающиеся от общепринятых, банальных. Проявляется в мышлении и поведении школьника, в общении со сверстниками и взрослыми, во всех видах его деятельности. Многие специалисты рассматривают оригинальность мышления как одну из основных особенностей мышления творчески одаренного человека (С. Каплан, А.М. Матюшкин, П. Торренс и др.). Однако при этом данные исследователи отмечают, что наряду со способностью продуцировать оригинальные идеи имеется и другой способ творчества - разрабатывать существующие.

*Гибкость мышления* - это 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. Гибкость мышления тесно связана с богатством и разнообразием прошлого опыта школьника (объем знаний, умений, навыков и т. п.), однако полностью им не определяется. Экспериментальные исследования (М. Вертгеймер, К. Дункер, Л. Секей и др.) свидетельствуют о том, что связь между ними имеет очень сложный характер. Так, в некоторых ситуациях количество информации еще не является гарантией способности к ее комбинированию и созданию на этой основе принципиально новых идей и стратегий, но, напротив, выступает как сдерживающий фактор. Так же ходе многочисленных исследований (А.М. Матюшкин, Л. Секей и др.) было подтверждено, что решающим фактором, содействующим развитию этой интеллектуальной характеристики, выступает не сам опыт, а методы его усвоения.

*Продуктивность мышления* обычно рассматривают как способность к генерированию большого числа идей. Это качество очень близко к гибкости мышления, но характеризует несколько иную грань одаренности. Чем больше идей, тем больше возможностей для выбора из них оптимальных, их сопоставления, развития, углубления. Большое количество идей характерно для одаренного школьника 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.

Легкость 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.

*Легкость ассоциирования* – это «способность к выработке обобщенных стратегий на основе выявления скрытых от тривиального взгляда связей и отношений и их дальнейшей детализации» [52, с. 129]. 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, далекими по содержанию.

Интеллектуально одаренный ребенок 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 описанных вышеспособностей, могут быть нетрадиционны и непривычны, что, как известно, и составляет основу творчества.

*Способность к прогнозированию*, предвосхищению (антиципации) свойственна интеллектуально одаренным детям в значительно большей степени, чем их сверстникам (А. М. Матюшкин, П. Торренс и др.). Ее особенность у интеллектуально одаренных учащихся состоит в том, что их способность к антиципации распространяется не только на процесс решения учебных задач, но и на самые разные проявления реальной жизни: от прогнозирования последствий, не отдаленных во времени, относительно элементарных событий до возможностей прогноза развития социальных явлений.

Способность к прогнозированию в значительной степени зависит от наличия и степени развития у интеллектуально одаренного школьника, прежде всего, склонности к задачам дивергентного типа, гибкости мышления, легкости генерирования идей, легкости ассоциирования. Интегральный характер данного личностного свойства, по мнению П. Торренса [48], позволяет считать его одним из основных при определении одаренности.

*Высокая концентрация внимания* также является важной особенностью интеллектуально одаренного школьника. Это проявляется в:

- высокой степени погруженности в задачу;
- успешной настройке на восприятие информации, относящейся к выбранной цели, даже при наличии помех.

Отсюда вытекает такая отличительная черта интеллектуальноодаренных детей, как склонность к сложным и сравнительно долговременным заданиям.

Многие исследователи склонны считать высокую концентрацию внимания важнейшим индикатором одаренности. В нем находит выражение единство мотивации, непосредственно связанной с содержанием деятельности, и творческих умений школьника в сферах, где реализуются его творческие способности (интеллектуальная, художественная и др.).

*Отличная память*, состоящая в способности школьника запоминать факты, события, абстрактные символы, различные знаки - важнейший индикатор одаренности. Интеллектуально одаренные дети часто удивляют окружающих своей необычной памятью. Однако, как отмечает В.Д. Шадриков[53], преимущества одаренного ребенка в творческой деятельности обеспечиваются не столько большим объемом хранящейся в памяти информации, сколько высокой эффективностью действия операционных механизмов мнемических способностей, к которым относятся в первую очередь классификация, структурирование, систематизация и т. п.

Оценочная функция как интегральный структурный элемент одаренности рассматривается многими исследователями (А. М. Матюшкин, К. Тэкэкс, Л. Холлингуорт и др.). *Способность к оценке*—это 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. «Способность к оценке обеспечивает возможности самодостаточности, самоконтроля, уверенности одаренного, творческого ребенка в самом себе, в своих способностях, в своих решениях, определяя этим его самостоятельность, неконформность и многие другие интеллектуальные и личностные качества» [18, с. 32].

Интересы и склонности одаренных детей имеют также свои специфические особенности, к которым относятся *устойчивость и широта интересов*. Устойчивость интересов проявляется в характерном для одаренного школьника упорстве в достижении цели, высокой преданности делу, что служит одним из самых важных индикаторов одаренности.

*Широта интересов*—это основа многообразного опыта, служащего исходным материалом для комбинаторики, ассоциирования и других важных творческих операций. Ученые (Ф. Монкс, Дж. Рензулли, П. Торренс, К. Хеллер и др.) справедливо полагают, что знания, полученные опытным путем, в процессе собственной исследовательской практики, строящейся на интересе одаренного школьника к предмету исследования, являются одним из важнейших факторов, характеризующих одаренность. Поэтому широту интересов, изначально присущую одаренному ребенку, обусловленную его большими возможностями и универсализмом, следует развивать и поддерживать.

### Особенности психосоциального развития

Изучению особенностей психосоциального развития интеллектуально одаренных школьников посвящено значительное число исследований [54, 55, 56, 57]. Наиболее подробно их структура и характеристика представлены российским исследователем А.И. Савенковым [52] (рисунок 10).



Рисунок 10. Особенности психосоциального развития одаренных школьников ( по А.И.Савенкову)

*Самоактуализация* – это стремление человека реализовать свои личностные возможности. Стремление раскрыть свой внутренний потенциал многие исследователи считают главным побудительным мотивом творчества (А. Маслоу, К. Роджерс и др.). В частности, А. Маслоу [58] считал, что люди изначально, генетически мотивированы для поиска личных целей, и это делает их жизнь значительной и осмысленной. В целом развитие человека он представлял как восхождение по «лестнице потребностей», где потребности в самоактуализации, самореализации в творчестве находятся на самой вершине. Поэтому 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 не хватает.

*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 человека к совершенству. Внутренняя потребность в совершенстве продуктов собственной деятельности характерна для одаренных детей уже на самых ранних возрастных этапах.

Как отмечает Е.И. Щербанова, перфекционизм интеллектуально одаренного школьника имеет двойственную природу: *конструктивный* смысл

способствует реальным достижениям, стимулирует развитие, *адеструктивный* - провоцирует возникновение внутриличностных конфликтов, формирование низкого самоуважения. Причем, по ее мнению, у одаренных учащихся перфекционизм часто развивается по деструктивному пути [59]. Схожей позицией придерживается А.И.Савенков, по мнению которого, перфекционизм одаренного школьника выступает как навязчивое стремление к самокоррекции, что приводит к формированию негативного самоотношения в целом и таких его важных составляющих как самоуважение и самопринятие личности [60]. Иную точку зрения мы наблюдаем в исследованиях В.Н. Дружинина, где перфекционизм рассматривается как одна из главных черт одаренного учащегося и обозначается как здоровая склонность к совершенству в делах [61].

*Социальная автономность* - одна из основных особенностей одаренных детей. Данное качество является основой для огромного количества проблем, с которыми постоянно сталкиваются одаренные школьники.

*Эгоцентризм* одаренных детей обусловлен тем, что часто они не понимают, что окружающие в большинстве своем существенно отличаются от них и в мыслях, и в желаниях, и в поступках. Это свойственно и взрослым, но отличие состоит в том, что эгоцентризм взрослого в значительной мере является производным эгоизма, тогда как эгоцентризм ребенка имеет иную природу и определяется его неспособностью встать на позиции другого человека, которая связана с ограниченностью его опыта (Ж. Пиаже).

А.И. Савенков[52] выделяет три вида эгоцентризма: познавательный, моральный и коммуникативный. Познавательный эгоцентризм наиболее характерен для одаренных детей дошкольного и младшего школьного возраста. Одаренные 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. Моральный эгоцентризм, по мнению А.И. Савенкова, свойственен одаренным детям в меньшей степени, чем неодаренным, и преодолевается у них легче. Это обусловлено тем, что более высокий уровень умственного развития, способность улавливать причинно-следственные связи, глубже и тоньше воспринимать происходящее, свойственные одаренным детям, позволяют им лучше понимать мотивы поведения других людей. Коммуникативный эгоцентризм также характерен для одаренных детей в меньшей степени, чем для их обычных сверстников.

Большинство исследователей считают что, эгоцентризм, проявляющийся у одаренных детей в дошкольном и младшем школьном возрасте, не следует относить к числу негативных качеств. Поскольку он практически не имеет ничего общего с эгоизмом, реально проявляется только в познавательной сфере и является особенностью возрастного развития, которая в основном преодолевается со временем. Эгоцентризм связан с проецированием собственных интеллектуальных и эмоциональных реакций на восприятие других людей, так как одаренный ребенок уверен, что его восприятие явлений и событий идентично одновременному восприятию других людей. Вместе с тем

надеяться только на естественное возрастное преодоление эгоцентризма неправомерно, поскольку в старшем школьном возрасте это свойство может привести к крайне негативным последствиям. Американский психолог К. Тэкэкс отмечает, что «неспособность выработать терпеливое и дружелюбное отношение к менее одаренному человеку часто ведет к разочарованию, желчности и мизантропии, которые убивают потенциальных лидеров». Поэтому необходима целенаправленная педагогическая работа по преодолению эгоцентризма у одаренных детей.

*Лидерство.* Многие исследователи выделяют склонность командовать другими детьми как одну из важных черт одаренных дошкольников и младших школьников. Однако наблюдения, проведенные А.И. Савенковым в ходе экспериментальной работы, позволили сделать заключение о том, что проявляемые таким образом организаторские способности одаренного ребенка в большинстве случаев имеют несколько иную природу, чем у взрослого. Они, как правило, основываются не на умении настоять на своем и способности устанавливать контакты с другими детьми, а на интеллектуальном превосходстве над ними, гибкости и быстроте его мышления. Поскольку одаренный ребенок лучше других представляет себе наиболее эффективный характер игровых действий, прогнозирует возможные ошибки и несоответствия игрового поведения участников, то, стремясь предупредить их, берет на себя ответственность - роль лидера.

Это проявляется довольно отчетливо в старшем дошкольном возрасте, несколько видоизменяется у младших школьников, когда часть одаренных детей перестает интересоваться коллективными играми, предпочитая им индивидуальные игры и занятия. Основные причины: полученный ранее негативный опыт общения со сверстниками в коллективных играх (обычно результат педагогических недоработок), особенности характера (темперамента), следствием которых является не стремление утвердиться в роли лидера, а интерес к определенной деятельности. В подростковом и юношеском возрасте к ним добавляются увлеченность углубленной, интеллектуальной работой, самодостаточность.

Склонность одаренных детей к *соревновательности* отмечали многие исследователи (В.Э. Чудновский, В.С. Юркевич и др.), которую рассматривали как важный фактор развития личности, укрепления, закалки характера. Опыт побед и поражений, приобретаемый в ходе различных интеллектуальных, художественных, спортивных состязаний школьников, чрезвычайно важен для дальнейшей жизни, без него наивно рассчитывать на воспитание творца, не боящегося жизненных трудностей. Через соревнование одаренный школьник формирует собственное представление о своих возможностях, самоутверждается, приобретает уверенность в своих силах, учится рисковать.

В качестве одной из основных особенностей эмоциональной сферы одаренных детей большинство исследователей отмечают *повышенную уязвимость*. Источником ее является сверхчувствительность, уходящая корнями в особенности интеллектуального развития. В частности, способность

улавливать причинно-следственные связи, сочетающаяся с опережением в количестве и силе восприятия окружающих явлений и событий, рождает более глубокое и тонкое их понимание. Одаренные школьники 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 счет. Поэтому внешне нейтральные замечания, реплики, действия могут оказывать сильное воздействие на одаренного ребенка, в то время как его сверстники не обратят на них внимание.

*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 одаренности и вместе с тем эффективным механизмом психологической защиты.

Проблемы одаренных детей связаны, в первую очередь, с их психологическими особенностями. Как правило, они более уязвимы в общении, интровертированы. Уровень их рефлексии достиг уровня рефлексии взрослых людей или превзошел его, поэтому они смотрят на мир глазами взрослого человека и могут не понять детских шуток и тем разговоров одноклассников.

Вторая часть проблем одаренных детей связана с их высокой мотивацией. Они подчас настолько увлечены решением каких-то задач, что не находят времени или не видят необходимости в общении, кроме того, они предпочитают не тратить время на то, что им понятно, скучно или неинтересно (в том числе и на общение с обычными детьми и взрослыми). В разговоре они быстрее, чем их сверстники и даже многие взрослые, понимают стиль и уровень мышления собеседника, быстрее доходят до сути проблемы, поэтому в общении с ними нужен иной подход.

Третья группа проблем состоит в том, что в обычной общеобразовательной школе нет программ, рассчитанных на уровень понимания одаренных детей, и у педагогов подчас не хватает опыта и знаний для работы с ними. Школьник как бы останавливается в развитии: материал школьной программы ему понятен (по крайней мере, на первых порах) и его освоение не требует усилий. Более того, во многих школах в обычной ученической среде могут цениться какие угодно таланты, но не высокая мотивация учения и интеллектуальные способности. Поэтому, чтобы быть «как все», одаренные школьники порой вынуждены скрывать свои способности и знания. Иногда и учителя отрицательно реагируют на учащихся, которые все знают и задают сложные вопросы.

Л. Холлингворт указывает ряд проблем, с которыми сталкиваются одаренные школьники.

1. *Неприятнь к школе.* Такое отношение часто появляется оттого, что учебная программа скучна и неинтересна для одаренных детей. Нарушения в

поведении могут появляться потому, что учебный план не соответствует их способностям.

2. *Игровые интересы.* Одаренным детям нравятся сложные игры и неинтересны те, которыми увлекаются их сверстники. Вследствие этого одаренный ребенок оказывается в изоляции, уходит в себя.

3. *Конформность.* Одаренные дети, отвергая стандартные требования, не склонны к конформизму, особенно если эти стандарты идут вразрез с их интересами.

4. *Погружение в философские проблемы.* Для одаренных детей характерно задумываться над такими явлениями, как смерть, загробная жизнь, религиозные верования и философские проблемы.

5. *Несоответствие между физическим, интеллектуальным и социальным развитием.* Одаренные дети часто предпочитают общаться с детьми старшего возраста. Из-за этого им порой трудно становиться лидерами.

6. *Стремление к совершенству.* Для одаренных детей характерна внутренняя потребность совершенства. Отсюда ощущение неудовлетворенности, собственной неадекватности и низкая самооценка.

7. *Потребность во внимании взрослых.* В силу стремления к познанию одаренные дети нередко монополизировать внимание учителей, родителей и других взрослых. Это вызывает трения в отношениях с другими детьми. Нередко одаренные дети нетерпимо относятся к детям, стоящим ниже их в интеллектуальном развитии. Они могут отталкивать окружающих замечаниями, выражающими презрение или нетерпение [48, с.297].

Однако, чтобы работа с одаренными детьми была эффективной, необходим анализ и выявление подлинных механизмов, порождающих эти проблемы, и понимание того, что одаренность — это не просто результат высоких способностей ребенка, но в первую очередь — проблема становления его личности.

Можно выделить различные факторы, стоящие за проблемами в поведении, общении и обучении, сопровождающие проявление феномена детской одаренности. Они могут быть следствием нарушений в онтогенетическом развитии: запаздыванием или инверсией (нарушением последовательности) в прохождении определенных генетических программ, функциональной незрелости в развитии высших психических функций, а также неадекватного проживания возрастных этапов и несформированностью познавательной мотивации.

Различия в одаренности, как правило, связывают с мерой проявления признаков одаренности и с оценкой уровня достижений ребенка. Разделение одаренности по данному основанию, несмотря на его условность, происходит на основе сравнения различных показателей, характеризующих детскую одаренность, со средней возрастной нормой достижений. Однако для психолога и педагога важнейшим показателем будут их различия по структуре одаренности. Системообразующим фактором в структуре одаренности, на наш взгляд, является уровень и направленность мотивационного развития ребенка.

Проявление ребенком любознательности является одним из важнейших показателей развития творческих способностей в дошкольном детстве. Однако педагоги и родители должны знать, что любознательность может иметь разную природу. У одних новая деятельность вызывает интерес и доставляет удовольствие, которое (при отсутствии утомления) долго не иссякает. У других деятельность вызывает бурный интерес, пока она нова и сложна. Но, как только они ею овладевают, и она становится для них монотонной, интерес иссякает, и их интеллектуальную деятельность уже ничто не стимулирует. Отсутствие внутреннего источника стимуляции, внешняя активизация мыслительной деятельности указывают на личностную незрелость, и в данном случае можно говорить о высоких способностях, но не о наличии одаренности.

Как показали исследования Д.Б. Богоявленской и М.Е. Богоявленской [40], одним из самых мощных барьеров на пути становления творческих способностей и одаренности является страх ошибки. Поэтому педагогам и родителям необходимо не только быть сдержанными в порицании неудач ребенка, но и контролировать проявления собственных негативных эмоций. Положение педагогической психологии о том, что с ребенком следует обсуждать только содержательные моменты его деятельности и не ругать за неуспех, приобретает особую остроту в работе с детьми одаренными, так как это не только приводит к нарушению личностного развития, но и нивелирует уже имеющуюся одаренность.

*Природа эмоционально-личностных проблем одаренных детей.* Другой тип имеющихся проблем в поведении и деятельности у детей с признаками одаренности является следствием нарушений функциональной организации психических процессов и сопровождается не только проблемами в поведении и общении, но и академической неуспешностью при обучении в школе. Пристальное внимание ученых именно к этой группе проблем вызвано тем, что до недавнего времени специалистами игнорировались или проблемы, или сама одаренность ребенка, имеющего такие проблемы. В «Рабочей концепции одаренности» отмечается, что дети, имеющие ярко выраженные признаки одаренности в области специальных способностей или ускоренное развитие по интеллектуальным параметрам, часто отличаются специфическими проблемами в адаптации к коллективу сверстников, эмоциональной лабильностью, личностным инфантилизмом. Подчеркивается, что особо одаренные дети, из-за их истощаемости, трудно переносят любую деятельность, требующую физических или умственных усилий. Таким образом, для этих детей характерны проблемы «волевых навыков или шире — саморегуляции... они занимаются только деятельностью, достаточно интересной и легкой для них, то есть составляющей суть их одаренности» [39, с.47]. Эти дети способны запомнить большие объемы информации и легко усваивать учебный материал в какой-то определенной области знаний, чаще всего по математике и предметам естественно-научного цикла. Учителя и родители, апеллируя к высоким когнитивным способностям, нестандартности рассуждений, относят таких детей к разряду одаренных еще в дошкольном возрасте. В то же время эти дети

могут отличаться двигательной расторможенностью, неспособностью к длительной концентрации внимания, трудностями в сфере общения, конфликтностью. Такие дети трудно усваивают социальные нормы, часто переинтерпретируя их, что часто трактуется взрослыми как несвойственная возрасту «глубина». К тому же, несмотря на то, что они имеют существенные проблемы в адаптации к коллективу и задержку эмоционального и личностного развития, взрослые расценивают серьезные нарушения в их поведении и общении как еще одно подтверждение неординарности мышления. И тогда педагогами предлагаются усиление интеллектуальной нагрузки, ускорение темпа обучения.

Однако более высокий темп обучения и повышенная интеллектуальная нагрузка, как правило, не приводят к снятию поведенческих нарушений, но могут вызвать снижение познавательной мотивации и резкое падение академической успешности. Если же у способного ребенка возникают проблемы в области академической успешности (большие трудности при овладении письмом и грамотой, неспособность написать контрольную, ответить на поставленный вопрос и т.д.), одаренность таких детей может игнорироваться педагогами. Многих детей, имеющих ярко выраженные признаки одаренности (в области специальных способностей, ускоренное развитие по интеллектуальным параметрам), педагоги считают отстающими в общем психическом развитии. При этом вышеописанные нарушения поведения и общения объясняются социальной депривацией, педагогической запущенностью или клиническими проявлениями, и эти дети пополняют контингент классов коррекции.

В последние годы в зарубежной и отечественной психологии и педагогике учебная неуспешность стала напрямую связываться с «ADHD-синдромом — «синдромом нарушения внимания и гиперактивностью» — «Attention Deficit Hyperactivity Disorder»[40]. Дефицит внимания — это синдром, который характеризуется серьезными и постоянными нарушениями в следующих трех областях: нарушением внимания, импульсивностью контроля и часто сопровождается гиперактивностью. Обычно ребенок с дефицитом внимания испытывает трудности в обучении и/или слабо адаптирован к школьной среде. На наш взгляд, возникновение подобного синдрома — это следствие глубинных нарушений в общерегуляторной сфере, вызванных во многих случаях наличием минимальных мозговых дисфункций.

Очень часто за проявление одаренности принимается результат компенсации, который приводит к расширению функциональной нагрузки на сохранные функции и провоцирует интенсивное развитие способностей при ярком проявлении в нарушении онтогенеза развития высших психических функций. Поэтому нельзя оценивать ребенка как одаренного, исходя из высокого развития отдельной функции.

Многие проблемы, относящиеся к области нейропсихологического развития и свидетельствующие о наличии дизонтогенеза, могут усложнять становление произвольной регуляции психических процессов, вызывать их

повышенную истощаемость, а также затруднять к началу систематического школьного обучения успешное овладение учебными навыками. В первую очередь, страдает уровень сенсомоторного и речевого развития. Как следствие могут возникать проблемы высшего, психологического, уровня: в поведении и общении, мотивационной незрелости, в эмоционально-личностном развитии.

Педагогам и родителям детей с признаками одаренности, имеющих отмеченные проблемы, надо понимать, что чем старше ребенок, тем сложнее выявить первопричины нарушений в эмоционально-личностном развитии и в обучении. Ранняя диагностика позволяет наиболее эффективно оказать помощь в профилактике появления возможных проблем развития личности и одаренности. Несформированность уровней психической регуляции, несбалансированность различных функциональных систем особенно бурно проявляются при переходе к систематическим формам обучения (как в начальной школе, так и в дошкольных учреждениях). Возраст 5-6 лет является периодом, особенно чувствительным как к перегрузкам, усугубляющим патологические проявления, так и к коррекционному воздействию, и оптимальным для обращения к специалистам. Мозговые дисфункции являются барьером к дальнейшему развитию способностей и одаренности ребенка, если они носят глубинный характер и приводят к серьезным нарушениям в развитии произвольной регуляции. Для позитивного прогноза способностей в таких случаях требуется обязательное коррекционное вмешательство, так как даже при наличии познавательной мотивации при столкновении с трудностями в освоении деятельности познавательный интерес ребенка может угаснуть.

*Проблемы одаренных детей, связанные с нарушениями в мотивационной сфере.* Уровень и направленность мотивационного развития ребенка является системообразующим фактором в структуре одаренности. Именно характер мотивационного профиля, за которым стоит система личностных ценностей, может быть как стимулирующим фактором, так и фактором, тормозящим развитие способностей ребенка.

В «Рабочей концепции»[39] мотивационный аспект представлен блоком признаков, по которым можно охарактеризовать ребенка как одаренного. К ним относятся ярко выраженный интерес к тем или иным сферам деятельности, чрезвычайная увлеченность, подкрепленная сензитивностью к определенным сторонам предметной действительности; повышенная познавательная потребность, проявляющаяся в ненасытной любознательности, а также познавательная инициатива; высокая критичность к собственным результатам и стремление к совершенству, а также ряд других признаков. В полной мере все они могут быть выражены только у одаренного взрослого. Для ребенка достаточно даже одного признака, чтобы привлечь внимание специалиста.

Но даже такой принимаемый всеми специалистами фактор, как любознательность, может иметь разную природу. У одних детей новая деятельность вызывает интерес и доставляет удовольствие, которое (при отсутствии утомления) долго не иссякает. У других — деятельность вызывает бурный интерес, пока она нова и сложна. Но как только новизна исчезает и

занятия приобретают монотонность, интерес к ним иссякает, и интеллектуальную деятельность ребенка уже ничто не стимулирует. М.М. Пришвин отмечал, что в этой нетерпеливой потребности в новых впечатлениях, будоражащих воображение, угадывается незрелость мысли, поверхностность. «Надо делать открытия возле себя, — писал он, — чем ближе подойдете к себе, тем глубже проникнете к сокровищам».

Отсутствие внутреннего источника стимуляции, потребность во внешней активизации мыслительной деятельности свидетельствует о личностной незрелости. В этом случае корректнее говорить о высоких способностях ребенка, но не о наличии одаренности.

Еще сложнее обстоит дело с оценкой мотивационного развития у дошкольников. Здесь вообще не приходится говорить о личностной зрелости или незрелости. И, хотя основными критериями одаренности дошкольников тоже являются любознательность и широта интересов, эти качества могут быть вызваны различными факторами. О любознательности и познавательной инициативе мы можем судить по количеству вопросов, которые ребенок задает. Но он может задавать вопросы еще и потому, что это, например, «нравится маме», или потому что так делает старший братик. А о глубине и неординарности вопросов и высказываний ребенка судить крайне сложно: во-первых, взрослые обычно рады любым вопросам (если они, конечно, внимательные взрослые); во-вторых, неординарность высказываний может говорить и о некомпетентности ребенка в данной области. Как детское словотворчество является не творчеством как таковым, а квазитворчеством, характеризующим этап овладения речью, так и детская любознательность однозначно свидетельствует только о благополучном развитии познавательной сферы, а ее отсутствие — о возможных отклонениях в психическом развитии.

Наряду с действительным интересом к какой-либо деятельности или даже достаточно широкому спектру деятельностей, дошкольник часто демонстрирует интерес «ко всему». Мама говорит: «Моему Алеше интересно все. В какой кружок его ни приведу, он с радостью готов туда ходить». В этом случае можно говорить как о том, что у ребенка еще не выработалось отрицательное отношение к какой-либо деятельности и он «открыт» разным занятиям, так и о том, что у него отсутствует собственный интерес к чему-нибудь. А если при этом ребенок послушен и пассивен, то есть шанс, что интерес так и не сформируется.

*Проблемы одаренных детей, связанные с опережающим (ранним) развитием.* Проблемы, возникающие в связи с более быстрым темпом развития и, соответственно, обучения одаренных детей, — это проблемы адекватного включения в коллектив сверстников и социализации, программ обучения, оценки достижений ребенка и т.п. Природа опережающего раннего развития может носить спонтанный и искусственно провоцируемый характер.

Целенаправленное интенсивное развитие определенных способностей, начиная с раннего возраста, часто строится воспитывающими ребенка взрослыми с подключением профессионалов без учета специфики

формирования высших психических функций и может не соответствовать потребности и внутренней мотивации ребенка. Высокие достижения ставят ребенка в разряд одаренных, в то время как соответствующая структура одаренности не сформирована, в силу чего нарушения в онтогенезе возрастают. Этот факт становится основой как личностных, так и учебных проблем ребенка в дальнейшем. Ожидание высоких результатов от ребенка, имеющего высокую обучаемость (высокий объем памяти, высокую скорость переработки информации), часто приводит к искусственной провокации раннего развития. В том числе характер отношения к ребенку в семье может являться причиной, порождающей действительно серьезные проблемы у одаренных детей. Семьи обследованных нами одаренных детей очень отличались между собой как стилями воспитания, так и отношением к способностям ребенка (вплоть до игнорирования высоких способностей). Однако их объединяет явное или подсознательное ожидание высоких результатов от ребенка.

Наличие в семье одаренного ребенка, как правило, ломает воспитательные стереотипы, принятые в культуре (например, что ребенок должен читать в определенном возрасте) и требует более пристального внимания к потребностям ребенка. Иная ситуация, когда ребенок эмоционально включен в творческую, увлеченную какой-либо деятельностью семейную среду. В этом случае более вероятным является позитивный прогноз развития одаренности. К таким примерам относятся знаменитые творческие династии ученых, музыкантов, художников. Однако раннее развитие может проходить стихийно, и здесь функция родителей должна заключаться в мудром регулировании поступающей информации.

Одним из видов спонтанного раннего развития является феномен «особо» одаренных. Имеющиеся данные позволяют думать, что именно эту категорию испытуемых (IQ в пределах от 150 до 180), часто характеризует дисгармоничность развития. В «Концепции одаренности» указывается, что основе дисгармоничного пути развития может лежать генетический ресурс другого типа, другое возрастное развитие, часто характеризующееся ускоренным темпом (около 80%), и даже возможно другая структура с нарушением необходимых интегративных процессов, что ставит под вопрос наличие одаренности, как таковой. «В психическом отношении их почти всегда характеризует сложный набор разного рода психологических, психосоматических и даже психопатологических проблем, в силу чего они зачисляются в «группу риска» [39, с.31].

В случаях опережающего развития в дошкольном детстве, вызванного педагогическим воздействием или неравномерностью в развитии психических функций, если вследствие целенаправленной либо спонтанной компенсации проявления дисинхронии развития преодолеваются, то часто возможности такого ребенка на фоне возрастной нормы перестают быть заметными. Однако в жизненной практике это воспринимается как «исчезновение одаренности» под негативным влиянием школьного обучения, которое как бы нивелирует уникальность ребенка.

Знание о кризисах детской одаренности, причинах их появления, закономерностях протекания и прогнозе развития может быть полезно как теоретикам, так и практикам.

В практическом плане знание о кризисах детской одаренности и особенностях развития ребенка в период кризиса позволит осуществлять эффективную психологическую и педагогическую поддержку одаренным детям или хотя бы не допускать ошибок в педагогическом процессе. Эти ошибки, как правило, базируются на трех мифах:

1. Одаренность всегда проявляет себя в творческом продукте.
2. Одаренность нужно развивать.
3. Современное школьное образование знает, как работать с одаренными детьми.

Многие авторы отмечают неравномерную динамику развития детской одаренности. Феномен «исчезновения», «затухания» одаренности давно интересует практиков-психологов и педагогов.

Все многообразие форм исчезновения детской одаренности можно свести к следующим типам:

1. Кризис креативности – это утрата творческого потенциала, когда ребенок прекращает создавать особые, свойственные его одаренности творческие продукты;
2. Кризис интеллектуальности – это снижение интеллектуальной продуктивности;
3. Кризис мотива достижений – это снижение или полная потеря интереса к процессу и результатам своего труда.

*Кризис креативности.* Очень часто образовательные или воспитательные развивающие программы для одаренных детей на самом деле не развивают способности ребенка, а только эксплуатируют их. Олимпиады, конкурсы, фестивали, конференции истощают одаренность ребенка так же, как ее истощают ожидания и надежда на взрослых, которым ребенок пытается соответствовать.

В результате возникает противоречие: с одной стороны, одаренность ребенка слишком востребована социумом; с другой – одаренность впадает в кризис невозможности реализоваться, предъявить свои способности. В педагогической практике это противоречие встречается нередко: учитель обучает ребенка не в соответствии с его индивидуальной и уникальной зоной ближайшего развития, а привычно предъявляя всеобщий образец, стандарт, стереотип, то есть те самые ожидания общества. На психологических консультациях одаренные дети часто говорят: «Меня не понимают, я привык. Я понял, чего от меня хотят, и делаю так, чтобы учитель остался доволен. Но на самом деле задачу можно решить еще четырьмя способами, только эти способы не из математики. Поэтому их на олимпиаду их не посылают, и учителю они не интересны, но Вам, если хотите, расскажу. Вот так решил бы ее учитель математики, вот так – шахматист, вот так – философ, а вот так мышка, у мышей, знаете, очень любопытная логика»[40]. Симптомы приближения этого

кризиса видны каждому, кто близок к ребенку - учителям и родителям. Перестал писать хорошие сочинения, проиграл первенство по шахматам, на турнире поэтов растерянно молчал – не смог того, что мог раньше.

По многочисленным данным, реакция специалистов однотипна – принимаются разные меры по усиленному развитию креативности. Еще больше тренировок, упражнений – в результате кризис усугубляется, источник творчества иссякает. Эта практика широко распространена до сих пор, хотя, по данным В.Н. Дружинина и В. Варда [61], известно, что целенаправленное развитие креативности в специально организованных условиях невротизирует детей, делает их тревожными, агрессивными, приводит к хроническим психосоматическим заболеваниям, депрессии, перевозбудимости, вызывает межличностные конфликты, то есть играет деструктивную роль.

Важно остановиться еще на одном аспекте проблемы развития творческой активности, а именно на развитии воображения. При этом воображение, фантазию, творческий потенциал личности почитают за синонимы, хотя все это — понятия разных наук и разных порядков. Например, фантазия ребенка может иметь не творческое, а невротическое начало, выполняя функцию психологической защиты от тревожности, вызванной каким-либо внутренним конфликтом личности. Тогда, развивая фантазию как защитный механизм личности, мы усугубляем невроз ребенка, и больше ничего.

По данным А.В. Кулемзиной [62], творческий акт уходит своими корнями не столько в воображение и тем более не в фантазию, сколько:

- во-первых, в базовые когнитивные стилевые характеристики личности - независимость, дивергентность;

- во-вторых, в индивидуальный познавательный опыт школьника.

Если ребенку предоставить возможность накапливать индивидуальный познавательный опыт, а также быть субъектом собственной деятельности, у него есть все шансы этот тип кризиса счастливо преодолеть.

*Кризис интеллектуальности.* Второй тип кризиса – кризис интеллектуальности-возникает в случае перегруженности одаренного ребенка заданиями, развивающими только интеллектуальные способности, без учета индивидуальных познавательных потребностей ребенка, его личностных смыслов. Хотя еще Л.С. Выготский в качестве предупреждения ошибок такого рода писал: «Общие законы педагогики только тогда и могут быть научными законами, когда остаются одинаково приложимыми во все области воспитания», имея в виду, что «воспитание ненормальных, калек и талантов издавна считается как бы экстерриториальным в педагогике» [63].

Современная педагогика также упускает из виду, что возрастные изменения одаренности не просто представляют собой некоторый непрерывный рост интеллекта ребенка, но имеют закономерные возрастные и личностные характеристики, обеспечивающие этот рост. Главная опасность заключается в том, что интеллект ребенка развивается в ущерб его физическому, эмоциональному, личностному развитию. В качестве примера Д.Б. Богоявленская и М.Е. Богоявленская в своей книге приводят выпускников

специализированных физико-математических школ. «Эти юноши, с IQ выше 150 баллов, могут переводить стихи с испанского на японский, минуя русские понятия, но они не способны вступать в эффективные коммуникации, создавать семьи, нести ответственность. Репертуар их социальных, половых ролей очень инфантилен. Доминирование в развитии детей интеллектуального компонента, усугубляемое специализированным обучением, – это вещь очень противоречивая, прежде всего потому, что нарушается равномерность развития ребенка. По Люшеру – куб личности, в четырех углах которого расположены интеллектуально-продуктивная, эмоционально-волевая, физическая и социальная компоненты. Развивая интеллект в ущерб остальным составляющим, мы как бы усиливаем, нагружаем только один угол. Что происходит с кубом? Он деформируется. Так же деформируется и личность ребенка, если в воспитании одаренных детей пренебрегать физической нагрузкой, социально и эмоционально активной деятельностью»[40].

Принцип ответственности за развитие не только одаренности, но одаренного ребенка в целом с учетом его специфических черт имеет две важные стороны. Во-первых, ответственность перед самим ребенком за его гармоничное и счастливое будущее. Во-вторых, ответственность перед государством за воспитание полноценного, зрелого гражданина, готового принимать решения, нести ответственность. Трудно представить себе, что даже очень одаренный человек, погруженный полностью в свою предметную сферу, был счастлив в этой своей изоляции, еще труднее представить, что такой человек может принести реальную пользу своему обществу. Кроме того, такой защитный механизм личности, как интеллектуализация, может принимать форму умствования. И так же как без специальной диагностики трудно распознать, творческое или невротическое начало имеет фантазия ребенка, трудно определить, действительно ли ребенок умственно одарен, или его умствования – это психологическая защита, выполняющая регулятивную функцию, направленную на устранение тревожности, вызванной неврозом. В последнем случае развивать его интеллект, поощрять оригинальность – значит усугублять его невроз.

*Кризис мотива достижений.* Этот тип кризиса возникает, если в процессе формирования личности личностная рефлексия начинает доминировать над интеллектуальной. Это приводит к возникновению негативного «образа Я» и, как следствие, к торможению развития одаренности. Нам представляется, что функцию саморегуляции в системе детской одаренности обеспечивает такое интегративное качество одаренных детей, как рефлексия. Многочисленные данные свидетельствуют о том, что одаренные дети отличаются особенно развитой рефлексией не только от своих обычных сверстников, но и от неодаренных взрослых. Наш опыт подтверждает, что у большинства одаренных детей, начиная с шестилетнего возраста, рефлексия – уже не диффузное и не произвольное явление. С этого возраста можно выделить развитие и действие как минимум двух видов рефлексии – интеллектуальной и личностной.

Интеллектуальная рефлексия проявляется на уровне интеллектуального контроля. Она связана с осознанием собственных интеллектуальных качеств, формированием регулятивных мыслительных процессов и предполагает возможность произвольного управления своими когнитивными ресурсами. Это проявляется:

- во-первых, в отслеживании ребенком хода протекания своей умственной деятельности, в знании своих познавательных качеств, их слабых и сильных сторон;

- во-вторых, в обнаружении и использовании приемов регуляции работы своего интеллекта, смены стратегий переработки информации, стимулировании или сдерживании интеллектуальных операций, предсказании, планировании.

Это проявляется в развитии не только интеллектуальной, но и личностной рефлексии. Наблюдения показывают, что реакция одаренных детей на собственные слова и поступки часто бывает двойственной. Они как бы смотрят на себя со стороны. Ребенок говорит и параллельно с этим оценивает то, что он говорит, то, как он говорит и соответствует ли это ожиданиям окружающих. Нетрудно догадаться, что речи и поступки одаренных детей, как правило, не соответствуют ожиданиям собеседника, вызывают реакцию непонимания или отторжения. Совершенно невольно одаренные дети постоянно сравнивают себя с окружающими сверстниками и часто расценивают результаты этого сравнения не в свою пользу. У них формируется комплекс неполноценности: «Я не такой, как все, значит, я хуже». Проблема усугубляется еще тем, что одаренный ребенок осознает разницу между своими способностями и реальными физическими возможностями своего тела, которые не могут обеспечить высоких интеллектуальных и креативных потребностей одаренного ребенка. В итоге одаренный ребенок растет и развивается, постоянно ощущая несоответствие между «собой и собой», «собой и окружающими». Эта нагрузка подчас оказывается непосильной для психики ребенка, она не только деформирует его личность, но и разрушает одаренность. Все вышесказанное позволяет расценивать интеллектуальную рефлексию как фактор положительной обратной связи, а личностную рефлексию – как фактор отрицательной обратной связи в механизме саморегуляции системы детской одаренности. Может быть, поэтому одаренные дети очень любят, когда их просят: «Расскажи, как ты это придумал». Эти слова включают интеллектуальную рефлексию ребенка. И очень не любят, когда их начинают сравнивать с другими детьми.

При этом типе кризиса одаренный ребенок не захочет, во-первых, соответствовать предъявленным эталонам, во-вторых, вырабатывать свои собственные. Несомненно, развитие личностной рефлексии может осуществляться различными способами.

Есть активно используемые в современной практике педагогические концепции, которые интерпретируют развитие рефлексии как приоритетный и позитивный фактор развития личности и мышления. Хотя по экспертным

данным, дети, долго обучающиеся по таким программам, чаще бывают невротизированы, чем ученики обычных школ.

Кризис как естественная закономерная всеобщая форма смены одного стабильного состояния другим характеризует многие психические процессы, в том числе и некоторые периоды развития детской одаренности. Замечено, что возрастной подростковый кризис одаренных детей всегда сопровождается кризисом одаренности. Это происходит даже в том случае, когда подростковый кризис протекает плавно, незаметно, внешне благополучно. Такой неизбежный кризис одаренности в подростковом возрасте приобретает обычно одну из трех описанных форм.

Он проявляется либо раздельно кризисами креативности, интеллектуальности, мотива достижений, либо их комбинацией.

Детская одаренность будет развиваться и укрепляться, успешно проходить кризисные состояния и оберегать новое качества, если будут сделаны акценты на следующих позициях:

1. Для того, чтобы избежать кризис креативности, необходимо предоставлять одаренному школьнику возможность быть субъектом собственной деятельности и развивать его индивидуальный познавательный опыт.

2. Кризис интеллектуальности можно избежать, если развивать наряду с интеллектуальной сферой одаренного ребенка его физическую, эмоционально-волевою, социально-коммуникативную сферы, поскольку законы развития для одаренных и обычных детей принципиально одни и те же.

3. Для того, чтобы не допустить кризис мотива достижений, важно достигать воспитательными мерами оптимального соотношения личностной и интеллектуальной рефлексии в каждом конкретном случае, с каждым конкретным ребенком.

Таким образом, психологическая характеристика одаренных детей весьма широка. Это требует использования комплекса психологических методик исследования, направленных на диагностику как познавательной и интеллектуальной сфер, так и личности в целом.

## **ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ**

1. Составить презентации на тему (на выбор): 1) Воззрения И. Канта на феноменологию одаренности; 2) Концепция воспитания одаренности в трудах Дж. Локка и К. Гельвеция; 3) Психолого-педагогические и нравственно-правовые аспекты проблемы «наследственности таланта» в работах Френсиса Гальтона; 4) Концепция творческой одаренности А.М. Матюшкина; 5) Вопросы диагностики одаренности в работах Г.И. Россолимо; 6) Взгляды В.И. Экземплярского на проблему одаренности; 7) Теории гениальности; 8) Концепция интеллектуальной одаренности Х. Гарднера; 9) Концепция креативности Дж. Гилфорда; 10) Концепция ментального опыта М.А. Холодной

2. Составить кластер «Виды способностей».

3. Составить логико-структурную схему «Виды одаренности».

4. Заполнить таблицу «Многофакторные модели одаренности»:

Модель одаренности	Автор	Методологическая основа	Основные положения (идеи)

5. Подготовить реферат на тему:

- Музыкальная одаренность и особенности ее развития;
- Исследование математических способностей у школьников 15 лет.
- Феномен школьной неуспешности одаренных детей;
- Синдром дефицита внимания и проблемы школьной неуспешности;
- Дети вундеркинды: понятие, признаки, проблемы;
- Одаренность и гендер;
- Психопатология гениев.

6. Написать эссе на тему «Дети индиго: миф или реальность».

### ТЕСТЫ САМОПРОВЕРКИ

**1. Врожденной особенностью личности, не подлежащей развитию, считал одаренность**

1. Конфуций
2. Аристотель
3. Локк
4. Гельвеций
5. Платон

**2. Идею целесообразности отбора и специального обучения одаренных детей впервые высказали**

1. Конфуций и Аристотель
2. Аристотель и Платон
3. Локк и Гельвеций
4. Гельвеций и Монтень
5. Монтень и Рабле

**3. Признаки одаренности: логическое мышление, творческая фантазия, память, умение красиво писать – выделял**

1. Конфуций
2. Аристотель
3. Локк
4. Гельвеций
5. Платон

**4. Иерархию способностей как функций души выделял**

1. Конфуций
2. Аристотель
3. Локк
4. Гельвеций
5. Монтень

**5. Вопросы одаренности в книге «Исследование способностей к наукам» (1575 г.) поднимал**

1. Локк
2. Гельвеций
3. Монтень
4. Уарте
5. Рабле

**6. Чувствующие и разумные способности выделял**

1. Конфуций
2. Аристотель
3. Платон
4. Монтень
5. Уарте

**7. Воображение, память и интеллект выделял в качестве основных способностей**

1. Конфуций
2. Аристотель
3. Платон
4. Монтень
5. Уарте

**8. Выяснить механизмы появления на свет талантливых и гениальных индивидов пытался**

1. Монтень М.
2. Спирмен Ч.
3. Гальтон Ф.
4. Дарвин Ч.
5. Гилфорд Дж.

**9. Книгу «Наследственный гений» написал**

1. Монтень М.
2. Гальтон Ф.
3. Бине А.
4. Уарте Х.
5. Гилфорд Дж.

**10. Таланты передаются по наследству, доказывал**

1. Монтень М.
2. Спирмен Ч.
3. Бине А.
4. Уарте Х.
5. Гальтон Ф.

**11. Предложил развести понятия «врожденный» и «наследственный» в отношении одаренности**

1. Гилфорд Дж.
2. Матюшкин А.М.
3. Савенков А.И.

4. Спирмен Ч.
5. Теплов Б.М.

**12. В трактате «Политика» для отбора людей с выдающимися физическими и нравственными способностями Платон предлагал ввести**

1. Специальные школы для одаренных детей
2. Учет одаренных людей
3. Обязательную проверку всех людей на уровень одаренности
4. Государственное регулирование браков
5. Строгую селекцию людей по способностям

**13. Первые экспериментальные исследования одаренности были проведены**

1. Монтенем М. и Локком Д.
2. Спирменом Ч. и Гилфордом Дж.
3. Бине А. и Пиаже Ж.
4. Айзенком Г. и Стернбергом Р.
5. Гальтоном Ф. и Штерном В.

**14. Важную роль в развитии научных представлений о гениальности сыграли представители немецкой классической философии**

1. Гельвеций К.А. и Дидро Д.
2. Кабанис Ж. и Монтеня М.
3. Бэкон Ф. и Гоббс Т.
4. Баумгартен А.Г. и Кант И.
5. Дистервег А.Ф. и Герbart И.Ф.

**15. Первые взгляды на способности, талант и гениальность представлены в трактатах**

1. Птолемея и Платона
2. Платона и Аристотеля
3. Аристотеля и Анаксимандра
4. Анаксимандра и Сократа
5. Сократа и Плутарха

**16. Рассматривал человека как «чистую доску» (tabularasa) и отрицал наличие врожденных способностей**

1. Локк Дж.
2. Монтень М.
3. Бине А.
4. Пиаже Ж.
5. Гальтон Ф.

**17. Рассматривал способности человека как «доминирование врожденных идей»**

1. Локк Дж.
2. Гельвеций К.А.
3. Руссо Ж.-Ж.
4. Декарт Р.
5. Дидро Д.

**18. Системное, развивающееся в течение жизни качество психики, определяющее возможности достижения исключительно высоких результатов в деятельности**

1. Одаренность
2. Системность
3. Возможность
4. Склонность
5. Способность

**19. Уровень развития общих способностей, определяющих диапазон деятельности, в котором человек может достичь больших успехов и результатов**

1. Сверходаренность
2. Возможная одаренность
3. Общая одаренность
4. Ситуативная одаренность
5. Сверхспособности

**20. Способность к порождению оригинальных идей и использованию нестандартных способов интеллектуальной деятельности**

1. Креативность
2. Специализация
3. Интеллект
4. Самостоятельность
5. Имбицильность

**21. По критерию «широта проявлений в различных видах деятельности» выделяют одаренность:**

1. Общую и специальную
2. Актуальную и потенциальную
3. Явную и скрытую
4. Творческую и интеллектуальную
5. Академическую и художественную

**22. По критерию «степень сформированности» выделяют одаренность**

1. Общую и специальную
2. Актуальную и потенциальную
3. Явную и скрытую
4. Творческую и интеллектуальную
5. Академическую и художественную

**23. По критерию «форма проявления» можно говорить об одаренности**

1. Общей и специальной
2. Актуальной и потенциальной
3. Явной и скрытой
4. Творческой и интеллектуальной
5. Академической и художественной

**24. Одаренность, характеризующаяся нестандартным, нешаблонным мышлением**

1. Общая
2. Специальная
3. Творческая
4. Актуальная
5. Потенциальная

**25. Вид одаренности, выражающийся в особом взгляде на мир**

1. Интеллектуальная
2. Академическая
3. Художественная
4. Креативная
5. Социальная

**26. Вид одаренности, выражающийся в стремлении создавать оригинальные проекты**

1. Интеллектуальная
2. Академическая
3. Художественная
4. Креативная
5. Социальная

**27. Вид одаренности, характеризующийся способностью понимать людей**

1. Интеллектуальная
2. Академическая
3. Художественная
4. Креативная
5. Социальная

**28. Вид одаренности, характеризующийся способностью строить конструктивные отношения с людьми:**

1. Интеллектуальная
2. Академическая
3. Художественная
4. Креативная
5. Социальная

**29. Художественная одаренность**

1. Характеризуется способностью строить конструктивные отношения с людьми
2. Выражается в стремлении создавать оригинальные проекты
3. Проявляется в интересе ребенка к творческой деятельности
4. Характеризуется стремлением самостоятельно углубить и расширить знания в интересующей области и философски осмыслить прочитанное
5. Выражается в гении ученья, мастера быстрого и качественного усвоения материала

**30. Академическая одаренность**

1. Характеризуется способностью строить конструктивные отношения с людьми
2. Выражается в стремлении создавать оригинальные проекты

3. Проявляется в интересе ребенка к творческой деятельности
4. Характеризуется стремлением самостоятельно углубить и расширить знания в интересующей области и философски осмыслить прочитанное
5. Выражается в гении ученья, мастера быстрого и качественного усвоения материала

### **31. Интеллектуальная одаренность**

1. Характеризуется способностью строить конструктивные отношения с людьми
2. Выражается в стремлении создавать оригинальные проекты
3. Проявляется в интересе ребенка к творческой деятельности
4. Характеризуется стремлением самостоятельно углубить и расширить знания в интересующей области и философски осмыслить прочитанное
5. Выражается в гении ученья, мастера быстрого и качественного усвоения материала

### **32. В практической деятельности выделяются следующие виды одаренности**

1. Спортивная и организационная
2. Интеллектуальная и академическая
3. Изобразительная и музыкальная
4. Лидерская и аттрактивная
5. Литературная и хореографическая

### **33. В художественно-эстетической деятельности выделяются следующие виды одаренности**

1. Спортивная и организационная
2. Интеллектуальная и академическая
3. Изобразительная и музыкальная
4. Лидерская и аттрактивная
5. Литературная и хореографическая

### **34. В коммуникативной деятельности выделяются следующие виды одаренности**

1. Спортивная и организационная
2. Интеллектуальная и академическая
3. Изобразительная и музыкальная
4. Лидерская и аттрактивная
5. Литературная и хореографическая

### **35. Одаренность, которая проявляется в создании новых духовных ценностей и служении людям, выделяется в деятельности**

1. Коммуникативной
2. Духовно-ценностной
3. Художественно-эстетической
4. Познавательной
5. Практической

### **36. Интеллектуальная одаренность различных видов выделяется в деятельности**

1. Коммуникативной
2. Духовно-ценностной
3. Художественно- эстетической
4. Познавательной
5. Практической

**37. Признаки одаренности охватывают два аспекта поведения одаренного ребенка:**

1. Инструментальный и мотивационный
2. Коммуникативный и интерактивный
3. Познавательный и практический
4. Конструктивный и рефлексивный
5. Деятельностный и оценочный

**38. Способы деятельности одаренного ребенка характеризует аспект**

1. Инструментальный
2. Коммуникативный
3. Познавательный
4. Конструктивный
5. Мотивационный

**39. Отношение одаренного ребенка к той или иной стороне действительности, а также к своей деятельности характеризует аспект**

1. Инструментальный
2. Коммуникативный
3. Познавательный
4. Конструктивный
5. Мотивационный

**40. Концепция одаренности Рензулли Дж.**

1. Двухкольцевая
2. Трехкольцевая
3. Четырехкольцевая
4. Четырехкольцевая
5. Пятикольцевая

**41. Параметры одаренности в концепции П.Торренса**

1. творческие способности, умения, мотивация
2. аналитичность мышления
3. продуктивность деятельность
4. категориальность памяти
5. переключаемость внимания

**42. Мультифакторную модель одаренности предложил**

1. Фельдхьюссен Д.
2. Монкс Ф.
3. Танненбаум А.
4. Хеллер К.
5. Рензулли Дж.

**43. Мюнхенскую модель одаренности предложил**

1. Фельдхьюссен Д.
2. Монкс Ф.
3. Танненбаум А.
4. Хеллер К.
5. Рензулли Дж.

**44. Пятифакторную модель одаренности предложил**

1. Фельдхьюссен Д.
2. Монкс Ф.
3. Танненбаум А.
4. Хеллер К.
5. Рензулли Дж.

**45. Монкс Ф. дополнил три традиционно пересекающихся круга Рензулли Дж. треугольником, обозначающим**

1. внутренние и внешние факторы развития
2. основные факторы микросреды
3. специальные способности к конкретной деятельности
4. общие способности
5. не когнитивные личностные особенности

**46. Одаренность как индивидуальный, когнитивный, мотивационный и социальный потенциал, позволяющий достигать высоких результатов, трактуется**

1. Фельдхьюссен Д.
2. Монкс Ф.
3. Танненбаум А.
4. Хеллер К.
5. Рензулли Дж.

**47. Динамический подход является методологической основой концепции одаренности**

1. Матюшкина А.М.
2. Лейтеса Н.С.
3. Савенкова А.И.
4. Шадрикова В.Д.
5. Холодной М.А.

**48. По мнению А.М. Матюшкина, существует только один вид одаренности**

1. творческая
2. интеллектуальная
3. психомоторная
4. художественная
5. социальная

**49. Вундеркинд – это ребенок**

1. с необычайно ранним и ярким проявлением таланта
2. ярко выраженной психопатологией
3. с проявлениями комплекса неполноценности
4. с признаками нервно-психической неустойчивости

5. с необычайной гиперактивностью

**50. К основным факторам микросреды, способствующим развитию одаренности, Монкс Ф. относил**

1. специальные способности к конкретной деятельности
2. общие способности
3. некогнитивные личностные особенности
4. семью, школу, сверстников
5. факультативы, студии, кружки

## **2. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ**

### **2.1 Теоретические основы психодиагностического исследования**

## **интеллектуальной одаренности школьников**

### *1. Особенности диагностической работы психолога в образовательном учреждении для одаренных детей.*

Выявление одаренных детей продолжительный процесс, связанный с анализом развития конкретного ребенка. Эффективная идентификация одаренности посредством какой-либо одноразовой процедуры тестирования невозможна. Поэтому вместо одномоментного отбора одаренных детей необходимо направлять усилия на постепенный, поэтапный поиск одаренных детей в процессе их обучения по специальным программам в системе дополнительного образования (Н.А. Бабиева[29], У.Б. Жексенбаева[20], Н.М. Мякишева[31] и др.) или в процессе индивидуализированного образования в условиях общеобразовательной школы (В.В. Заворин [30], А.К. Сатова[26], Н.Б. Шумакова[64] и др.).

Необходимо снизить вероятность ошибки, которую можно допустить в оценке одаренности ребенка, как по положительному, так и по отрицательному критерию при использовании психодиагностических методик: высокие значения того или иного показателя не всегда являются свидетельством одаренности, низкие его значения еще не являются доказательством ее отсутствия. Данное обстоятельство особенно важно при интерпретации результатов тестирования. Так, на высокие показатели психометрических тестов интеллекта может влиять уровень обученности и социализации школьника. В свою очередь, низкие показатели по тесту креативности могут быть связаны со специфической познавательной позицией ученика, 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 (Б.Д. Богоявленская [40], А.И. Савенков[52], Д.В. Ушаков[57] и др.).

Неправомерно осуществлять идентификацию одаренного ребенка на основе единственной оценки, например, на количественных показателях, характеризующих индивидуальный уровень интеллектуального развития. К сожалению, в школьной практике достаточно часто ограничиваются оценкой коэффициента интеллекта (IQ), который определяется с помощью психометрических тестов интеллекта. Именно эти тесты нередко вместе с тестами креативности, применяемыми для измерения творческих способностей, чаще всего используются при отборе детей в классы и школы для одаренных. При этом игнорируется тот факт, что применение тестов интеллекта и креативности имеет ряд ограничений:

1. Большинство тестов интеллекта созданы не для выявления интеллектуальной одаренности, а для других целей. Интеллектуальная шкала Векслера для детей (оригинальный вариант WISC, а также его модификации) предназначалась для определения уровня общего интеллекта (в частности, выявления задержки в умственном развитии), тест структуры интеллекта Амтхауэра (SIT) для целей профориентации и профессионального отбора,

дифференциальный тест способностей (DAT) для прогноза академической успеваемости и т.д.

Только в рамках некоторых тестов была предусмотрена оценка максимально высоких результатов: 1) культурно свободный тест Кеттелла (CFT C); 2) усложненный вариант теста «Прогрессивные матрицы Равена» (A-PMR). Но их применимость по отношению к диагностике одаренности также подвергается серьезной критике со стороны ученых (Ю.Д. Бабаева[65], Б.Д. Богоявленская[40], Е.И.Щебланова[23] и др.). Что касается тестов креативности, то показатели дивергентной продуктивности также не являются однозначными, единственными и достаточными индикаторами творческих возможностей ребенка.

2. Тесты интеллекта измеряют конкретную (частную) интеллектуальную способность, то есть сформированность конкретных умственных операций. Таким образом, существующие психометрические тесты интеллекта, фиксируя его компоненты, не затрагивают связей между ними, не схватывают саму системность его проявления.

3. Данные тестирования сильно зависят от ситуации тестирования, эмоционального состояния ребенка. При этом, как показали исследования Б.Д. Богоявленской, чем одареннее ребенок, тем эта зависимость больше. Поэтому психометрические тесты плохо прогнозируют уровень достижений именно одаренных детей.

4. Следует различать данные тестирования и решение о судьбе ребенка. Диагностическая ситуация является следствием влияния многих факторов, поэтому решение должно приниматься с учетом знания причин, приведших к тестовым результатам.

В условиях использования традиционных психометрических тестов многие признаки одаренности ребенка в силу особенностей процедуры тестирования игнорируются. В частности, традиционные психометрические тесты, будучи ориентированными на оценку результата деятельности, не пригодны для диагностики признаков одаренности, так как последние характеризуют способы деятельности одаренного человека. Уникальность одаренного человека состоит в том, что все, что бы он ни сделал, обязательно будет отличаться от того, что может сделать другой (в том числе не менее одаренный человек). В данном случае речь идет 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 одаренности выраженности индивидуально-специфических способов изучения реальности традиционные тестовые процедуры не чувствительны.

Как отмечает Н.Б. Шумакова, по существу, любая форма отбора детей только на основе показателей психометрических тестов оказывается несостоятельной с научной точки зрения, поскольку тесты интеллекта и креативности по определению не являются инструментом диагностики

одаренности вообще и интеллектуальной либо творческой одаренности в частности.

Учитывая данные моменты, российские исследователи Ю.Д. Бабаева[65], А.И. Лосева[66] и Е.И. Щебланова [23] предлагают следующие правила корректного применения психометрических тестов в работе с одаренными детьми:

1. Психометрические тесты скорее нужно применять не для принятия решения о мере одаренности ребенка, а после процедуры его идентификации как одаренного в целях выявления сильных и слабых его психологических качеств и организации необходимой ему индивидуализированной психолого-педагогической помощи;

2. Психометрические тесты могут быть использованы для описания индивидуального своеобразия психической деятельности конкретного одаренного ребенка с точки зрения выраженности отдельных способностей, склонностей, эмоциональных состояний, личностных качеств и т.д. (при этом следует иметь в виду высокую вероятность несовпадения результатов тестирований и реальных проявлений одаренности ребенка в определенной предметной сфере);

3. Психометрические тесты могут использоваться для отслеживания динамики конкретных показателей психического развития одаренных детей.

Таким образом, психометрические тесты могут использоваться в качестве одного из множества источников дополнительной информации в рамках программы идентификации одаренного ребенка, но ни в коем случае не в качестве единственного критерия для принятия решения о том, что данный ребенок является одаренным либо неодаренным.

Проблема выявления одаренных детей имеет четко выраженный этический аспект. Идентифицировать ребенка как одаренного либо как неодаренного на данный момент времени значит искусственно вмешаться в его судьбу, заранее, предопределяя его субъективные ожидания. Многие жизненные конфликты одаренных и неодаренных коренятся в неадекватности и легкомысленности исходного прогноза их будущих достижений. Следует учитывать, что детская одаренность не гарантирует талант взрослого человека. Соответственно далеко не каждый талантливый взрослый проявлял себя в детстве как одаренный ребенок.

С учетом специфики одаренности в детском возрасте наиболее адекватной формой идентификации признаков одаренности того или другого конкретного ребенка является психолого-педагогический мониторинг ([39], [66], [67]).

Психолого-педагогический мониторинг, используемый с целью выявления одаренных детей, должен отвечать целому ряду требований:

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

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

3) анализ поведения ребенка в тех сферах деятельности, которые в максимальной мере соответствуют его склонностям и интересам (включение ребенка 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 одаренности ребенка не только по отношению к актуальному уровню его психического развития, но и с учетом зоны ближайшего развития (в частности, в условиях обогащенной предметной и образовательной среды при разработке индивидуализированной стратегии обучения данного ребенка);

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

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 ребенку 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 ребенка в реальной ситуации, анализ продуктов деятельности, наблюдение, беседа, экспертные оценки учителей и родителей.

Однако и комплексный подход к выявлению одаренности не избавляет полностью от ошибок. В результате может быть пропущен одаренный ребенок или, напротив, к числу таковых может быть отнесен ребенок, который никак не подтвердит этой оценки в своей последующей деятельности (случай рассогласования диагноза и прогноза).

При выявлении одаренных детей необходимо дифференцировать:

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

в) особенности конкретных проявлений одаренности, связанные с попытками ее реализации в различных видах деятельности;

с) потенциальные возможности ребенка к развитию.

Навешивать ярлыки одаренный или обычный недопустимо не только из-за опасности ошибок в диагностических заключениях. Как убедительно показывают психологические данные, такого рода ярлыки могут весьма негативно повлиять на личностное развитие ребенка.

Таким образом, процедуры выявления одаренных детей должны быть экологически валидными с точки зрения специфики детской одаренности и своеобразия признаков одаренного ребенка. Причем, проблема выявления одаренных 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 одаренности и обеспечить им благоприятные условия для совершенствования присущих им видов одаренности.

2. *Выявление уровня развития творческих и интеллектуальных способностей детей.* Оценка ребенка как одаренного не должна являться самоцелью. Выявление одаренных детей необходимо связывать с задачами их обучения и воспитания, а также с оказанием им психологической помощи и поддержки.

#### *Поиск построения диагностики для прогнозирования*

Возникающие в итоге многочисленные социально-педагогические проблемы и, прежде всего, невозможность построения надежного прогноза развития детской одаренности на основе разового или даже периодического тестирования заставили исследователей и практиков искать наиболее адекватные способы решения диагностических задач. Нельзя не отметить, что разовое диагностическое обследование может быть вполне объективным. Оно словно фотография, может точно зафиксировать уровень, показанный в данный момент в данных условиях ребенком. Но всегда ли можно по детской фотографии сказать, каким будет внешний облик взрослого человека. Построить прогноз развития на таком ненадежном основании практически невозможно. Потому и необходимы специальные организационные решения. Такие модели диагностики разрабатываются исследователями разных стран, наиболее популярные из них: «принцип турникета» Дж. Рензулли, С. Рис, Л. Смит (США), диагностическая схема в проекте «RAPYHT» (М.Карне, А. Шведел и др.), «Иллинойская модель» (США), «Модель последовательной стратегии принятия решений» (К. Хеллер ).

Дадим их краткую характеристику.

**«Принцип турникета».** С целью преодоления названных выше сложностей предпринимаются попытки поставить этот процесс на более надежную, научно подтвержденную основу. Разрабатываются так называемые долговременные организационно-педагогические модели диагностики детской одаренности. Одна из наиболее известных моделей получила название «принцип турникета» (авторы – американские ученые Дж. Рензулли, С. Рис и Л. Смит). Одна из ее основных идей заключается в том, что процесс

идентификации одаренных детей должен быть не разовым, а длительным, предполагающим продолжительное наблюдение за ребенком.

В условиях этого подхода отпадает сама необходимость жесткой селекции детей. Ценность этой системы в том, что она создана для работы в массовых школах. Суть ее сводится к тому, что дети включаются в работу по специальной программе. Вхождение и выход ребенка может осуществляться в течение всего года, в зависимости от его достижений.

Авторами применяются как традиционные методы оценки, так и методы, основанные на использовании трех параметров деятельности учащегося (способности, интересы и стили обучения). Особо подчеркивается, что собирается информация, акцентирующая внимание на достоинствах ученика, а не на его недостатках. В итоге создается «портфель данных об ученике» [68].

В дальнейшем эта информация используется при принятии решения о возможностях развития способностей на обычных школьных занятиях, в группах обогащения и в условиях специальных дополнительных программ.

**«Иллинойская модель»** [69, с. 195-214]. Набирается группа из двадцати двух детей в возрасте от трех до пяти лет. Зачисленные дети, по замыслу авторов, должны опережать сверстников в развитии интеллектуальных и творческих способностей. Процесс выявления одаренных школьников разбит на три этапа: поиск, оценка и отбор.

*Поиск.* Примерно за месяц до индивидуальных обследований проводится широкое оповещение родителей о том, что потенциально одаренные 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 ребенка поступала из двух независимых источников: от родителей и от специалистов (психологов). Пока родители заполняют специальные опросники, психологи тестируют ребенка. Как правило, подробную информацию о результатах родителям не сообщают.

*Отбор.* Заключительная стадия – отбор, он имеет двойную цель: во-первых, подобрать учащихся, наиболее подходящих для обучения по данной программе, и, во-вторых, обеспечить участие в ней детей из разных социально-экономических слоев и расовых групп. Окончательное решение о приеме принимает совет педагогов. Дети, показавшие необходимый квалификационный результат, но не включенные в группу, зачисляются в резервный состав и имеют право быть принятыми позже.

**«Модель последовательной стратегии принятия решения»**(К. Хеллер, К. Перлет, В. Сиервальд [47]). Известный немецкий ученый, специалист в области обучения одаренных детей К. Хеллер считает, что для практических педагогических и психологических целей наиболее пригодны многофакторные типологические модели одаренности («Мюнхенская модель одаренности»). А процесс поиска таланта, по его мнению, требует поэтапного подхода, последовательной стратегии принятия решений. Поиск в данной модели организации диагностики начинается со «скрининга» (оценка учителя, выбор

родителей, итоги группового тестирования). На второй стадии проводится дифференциальное тестирование для измерения личностных (когнитивных и мотивационных) переменных в совокупности с изучением параметров социального окружения, влияющих на одаренность.

Таблица 1

Источники информации и измерявшиеся переменные в Мюнхенском лонгитюдном исследовании одаренности

Переменные	Источники информации	
	Данные, полученные при психометрии школьников	Оценки учителей и родителей
Интеллект	Тесты: немецкий вариант САТ, по соединению цифр	Оценка учителями
Креативность	Тесты: на необычное применение, Торренса на креативность, на вербальную одаренность, по обнаружению творческого таланта	Оценка учителями
Социальная компетентность	Опросник по социальной компетентности	Оценка учителями
Психомоторные способности	Компьютерные тесты, тесты с карандашом и бумагой	Оценка учителями
Способности в области искусства (музыки)		Оценка учителями
Некогнитивные личностные характеристики	Опросники по: жажде знаний, надежде на успех, страху перед неудачей, тревожности, самооценке, атрибуции, учебному стилю	
Характеристики окружения	Опросники по: семейному климату, школьному климату	Опросник для родителей по семейному климату
Достижения	Опросник: Мюнхенский опросник по активности в разных областях	Оценки (по разным предметам) Опросник для родителей по активности детей

На втором этапе диагностики внимание было сосредоточено на аспектах развития и анализе достижений (академических), базирующемся на специальной модели развития. Авторы данной модели диагностики рассматривают влияние личностных факторов и факторов окружения на успешность деятельности, дают описание анализа развития, а также взаимодействия одаренности, успеха и условий окружения.

**Модель «диагностика развития».** Автор этого варианта психодиагностического обследования – Ю.Д. Бабаева [66]. Генеральным звеном в ее диагностической системе выступают специальные тренинговые занятия. Ю.Д. Бабаева выделяет шесть основных этапов диагностического процесса:

- предварительное психодиагностическое обследование каждого ребенка;
- этиологическая, или причинная диагностика (вскрываются причины возникновения тех или иных психологических «преград»);
- типологическая диагностика (определение того или иного типа развития; выявление конкретных психологических механизмов порождения и функционирования обнаруженных ранее психологических преград и причин их возникновения);
- прогнозирование (предсказание возможных последствий развития);
- этап разработки педагогических рекомендаций, способствующих оптимальному обучению и развитию данного ребенка.

Важной особенностью этой модели является то, что автор большое внимание уделяет преодолению «психологических преград».

Развитие креативности и интеллекта может сдерживаться, по справедливому утверждению Ю.Д. Бабаевой, различными «преградами» (критичность, шаблоны в мышлении, страх перед творчеством и др.). Для их снятия предлагается определенный набор психотехник (имеются в виду методики тренингового типа), которые интенсифицируют процесс развития интеллекта и креативности.

**Четырехступенчатая схема организации диагностики детской одаренности А.И. Савенкова.** Российский психолог А.И. Савенков, занимающийся проблемой детской одаренности в сфере исследовательской деятельности, предлагает собственную модель диагностики одаренности, опирающуюся на следующие принципы:

- комплексного оценивания;
- долговременности;
- использования тренинговых методов;
- учёта потенциальных возможностей ребенка;
- опоры на экологически валидные методы диагностики;
- участия разных специалистов;
- участия детей в оценке собственной одаренности.

Особого внимания заслуживает последний принцип, согласно которому дети сами оценивают себя, что является весьма важным дополнением, поскольку одаренный ребёнок зачастую весьма критично относится к своим способностям и возможностям – природным и приобретённым, – сопоставляя себя «реального» с «идеальным», выступая нередко наиболее объективным экспертом собственной одаренности. А.И. Савенков предлагает внести в этот принцип небольшую поправку: участие детей в оценке своей и «чужой» одаренности, когда ребёнок оценивает способности других детей, например своих сверстников или детей старшего возраста с позиций собственных представлений об их художественных достоинствах.

В ходе экспериментальной работы А.И. Савенкову удалось определить, что оптимальной и наиболее результативной является следующая четырехступенчатая схема:

*Этап предварительного поиска.* Основным смыслом работы на этом уровне состоит в сборе предварительной информации о ребенке. Эта информация стекается не из двух, как в большинстве американских моделей («Seattle» — Х. Робинсон, Н. Джексон, У. Роделл; «RAPYHT» — М. Карне и др.), а из четырех основных источников: психологи, педагоги, родители и сами дети.

В комплект для практических психологов входят методики, ставшие уже традиционными для определения уровня интеллектуального развития:

1) тесты для оценки креативности: «Краткий тест творческого мышления (фигурная форма)» (тест Э. П. Торранса в адаптации И.С. Авериной и Е.И. Щеплановой) [23]; «Необычное использование» (тест Дж. Гилфорда в адаптации И.С. Авериной и Е.И. Щеплановой) [23];

2) методики для оценки уровня психосоциального развития («16 PF» Р. Кеттелла)[66].

Педагогам (в конце первой четверти учебного года) предлагались: «карта одаренности»; «карта интересов для младших школьников»; «анкета-характеристика» (Дж. Рензулли в адаптации А.И. Савенкова) [52]; методика «интеллектуальный портрет» [52].

Родители работали с методиками: «карта одаренности» (Д.Фельдхусена в адаптации А.И. Савенкова), «анкета для родителей» (Дж.Рензулли в адаптации А.И. Савенкова); «карта интересов для младших школьников»; «методика оценки общей одаренности ребенка» [52].

Участие детей в диагностике собственной одаренности на этом этапе сводилось к выполнению тестовых заданий. Собранный таким образом информация позволяла создать первое представление о каждом поступившем ребенке. В ходе исследования были попытки провести на её основе реформирование состава классов, однако дальнейшая работа показала нецелесообразность подобного подхода. Несмотря на кажущуюся всесторонность обследования, как отмечал сам А.И. Савенков, информация часто была не достаточно достоверна, но самое важное то, что данная информация, какой бы всесторонней она ни казалась, не позволяет построить надежный прогноз развития, что делает бессмысленным процесс селекции детей.

*Этап оценочно-коррекционный.* 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 проводились по специальным программам, ориентированным на развитие продуктивного мышления и психосоциальной сферы ребенка. Этот подход несколько напоминает «принцип турникета» Дж. Рензулли и «резервуарную модель» Дж. Гауэна, но вместе с тем весьма существенно от них отличается. Занятия для детей, обучающихся в первых экспериментальных классах, были обязательными, а не по свободному выбору, как в рассматриваемых моделях. Возможность выбора представлялась ребенку только на втором году обучения. В ходе занятий по специальным программам, основной задачей которых была не столько диагностика, сколько

систематическая коррекционная работа, на основе постоянно получаемой новой информации об уровнях психосоциального и интеллектуально-творческого развития ребенка, естественно решались и задачи диагностического плана. Эти занятия служили базой для лонгитюдного изучения уровня одаренности. Периодически в ходе этих занятий проводились индивидуальные и коллективные обследования детей с использованием выше перечисленных методик. Систематичность, долговременность этой работы призвана служить дополнительной гарантией достоверности полученной информации.

*Этап самостоятельной оценки.* Во вторых классах всем, участвовавшим в экспериментальной работе детям, было предложено посещать занятия по дополнительным предметам добровольно. Как показали дальнейшие исследования, желание ребенка продолжать занятия — один из важных индикаторов одаренности. Проявление склонности к повышенным интеллектуальным нагрузкам — одна из важных отличительных черт одаренного ребенка. Самостоятельно выбирая, продолжать ли ему занятия, ребенок тем самым решает вопрос о целесообразности для себя дополнительных, интеллектуальных нагрузок. Здесь мы сталкиваемся с феноменом «познавательной самодеятельности», отмеченным в исследованиях Д.Б. Богоявленской, лежащим, по ее справедливому утверждению, в основе способности к имманентному развитию деятельности. Таким образом, уже сам ребенок участвует в оценке собственной одаренности.

Анализ данных, полученных А.И. Савенковым на первых двух этапах работы, показал, что основная масса детей, решивших продолжать занятия, имеет высокие уровни по основным показателям развития. Общее количество детей, выбравших продолжение занятий, в нашем исследовании колебалось в интервале 17—23% от общего числа детей, входивших в состав экспериментальных групп. При этом на всех экспериментальных площадках были зафиксированы случаи добровольного продолжения занятий детьми, не показавшими высоких уровней развития на предыдущих этапах.

Эти дети, из трех ее компонентов, выделенных в концепции одаренности, на данном временном отрезке своей жизни, в силу каких-то не очень ясных пока причин, не могут продемонстрировать высокие уровни по параметрам: «интеллект» и «креативность», но показывают высокий уровень мотивации (склонность к содержательной стороне данной деятельности). Что очень существенно, прежде всего, в плане будущего развития.

*Этап заключительного отбора.* Данная процедура в ходе исследования А.И. Савенкова носила 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 из всех четырех источников (родители, учителя, психологи и дети), обобщалась информация, которая позволяет с большой долей уверенности говорить о степени одаренности детей и, что особенно важно, служит довольно надежным основанием для построения прогноза развития.

## 2.2 Методические подходы к диагностике интеллектуальной одаренности школьников

При диагностике интеллектуальной одаренности школьников в реальных условиях образовательных учреждений специалисты (А. И. Савенков[52], В.И. Панов[69], Д.Б. Ушаков[70] и др.) рекомендуют применять не менее трех критериев:

- соответствующие системы оценивания, контрольные таблицы, вопросники родителей и учителей;
- пределы индивидуальных возможностей и возможностей группы;
- проверка способностей учащегося и группы учащихся (с целью определения целесообразности соответствующего курса обучения);
- тесты, определяющие качество работы учащегося/группы учащихся и преподавателя;
- запись прежней успеваемости (оценки);
- результаты, успеваемость и/или образцы выполненных работ соответствующего ученика.

Причем, при определении одаренных и талантливых учеников могут иметь место следующие спорные моменты:

- логическое обоснование определения одаренности;
- пороговый уровень баллов;
- учащиеся из неблагоприятных семей, инвалиды;
- предвзятость при оценивании и назначении кандидатур;
- проверка достоверности и обоснованности.

В качестве источников выдвижения кандидатуропределении одаренных школьников могут выступать учителя, родители, одноклассники и сами претенденты. Использование каждого из них имеет свои сильные и слабые стороны.

1. Выдвижение кандидатуры *учителем* может быть как неофициальными, так и официальными, также оно может быть безрезультатным, так как возможно:

- продвижение любимчиков учителя;
- переоценивание или недооценивание способностей учащихся;
- склонность к предвзятому отношению в связи с классовыми и культурными различиями;
- спорные моменты, касающиеся достоверности и обоснованности;
- местные нормы и стандарты.

Выдвижение кандидатуры учителем может быть более результативным, когда учителя понимают особенности одаренных учеников.

2. Выдвижение кандидатуры *родителями* обеспечивают ребенка ценными фоновыми знаниями еще до школы. Недостатком является то, что они могут преувеличить или недооценить способности ребенка. Чтобы получить максимально полезную информацию от родителей, рекомендуем задать им определенные вопросы.

### *Памятка «Примерные вопросы родителям»*

1. Особые интересы и увлечения?
2. Какие книги он(а) недавно прочитал(а)?
3. Необычные достижения, прошлые или настоящие?
4. Особые таланты?
5. Особые способности, которыми обладает Ваш ребенок?
6. Какие виды деятельности он(а) предпочитает, оставшись один(на)?
7. Отношения с окружающими?
8. Особенности проблемы или потребности?

Отвечая на вопросы, родители приобретают возможность принять участие в прогнозировании будущего своего ребенка, научиться адекватно оценивать его способности.

3. Выдвижение кандидатуры *сверстникам* может быть особенно полезными при определении групп с особыми потребностями (например, этнические меньшинства, инвалиды и одаренные ученики из сельской местности). Особенно ценным является то, что они предоставляют социометрические перспективы учеников и их способностей. В ходе собеседования со школьниками полезно использовать следующую памятку.

### *Памятка «Примерные вопросы сверстникам»*

1. Кто самый умный ученик в классе?
2. Кто самый сильный по математике?
3. Кто лучше всех читает?
4. У кого лучшая память?
5. Кто первый заканчивает выполнение заданий?
6. У кого самые необычные идеи?
7. Кто лучший рассказчик?
8. Кто задает интересные вопросы?

Сверстники обычно достаточно критично относятся друг к другу, поэтому опрос позволяет им не только адекватно оценить возможности другого ученика, но и свои собственные.

4. Одним из способов выявления одаренных учащихся является *самовыдвижение*. Данный способ в особенности рекомендуется для уровня средней школ. Его ценность состоит в том, что он может помочь определить уровень мотивации и стремления к превосходству.

### *Памятка «оцени себя сам»*

Выберите те области знаний, в которых, по Вашему мнению, у Вас есть способности или таланты, и объясните почему.

- Общие умственные способности
- Математика
- Языки
- Искусство
- Актерское мастерство
- Творчество
- Наука

- Социальные науки
- Чтение
- Музыка
- Танцы
- Лидерство

Системный подход к выявлению интеллектуально одаренных школьников предполагает проверку и взвешенность решений, которые опираются на следующие принципы:

1.*Защита*: процесс определения одаренности должен проходить для блага всех учеников.

2.*Оправданность*: проводимое исследование должно быть самым последним и лучшим.

3.*Беспристрастность*: должны соблюдаться права всех учеников.

4.*Полнота охвата*: работа по определению одаренности должна проводиться с одаренными учениками различных областей.

5.*Практичность*: нужно разрешить школам проводить местные изменения, основанные на ресурсах, контексте и персонале.

Сложность выявления одаренных школьников и потенциальных возможностей их развития предполагают создания системы определения одаренности.

*Методики исследования поведения одаренных школьников.* Изложенные выше концептуальные представления о детской одаренности и организационные подходы предполагают использование определенных диагностических методик. Эти методики могут быть поделены по содержанию на три группы: методики для выявления уровня психосоциального развития ребенка, методики диагностики интеллектуального уровня и уровня креативности. Кроме того, в соответствии с выделенными принципами внутри каждой группы необходимо еще деление на методики: для психологов, для педагогов, для родителей, а также методики для детей.

*Методики диагностики одаренности для психологов.* Наибольшей популярностью при диагностике детской одаренности у казахстанских психологов пользуются: «прогрессивные матрицы» Дж. Равена, тест Д. Векслера, «культурно свободный тест» Д. Кеттелла, невербальный и вербальный варианты теста П. Торренса, многочисленные методики, направленные на определение эффективности познавательных процессов, и многие другие.

Отметим только, что большая часть из этих методик трудно применима из-за своей неэкономичности: их использование требует большой подготовки и временных затрат. Выгодно отличается в этом смысле методика Дж. Равена (конвергентное мышление) и П. Торренса (дивергентное мышление). Они отвечают основным требованиям, предъявляемым к диагностическим методикам и не занимают много времени при обследовании детей и обработке результатов.

Вместе с тем нужно отметить, что с появлением психологических методик производства фирмы «Иматон», в том числе и компьютерных, диагностическая работа психологов в данном направлении стала значительно продуктивнее.

*Методики диагностики одаренности для педагогов* качественно отличаются от методик для психологов. По данным специального исследования, проведенного под научным руководством С.А. Ледневой[21], большинство педагогов довольно точно идентифицируют основные параметры одаренности (уровень интеллекта, креативности, мотивационные характеристики). Но многие из них по разным мотивам не склонны учитывать эти сведения в образовательной деятельности.

Исследование научной группы под руководством Д.Б. Богоявленской показало:

1) В силу несовершенства имплицитных представлений педагогов о содержании творческих способностей и направленности реального образовательного процесса преимущественно на развитие интеллекта, основные составляющие креативности в отличие от интеллектуальных большинством педагогов оцениваются неадекватно. Причем, наибольшая объективность ими была проявлена при оценивании продуктивности, анализа и синтеза, памяти; а наименьшая - в оценке гибкости мышления, оригинальности, оценках уровней развития перфекционизма и внимания.

2) Групповой анализ полученных данных показал, что педагоги, ведущие цикл «основных» предметов, наиболее адекватно оценивают интеллектуальные и несколько хуже творческие способности детей. Сравнительный анализ результатов их оценивания по отдельности показал наибольшую объективность учителей начальных классов в отличие от воспитателей детского сада и воспитателей групп продленного дня.

3) Группа преподавателей предметов «художественного цикла» оценила более адекватно (по сравнению с преподавателями «основных» предметов) как креативность, так и интеллект.

4) Наиболее значимыми в оценке детской одаренности оказались факторы уровня развития интеллекта и креативности самого педагога, а также фактор продолжительности времени работы с данными детьми.

*Методики диагностики для родителей.* Имеется ряд методик достаточно продуктивных, которые мы рекомендуем для работы с родителями: «Наблюдения за развитием ребенка» А. Бине, «Нормативная шкала одаренности» (И.Г. Холла и Н.Скиннера в адаптации Ю.З.Гильбуха), методика Д. Хаана и М. Каффа, а также анкета для родителей Дж. Рензулли.

Мы также рекомендуем наиболее оптимальный комплект методик для родителей, разработанный научной группой А.И. Савенкова. В него вошли методики: «Карта одаренности» (модернизированная методика Д. Хаана и М. Каффа); «Карта интересов для младших школьников»; «Методика оценки общей одаренности».

Разумеется, не следует подчеркивать значение одних психологических

методов за счет умаления значения других. Однако помимо диагностических методик большое значение при выявлении интеллектуально одаренных школьников имеют наблюдение и описание.

В качестве психодиагностического инструментария можно использовать следующие методики, которые представлены в таблице 2.

Таблица 2

Методики для диагностики интеллектуально одаренных школьников

<b>Участники диагностического процесса</b>	<b>Методики</b>
<b>педагоги</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Опросник для педагога по выявлению общей одаренности (А.И. Савенков);</li> <li>2. Опросник креативности Дж. Рензулли;</li> <li>3. Опросник по выявлению степени развитости черт личности учащихся;</li> <li>4. Методика Гребенюк для выявления учебной мотивации к учебному предмету.</li> </ol>
<b>родители</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Методика оценки общей одаренности (А.И. Савенков);</li> <li>2. Карта одаренности (А.И. Савенков).</li> </ol>
<b>психологи</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Тест Равена;</li> <li>2. Тест Торренса;</li> <li>3. Методики для определения уровня интеллектуального развития и потенциальных способностей учащихся (тест Замбацьявичене для начальной школы, ТУРП для 5-6 классов, ШТУР-2 для учащихся 7-11 классов);</li> <li>4. Модифицированная социометрическая методика для получения данных от одноклассников;</li> <li>5. Методики для определения уровня учебной мотивации (Лусканова, Андреева);</li> <li>6. Методики для диагностики психологического здоровья учащихся;</li> <li>7. Беседы с учащимися, педагогами и родителями.</li> </ol>
<b>учащиеся</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Опросник для учащихся начальной школы для получения дополнительной информации об особенностях познавательной сферы ребёнка, его интересах, наклонностях «Как я вижу себя» (А.И. Савенков);</li> <li>2. Методика СОНА (спонтанное описание нерегламентированной активности) (В.С. Юркевич);</li> <li>3. Анкеты по выявлению интересов и склонностей ребенка.</li> </ol>

### **2.3 Диагностический инструментарий при работе с интеллектуально одаренными школьниками**

**1. Методика экспресс-диагностики интеллектуальных способностей «МЭДИС – 6-7» (Е.И. Щебланова, И.С. Аверина, Е.Н. Задорина)[71, с.38-59].**

Данная методика, предложенная Е.И. Щеблановой, И.С. Авериной и Е.Н. Задориной в 1994 году, создана на основе тестов KFT 1-3 (Kognitiver Fahigkeits Test fur 1 bis 3 klassen, 1983), разработанных в Мюнхенском университете для диагностики познавательных способностей одаренных первоклассников. Предназначена для измерения интеллектуальных способностей детей в возрасте 6-7 лет.

Методика состоит из 4 субтестов, включающих по 5 заданий возрастающей сложности. Задания представлены в виде рисунков, что дает возможность тестировать детей независимо от их умения читать.

*Первый субтест* направлен на выяснение общей осведомленности учащихся, их словарного запаса; *второй субтест* дает возможность оценить понимание количественных и качественных соотношений между предметами и явлениями; *третий субтест* позволяет определить уровень логического мышления, аналитико-синтетической деятельности ребенка; *четвертый субтест* направлен на диагностику математических способностей.

Разработаны две эквивалентные формы (А и Б), которые могут чередоваться при повторном тестировании. Валидность определялась сравнением результатов 100 учащихся первых классов московских школ с данными, полученными с помощью KFT 1-3 (для формы А –  $r = 0,817$  при  $p < 0,0001$ , для формы Б –  $r = 0,782$  при  $p < 0,0001$ ). Методика апробирована при отборе детей в 1 класс школы для одаренных учащихся.

Авторы сообщают о том, что данные тестирования подтверждаются результатами собеседования, и указывают на удовлетворительную надежность методики. МЭДИС рекомендуется для быстрой ориентировочной диагностики уровня интеллектуального развития и выявления одаренных детей.

МЭДИС может использоваться индивидуально и в группах по 5-10 человек. При групповом обследовании детей психологу необходима помощь ассистента. Обстановка во время тестирования должна быть спокойной и серьезной без излишней напряженности. Во время проведения теста психолог должен быть уверен, что ни один учащийся не смотрит в тетрадь соседа. У каждого тестируемого учащегося должна быть своя тестовая тетрадь, на обложке которой необходимо указать его фамилию и имя. Задания выполняются без ограничения времени.

Психолог должен читать каждое задание вслух. Темп прочтения зависит от скорости выполнения заданий учащимися. При этом не следует принуждать детей к выполнению задания в каком-то определенном темпе. Детям, работающим быстро, на выполнение каждого задания достаточно 15 секунд. Детям же, работающим медленно, может понадобиться 20-25 секунд. Скорость прочтения заданий не должна оставаться постоянной при переходе от одного задания к другому в различных тестовых частях.

Так, например, задания субтеста I можно прочесть быстрее, чем задания субтеста II или IV. При ярко выраженных различиях в способностях и темпах

работы детей эффективнее проводить тест в двух группах. В этом случае один психолог может проводить тест в группе детей, работающих медленно, а другой – в группе, где дети работают быстро.

При планировании тестирования необходимо учитывать не только время, которое необходимо для выполнения заданий соответствующей части методики, но и то время, которое требуется для раздачи тестовых материалов, объяснения способа выполнения теста и проработки с детьми тренировочных примеров, данных в начале каждого субтеста. Общее время выполнения теста составляет в среднем 20 минут.

До начала проведения методики психолог должен ознакомиться с ее содержанием и инструкцией. Ни в коем случае нельзя знакомить детей с содержанием тестовых заданий до проведения теста. В начале тестирования особое внимание детей следует обратить на способ фиксации ответов в тестовой тетради. Необходимо объяснить детям, что в тетрадях, которые они получили, нарисовано множество картинок. Под каждой картинкой есть овал. Для ответа на поставленный вопрос дети должны зачеркнуть крестиком овал (показать на доске) под той картинкой, на которой изображен правильный ответ.

Перед каждым субтестом дается два тренировочных задания. В то время, когда дети выполняют тренировочные задания, необходимо тщательно наблюдать за ними. При возникновении трудностей необходимо проделать тренировочные задания еще раз.

Тестирование можно начинать лишь в том случае, если дети поняли, что они должны делать. Также следует поступать и при переходе от одного субтеста к другому, то есть сначала должны быть отработаны новые тренировочные задания, и лишь при полном понимании инструкции можно приступить к самостоятельному выполнению заданий детьми.

Во время выполнения теста детьми психолог (и/или его помощник) должен ходить по рядам в классе и следить, чтобы дети работали на той странице и в том месте, где нужно, и чтобы они четко зачеркивали крестиком овалы. Если ребенок спрашивает, правилен ли его ответ, психолог должен сказать «Зачеркни овал под тем ответом, который ты считаешь правильным».

Инструкцию к заданию, в случае необходимости, можно повторить. Психолог не должен отвечать на какие-либо вопросы сверх инструкции и не должен говорить ученику, правилен или нет его ответ.

*Интерпретация полученных результатов.* При интерпретации результатов данной методики следует учесть, что, как и любой другой тест, МЭДИС не может служить единственным критерием для принятия решения об уровне интеллектуального развития ребенка, об отборе его для обучения по специальным программам, о профиле его способностей. Результаты тестирования должны рассматриваться в комплексе с другими показателями: данными собеседования с ребенком, сведениями от родителей, показателями интересов ребенка и т.д.

Следует учесть, что обстановка группового тестирования может оказаться крайне неблагоприятной для некоторых детей. В этом случае рекомендуется: 1) повторить тестирование с помощью другой формы теста; 2) дополнить его индивидуальным психолого-педагогическим обследованием детей.

Полученные результаты позволяют судить об уровне развития различных сторон интеллектуальной деятельности и в целом об интеллектуальных способностях детей 6-7-летнего возраста.

*Субтест I:* 3-4 правильно решенных задачи являются показателем нормы для детей данного возраста. Пять правильно решенных задач характерны для высокого уровня общей осведомленности и словарного запаса ребенка.

*Субтест II:* 3 правильно решенных задачи характерны для среднего уровня (норма) развития понимания количественных и качественных соотношений, 4-5 правильных ответов свидетельствуют о высоком уровне развития.

*Субтест III:* 3 правильно решенных задачи характерны для среднего уровня развития, 4-5 правильно решенных задач – для высокого уровня развития логического мышления.

*Субтест IV:* 2-3 правильно решенных задачи говорят о среднем уровне развития математических способностей, 4-5 – о высоком уровне.

В целом, 11-13 правильно решенных задач соответствуют возрастной норме, то есть нормальному уровню развития интеллектуальных способностей. Если ребенок выполняет правильно 14 и более заданий, можно говорить об уровне развития выше среднего. Неумение выполнять инструкцию и/или затруднения в выполнении более чем половины заданий могут свидетельствовать о недостаточном уровне интеллектуального развития детей данного возраста и их недостаточной подготовке к школьному обучению. Данные, полученные с помощью МЭДИС, хорошо согласуются с показателями других тестов интеллектуальных способностей.

*Таблица нормативных показателей интеллектуальных способностей*

Показатели	Количество решенных задач, характерных для	
	среднего уровня	высокого уровня
Субтест I - словарный запас	3-4	5
Субтест II - понимание количественных и качественных соотношений	3	4-5
Субтест III - логическое мышление	3	4-5
Субтест IV - математические способности	2-3	4-5
Общий показатель интеллектуальных способностей	11-13	Больше 13

Используя таблицу нормативных показателей различных сторон интеллектуальной деятельности, можно:

– описать профиль развития интеллектуальных способностей ребенка, то есть выявить, какие стороны интеллектуальной деятельности находятся на должном уровне развития, а какие требуют дополнительной работы;

– выявить одаренных детей, которые могут обучаться по специальным углубленным программам.

При дифференцированном подходе к обучению целесообразность данной методики особенно велика, так как она позволяет, выявив уровень интеллектуальных способностей детей, формировать в соответствии с этим группы (классы) для дифференцированного обучения.

**2. Методика «Школьный тест умственного развития» (ШТУР)[72, с.108-139].**

Тест разработан в 1987 году учеными НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР (К. М. Гуревич, М. К. Акимова, Е. М. Борисова, В. Т. Козлова, Г. П. Логинова) и предназначен для диагностики умственного развития учащихся 7-9 классов общеобразовательной школы. Оригинальный тест включает шесть наборов заданий-субтестов: «осведомленность», «анalogии», «классификации», «обобщение», «числовые ряды» и имеет две эквивалентные формы А и Б.

В 1990-х годах методика была пересмотрена: в новой версии ШТУР-2 содержание приведено в соответствие с новыми учебниками, изъяты устаревшие понятия, а также добавлены два новых субтеста, диагностирующие пространственные представления.

Для правильного проведения тестирования необходимо строго соблюдать инструкции, контролировать время выполнения тестов (с помощью секундомера), не помогать испытуемым при выполнении заданий.

Номер субтеста	Число заданий в субтесте	Время выполнения (в минутах)
1.«Осведомленность 1»	20	8
2.«Осведомленность 2»	20	4
3.«Аналогии»	25	10
4.«Классификации»	20	7
5.«Обобщения»	19	8
6.«Числовые ряды»	15	7

Перед проведением исследования экспериментатор объясняет цель проведения испытания и создает у испытуемых соответствующий настрой.

*Инструкция:* «Сейчас вам будут предложены задания, предназначенные для того, чтобы выявить ваше умение рассуждать, сравнивать предметы и явления окружающего мира, находить в них общее и различное. Эти задания отличаются от тех, что вам приходится выполнять на уроках. Для выполнения заданий понадобятся ручка и бланки, которые мы вам раздадим. Вы будете выполнять разные наборы заданий. Перед предъявлением каждого набора

дается описание этого типа заданий и на примерах объясняется способ их решения.

На выполнение каждого набора заданий отводится ограниченное время. Начинать и заканчивать работу надо будет по команде. Все задания следует решать строго по порядку. Не задерживайтесь слишком долго на одном задании. Старайтесь работать быстро и без ошибок!».

После этой инструкции экспериментатор раздает тестовые бланки и просит заполнить в них графы, в которых должны содержаться сведения о фамилии учащегося, дате проведения эксперимента, классе и школе, где учится испытуемый. Проконтролировав правильность заполнения этих граф, экспериментатор просит учащихся отложить в сторону ручки и внимательно его выслушать.

Затем экспериментатор зачитывает инструкцию и разбирает примеры первого субтеста. Далее он спрашивает, есть ли вопросы. Чтобы условия тестирования были всегда одинаковыми, при ответе на вопрос экспериментатору следует просто вновь зачитать соответствующее место текста. После этого дается указание перевернуть страницу и начинать выполнять задания. При этом экспериментатор незаметно включает секундомер, чтобы не фиксировать на этом внимание испытуемых и не создавать у них чувства напряженности. По истечении времени, отведенного на выполнение первого субтеста, экспериментатор решительно прерывает работу испытуемых, предлагая им положить ручки, и начинает читать инструкцию к следующему субтесту.

В ходе проведения тестирования необходимо контролировать, правильно ли испытуемые переворачивают страницы и выполняют другие требования экспериментатора.

#### *Обработка результатов:*

1. Индивидуальные показатели по каждому набору заданий (за исключением № 5) выводятся путём подсчета количества правильно выполненных заданий. Пример: если испытуемый А в наборе № 3 правильно решил 13 заданий, то его балл по этому субтесту будет равен 13.

2. Результаты набора заданий № 5 оцениваются в зависимости от качества обобщения: 2 баллами, 1 баллом и 0 баллов. Оценку 2 балла получают обобщения, приведенные в таблице правильных ответов (возможны синонимические замены понятий). Более широкие по сравнению с приведенными в таблице категориальные обобщения оцениваются в 1 балл. Например, если испытуемый А в задании 3-А дал ответ «наука», то он получает оценку 1 балл. Оценкой в 1 балл оцениваются также правильные, но более узкие, частные обобщения, чем приведенные в таблице. Например, ответ в задании 18-А «литературные направления». Нулевую оценку получают неправильные ответы.

Максимальное количество баллов, которое может получить испытуемый при выполнении этого субтеста, равно 38. Эта цифра соответствует 100 процентам выполнения пятого набора заданий.

3. Индивидуальным показателем выполнения теста в целом является сумма баллов, полученных при сложении результатов решения всех наборов заданий.

4. Если предполагается сравнение групп испытуемых между собой, то групповыми показателями по каждому набору заданий могут служить значения среднего арифметического и моды. Для анализа групповых данных относительно их близости к социально-психологическому нормативу, условно рассматриваемому как 100 % выполнение каждого субтеста, испытуемые по результатам тестирования подразделяются на 5 подгрупп:

- 1 — наиболее успешные — 10 % всех испытуемых;
- 2 — близкие к успешным — 20 % всех испытуемых;
- 3 — средние по успешности — 40 % всех испытуемых;
- 4 — малоуспешные — 20 % всех испытуемых;
- 5 — наименее успешные — 10 % всех испытуемых.

Для каждой из подгрупп подсчитывается средний процент правильно выполненных заданий. Строится система координат, на которой по оси абсцисс идут номера групп, по оси ординат - процент выполненных каждой группой заданий. После нанесения соответствующих точек вычерчивается график, отражающий приближение подгрупп к социально-психологическому нормативу.

5. Качественный анализ тестовых результатов (как индивидуальных, так и групповых) и наиболее трудных типов логических связей проводится по следующим направлениям:

*А. Для набора заданий № 3 выявляются:*

- а) самый отработанный (легкий) и наиболее трудный типы логических связей из следующих заложенных в тест: вид—род, причина—следствие, часть—целое, противоположность, функциональные связи;
- б) типичные ошибки при установлении логических связей;
- в) наиболее усвоенные и наименее усвоенные области содержания теста (литература, история, математика, физика, биология) и цикла школьных дисциплин (общественно-гуманитарный, естественно-научный, физико-математический).

*Б. Для набора № 4 устанавливаются:*

- а) задания какого содержания выполняются лучше, а какого хуже;
- б) задания какого типа—с конкретными или абстрактными понятиями — выполняются хуже, провоцируют большее количество ошибок.

*В. В наборе № 5 выявляются:*

- а) характер типичных обобщений (по конкретному, видовому, категориальному признакам);
- б) характер типичных ошибок и в каких понятиях (абстрактных или конкретных), а также в каком содержании они возникают?

**3. Методика «Прогрессивные матрицы Равена», разработанная Л. Пенроузом и Дж. Равеном.**[66, с.46-69] Данная методика направлена на

выявление интеллектуально одаренных школьников, оценки профиля уровня интеллектуального развития ребенка и его потенциальных возможностей дальнейшего развития.

В ходе данной методики испытуемому предъявляются рисунки с фигурами, связанными между собой определенной зависимостью. Одной фигуры не хватает, а внизу она дается среди 6-8 других фигур. Задача испытуемого - установить закономерность, связывающую между собой фигуры на рисунке, и на опросном листе указать номер искомой фигуры из предлагаемых вариантов.

Тест состоит из 60 таблиц (5 серий). В каждой серии таблиц содержатся задания нарастающей трудности. В то же время характерно и усложнение типа заданий от серии к серии.

**Серия А** - использован принцип установления взаимосвязи в структуре матриц. Здесь задание заключается в дополнении недостающей части основного изображения одним из приведенных в каждой таблице фрагментов. Выполнение задания требует от обследуемого тщательного анализа структуры основного изображения и обнаружения этих же особенностей в одном из нескольких фрагментов. Затем происходит слияние фрагмента, его сравнение с окружением основной части таблицы.

**Серия Б**- построена по принципу аналогии между парами фигур. Обследуемый должен найти принцип, соответственно которому построена в каждом отдельном случае фигура и, исходя из этого, подобрать недостающий фрагмент. При этом важно определить ось симметрии, соответственно которой расположены фигуры в основном образце.

**Серия В**- построена по принципу прогрессивных изменений в фигурах матриц. Эти фигуры в пределах одной матрицы все больше усложняются, происходит как бы непрерывное их развитие. Обогащение фигур новыми элементами подчиняется четкому принципу, обнаружив который, можно подобрать недостающую фигуру.

**Серия Г**- построена по принципу перегруппировки фигур в матрице. Обследуемый должен найти эту перегруппировку, происходящую в горизонтальном и вертикальном положениях.

**Серия Д** основана на принципе разложения фигур основного изображения на элементы. Недостающие фигуры можно найти, поняв принцип анализа и синтеза фигур.

Методические указания к проведению теста

*Инструкция:* Тест строго регламентирован во времени, а именно: 20 мин. Для того, чтобы соблюсти время, необходимо строго следить за тем, чтобы до общей команды: «Приступить к выполнению теста» - никто не открывал таблицы и не подсматривал. По истечении 20 мин подается команда, например: «Всем закрыть таблицы». О предназначении данного теста можно сказать следующее: «Все наши исследования проводятся исключительно в научных целях, поэтому от вас требуются добросовестность, глубокая обдуманность,

искренность и точность в ответах. Данный тест предназначен для уточнения логичности вашего мышления».

После этого взять таблицу и открыть для показа всем первую страницу: «На рисунке одной фигуры недостает. Справа изображено 6-8 пронумерованных фигур, одна из которых является искомой. Надо определить закономерность, связывающую между собой фигуры на рисунке, и указать номер искомой фигуры в листке, который вам выдан» (можно показать на примере одного образца). Во время выполнения задач теста необходимо контролировать, чтобы респонденты не списывали друг у друга. По истечении 20 мин подать команду: «Закройте все таблицы!»

Собрать бланки и таблицы к ним. Проверить, чтобы в правом углу регистрируемого бланка был проставлен карандашом номер обследуемого.

*Интерпретация результатов (ключи):*

Правильное решение каждого задания оценивается в один балл, затем подсчитывается общее число баллов по всем таблицам и по отдельным сериям. Полученный общий показатель рассматривается как индекс интеллектуальной силы, умственной производительности респондента. Показатели выполнения заданий по отдельным сериям сравнивают со среднестатистическим, учитывают разницу между результатами, полученными в каждой серии, и контрольными, полученными статистической обработкой при исследовании больших групп здоровых обследуемых и, таким образом, расцениваемыми как ожидаемые результаты. Такая разница позволяет судить о надежности полученных результатов (это не относится к психической патологии).

Полученный суммарный показатель по специальной таблице переводится в проценты. При этом по специальной шкале различают 5 степеней интеллектуального уровня:

- 1 степень - более 95% - высокий интеллект;
- 2 степень - 75-94% - интеллект выше среднего;
- 3 степень 25-74% - интеллект средний;
- 4 степень - 5-24% - интеллект ниже среднего;
- 5 степень - ниже 5% - дефект.

*Ключ*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1-я серия	4	5	1	2	6	3	6	2	1	3	4	2
2-я серия	5	6	1	2	1	3	5	6	4	3	4	8
3-я серия	5	3	2	7	8	4	5	1	7	1	6	2
4-я серия	3	4	3	8	7	6	5	4	1	2	5	6
5-я серия	7	6	8	2	1	5	1	3	6	2	4	5

*Таблица перерасчета баллов*

Оценка в баллах	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Сумма очков за правильные ответы	143	129-142	115-128	101-114	87-100	73-86	59-72	45-58	44

*Нормальная композиция очков*

Ожидаемое	Серия	Сумма очков									
		10	15	20	25	30	35	40	45	50	55
число очков по каждой серии	А	6	8	9	10	10	10	10	11	12	12
	Б	2	4	6	7	8	8	9	10	11	11
	В	1	2	3	4	6	7	8	10	10	11
	Г	1	1	2	3	4	7	9	9	10	11
	Д	0	00	1	2	3	4	5	7	10	

**4. Анкета №1 «Определение интенсивности познавательной потребности» (В.С. Юркевич)[71, с.66-67].**

Анкета № 1 разработана В.С.Юркевич для экспресс-оценки интенсивности познавательной потребности детей младшего школьного и подросткового возраста.

Анкета заполняется родителями или педагогами, которые оценивают степень выраженности познавательной потребности учащихся. Анкета включает 5 вопросов, на которые нужно ответить, выбрав вариант ответа «а», «б» или «в». Преобладающие ответы «а» свидетельствуют о сильно выраженной познавательной потребности, «б» – умеренной, «в» – слабо выраженной.

**Анкета № 1**

1. Как часто ученик подолгу занимается какой-нибудь умственной работой (час-полтора – для младшего школьника; несколько часов подряд, не отрываясь – для подростков и т.д.)?
  - а. Часто.
  - б. Иногда.
  - в. Очень редко.
2. Что предпочитает ребенок, когда задан вопрос «на сообразительность»?
  - а. «Помучиться», но самому найти ответ.
  - б. Когда как.
  - в. Получить готовый ответ от других.
3. Много ли читает дополнительной литературы?
  - а. Постоянно много.
  - б. Неровно. Иногда много, иногда ничего не читает.
  - в. Мало или совсем ничего не читает.
4. Насколько эмоционально относится к интересному для него занятию, связанному с умственной работой?
  - а. Очень эмоционально.
  - б. Когда как.
  - в. Эмоции ярко не выражены (здесь надо учитывать общую эмоциональность ребенка).
5. Часто ли задает вопросы?
  - а. Часто.
  - б. Иногда.
  - в. Очень редко.

**5. Анкета №2 «Определение уровня познавательной потребности» (В.С. Юркевич)[71, с.67].**

Анкета № 2 разработана В.С.Юркевич для экспресс-оценки уровня познавательной потребности детей старшего школьного возраста. Анкета заполняется родителями или педагогами, которые оценивают степень выраженности познавательной потребности учащихся. Анкета включает 5 вопросов, на которые нужно ответить, выбрав вариант ответа «а», «б» или «в». Преобладающие ответы «а» свидетельствуют о сильно выраженной познавательной потребности, «б» – умеренной, «в» – слабо выраженной.

**Анкета № 2**

1. Связаны ли интересы ученика с выбором будущей профессии?
  - а. Связаны очень тесно.
  - б. Связаны, но мало сопровождаются соответствующей организацией деятельности.
  - в. Никак не связаны.
2. Обращается ли ученик к серьезным источникам: пользуется научной (а не только научно-популярной) литературой, работает со словарями и т.д.?
  - а. Постоянно.
  - б. Иногда.
  - в. Очень редко.
3. Ставит ли в своей работе задачи, выполнение которых невозможно в один присест, требует кропотливой работы в течение многих дней и даже месяцев?
  - а. Большинство занятий подчинено этому принципу.
  - б. Ставит такие задачи, но редко выполняет.
  - в. Не ставит долговременных задач.
4. В какой мере, занимаясь любимым делом, может делать «черную», неинтересную для него интеллектуальную работу (например, выполнять длительные вычисления при решении интересной задачи)?
  - а. Делает всегда столько, сколько нужно.
  - б. Делает периодически.
  - в. Не любит выполнять неинтересную для него работу.
5. Способен ли при необходимости заниматься продолжительное время интеллектуальной деятельностью, жертвуя развлечениями, а иногда и отдыхом.
  - а. Всегда, когда это нужно.
  - б. Только изредка.
  - в. Не способен.

**6. Тест креативности Ф. Вильямса[71, с.144-152].**

Тестовая батарея Ф. Вильямса предназначена для комплексной диагностики креативности и оценивает как характеристики, связанные с творческим мышлением, так и личностно-индивидуальные креативные характеристики. Тест является надежным, валидным и может быть использован для исследования творческой одаренности детей, начиная с дошкольного

возраста (5-6 лет) и до выпускных классов школы (17-18 лет). Тест состоит из трех частей:

- тест дивергентного (творческого) мышления;
- тест личностных творческих характеристик (опросник для детей);
- шкала Вильямса (опросник для родителей и учителей).

*Тест дивергентного (творческого) мышления*

Перед предъявлением теста психолог должен полностью прочитать инструкцию и тщательно продумать все аспекты работы. Тест не допускает никаких изменений и дополнений, так как это меняет надежность и валидность тестовых показателей. Необходимо избегать употребления слов «тест», «экзамен», «проверка» во всех объяснениях и инструкциях. Если возникает необходимость, то рекомендуется употреблять слова: упражнения, рисунки, картинки и т.д. Во время тестирования недопустимо создание тревожной и напряженной обстановки экзамена, проверки, соперничества. Напротив, следует стремиться к созданию дружелюбной и спокойной атмосферы теплоты, уюта, доверия, поощрения воображения и любознательности детей, стимулирования поиска альтернативных ответов. Тестирование должно проходить в виде увлекательной игры. Это очень важно для надежности результатов.

Необходимо обеспечить всех учащихся тестовыми заданиями, карандашами или ручками. Все лишнее должно быть убрано. Психологу необходимо иметь инструкцию, образец теста, а также часы или секундомер.

Не следует проводить одновременное тестирование в больших группах учащихся. Оптимальный размер группы – это 15-35 человек, т.е. не более одного класса. Для младших детей размер групп следует уменьшить до 5-10 человек, а для дошкольников предпочтительней проводить индивидуальное тестирование. При тестировании ребенок должен сидеть за столом один или с ассистентом психолога.

Ответы на задания этих тестов испытуемые должны дать в виде рисунков и подписей к ним. Если дети не умеют писать или пишут очень медленно, психолог или его ассистенты должны помочь им подписать рисунки. При этом необходимо в точности следовать замыслу ребенка.

Время выполнения теста – 25 минут.

Прежде чем раздавать листы с заданиями, психолог должен объяснить детям, что они будут делать, вызвать у них интерес к заданиям и создать мотивацию к их выполнению. Для этого можно использовать следующий текст, допускающий различные модификации в зависимости от конкретных условий:

*Инструкция:* На этих страницах нарисованы незаконченные фигуры. Если ты добавишь к ним дополнительные линии, у тебя могут получиться интересные предметы или истории. Старайся нарисовать такие картинки, которые бы не смог придумать никто, кроме тебя. Делай каждую картинку подробной и интересной, добавляя к ней разные детали. Придумай интересное название для каждого рисунка и напиши его снизу. На выполнение задания

отводится 25 минут. Старайся работать быстро, но без лишней спешки. Если у тебя появились вопросы, задай их сейчас. Начинай работать над рисунками.

*Тестовая тетрадь*

ФИО \_\_\_\_\_ Дата \_\_\_\_\_ Возраст \_\_\_\_\_  
Класс \_\_\_\_\_ Школа \_\_\_\_\_ Город \_\_\_\_\_

*Обработка теста*

Описываемые далее четыре когнитивных фактора дивергентного мышления тесно коррелируют с творческим проявлением личности (правополушарный, визуальный, синтетический стиль мышления). Они оцениваются вместе с пятым фактором, характеризующим способность к словарному синтезу (левополушарный, вербальный стиль мышления). В результате получаем пять показателей, выраженных в сырых баллах:

- беглость (Б)
- гибкость (Г)
- оригинальность (О)
- разработанность (Р)
- название (Н) Беглость

– продуктивность, определяется путем подсчета количества рисунков, сделанных ребенком, независимо от их содержания.

*Обоснование:* творческие личности работают продуктивно, с этим связана более развитая беглость мышления. Диапазон возможных баллов от 1 до 12 (по одному баллу за каждый рисунок).

Гибкость – число изменений категории рисунка, считая от первого рисунка. Четыре возможные категории:

– живое (Ж) – человек, лицо, цветок, дерево, любое растение, плоды, животное, насекомое, рыба, птица и т.д.

– механическое, предметное (М) – лодка, космический корабль, велосипед, машина, инструмент, игрушка, оборудование, мебель, предметы домашнего обихода, посуда и т.д.

– символическое (С) – буква, цифра, название, герб, флаг, символическое обозначение и т.д.

– видовое, жанровое (В) – город, шоссе, дом, двор, парк, космос, горы и т.д.

*Обоснование:* творческие личности чаще предпочитают менять что-либо, вместо того чтобы инертно придерживаться одного пути или одной категории. Их мышление не фиксировано, а подвижно. Диапазон возможных баллов от 1 до 11, в зависимости от того, сколько раз будет меняться категория картинки, не считая первой.

Оригинальность – местоположение (внутри/снаружи относительно стимульной фигуры), где выполняется рисунок.

Каждый квадрат содержит стимульную линию или фигуру, которая будет служить ограничением для менее творческих людей. Наиболее оригинальны те, кто рисует внутри и снаружи данной стимульной фигуры.

*Обоснование:* менее креативные личности обычно игнорируют замкнутую фигуру-стимул и рисуют за ее пределами, т.е. рисунок будет только снаружи. Более креативные люди будут работать внутри закрытой части. Высоко креативные люди будут синтезировать, объединять, и их не будет сдерживать никакой замкнутой контур, т.е. рисунок будет как снаружи, так и внутри стимульной фигуры.

1 балл – рисуют только снаружи

2 балла – рисуют только внутри

3 балла – рисуют как снаружи, так и внутри.

Общий сырой балл по оригинальности (О) равен сумме баллов по этому фактору по всем рисункам.

Разработанность – симметрия/асимметрия, где расположены детали, делающие рисунок асимметричным.

0 баллов – симметрично внутреннее и внешнее пространство

1 балл – асимметрично вне замкнутого контура

2 балла – асимметрично внутри замкнутого контура

3 балла – асимметрично полностью: различны внешние детали с обеих сторон контура и асимметрично изображение внутри контура.

Общий сырой балл по разработанности (Р) – сумма баллов по фактору разработанность по всем рисункам.

Название – богатство словарного запаса (количество слов, использованных в названии) и способность к образной передаче сути изображенного на рисунках (прямое описание или скрытый смысл, подтекст).

0 баллов – название не дано

1 балл – название, состоящее из одного слова без определения

2 балла – словосочетание, несколько слов, которые отражают то, что нарисовано на картинке

3 балла – образное название, выражающее больше, чем показано на картинке, т.е. скрытый смысл.

Общий сырой балл за название (Н) будет равен сумме баллов по этому фактору, полученных за каждый рисунок.

#### *Итоговый подсчет по тесту*

*Беглость:* общее количество выполненных рисунков. Возможно max 12 баллов (1 балл за каждый рисунок).

*Гибкость:* количество изменений категорий, считая от первой картинке. Возможно max 11 баллов (1 балл за каждое изменение категории).

*Оригинальность:* где выполняется рисунок:

– вне стимульной фигуры – 1 балл

– внутри стимульной фигуры – 2 балла

– внутри и снаружи стимульной фигуры – 3 балла

Суммируются баллы по данному фактору по всем нарисованным картинкам. Возможно max 36 баллов.

*Разработанность:* где дополняющие детали создают асимметрию изображения:

- симметрично повсюду – 0 баллов
- асимметрично вне стимульной фигуры – 1 балл
- асимметрично внутри стимульной фигуры – 2 балла
- асимметрично внутри и снаружи – 3 балла

Суммируются баллы по данному фактору для всех нарисованных картинок. Возможно тах 36 баллов.

*Название:* Словарный запас и образное, творческое использование языка:

- название не дано – 0 баллов
- название из одного слова – 1 балл
- название из нескольких слов – 2 балла
- образное название, выражающее больше, чем показано на картинке – 3 балла

Суммируются баллы по данному фактору для всех нарисованных картинок. Возможно тах 36 баллов.

*Итог подсчета по основным параметрам теста*

*Беглость* – учащийся работает быстро, с большой продуктивностью. Нарисовано 12 картинок. Оценивание – по одному баллу за каждую картинку. Максимально возможный сырой балл – 12.

*Гибкость* – учащийся способен выдвигать различные идеи, менять свою позицию и по-новому смотреть на вещи. Один балл за каждое изменение категории, считая с первой перемены (существует четыре возможные категории). Максимально возможный суммарный сырой балл – 11.

*Оригинальность* – учащегося не сдерживают замкнутые контуры, он перемещается снаружи и внутри контура, чтобы сделать стимульную фигуру частью целой картины. По три балла за каждую оригинальную картинку. Максимально возможный суммарный сырой балл – 36.

*Разработанность* – учащийся добавляет детали к замкнутому контуру, предпочитает асимметрию и сложность при изображении. По три балла за каждую асимметричную внутри и снаружи картинку. Максимально возможный суммарный сырой балл – 36.

*Название* – учащийся искусно и остроумно пользуется языковыми средствами и словарным запасом. По три балла за каждую содержательную, остроумную, выражающую скрытый смысл подпись к картинке. Максимально возможный суммарный сырой балл – 36.

Максимально возможный общий суммарный показатель (в сырых баллах) за весь тест – 131.

## **7. Шкала рейтинга поведенческих характеристик Дж. Рензулли (в адаптации Л.В. Поповой) [71, с.70-73].**

Методика разработана в 1977 году Дж. Рензулли для оценки способностей учащихся 5-11 классов в познавательной, мотивационной, творческой и лидерской областях. Методика заполняется учителями с использованием рейтинговой шкалы: в каждом блоке необходимо оценить частоту проявления предлагаемых характеристик от 1 до 4 баллов. Процедура обработки для всех

четырёх шкал одинакова: подсчитывается сумма баллов по каждому блоку, по ней делается вывод о степени выраженности способностей учащегося в определенной области. В первом, втором и третьем блоках («Познавательные характеристики», «Мотивационные характеристики», «Лидерские характеристики») максимальное количество баллов = 20, и о высоком уровне развития соответствующих способностей может говорить сумма баллов выше 14. В четвертом блоке («Творческие характеристики») максимальное количество баллов = 40, и о высоком уровне развития творческих способностей может говорить сумма баллов выше 28.

*Бланк методики*

Ф., И. учащегося \_\_\_\_\_ Дата \_\_\_\_\_  
 Школа \_\_\_\_\_ Класс \_\_\_\_\_ Возраст \_\_\_\_\_  
 Учитель \_\_\_\_\_

Как давно Вы знаете этого ребенка? \_\_\_\_\_

*Инструкция:* Эти шкалы составлены для того, чтобы учитель мог оценить характеристики учащегося в познавательной, мотивационной, творческой или лидерской областях. Каждый пункт шкалы следует оценивать безотносительно к другим пунктам. Ваша оценка должна отражать, насколько часто Вы наблюдали проявления каждой из характеристик. Так как четыре шкалы представляют относительно разные стороны поведения, оценки по разным шкалам не суммируются все вместе. Пожалуйста, внимательно прочтите утверждения и поставьте «X» в соответствующем месте согласно следующему описанию:

- 1 – если Вы почти никогда не наблюдали этой характеристики;
- 2 – если Вы наблюдаете эту характеристику время от времени;
- 3 – если Вы наблюдаете эту характеристику довольно часто;
- 4 – если Вы наблюдаете эту характеристику почти все время.

*Шкала I. Познавательные характеристики*

	1	2	3	4
1. Обладает необычно большим для этого возраста или класса запасом слов, использует термины с пониманием, речь отличается богатством выражений, беглостью и сложностью.				
2. Обладает обширным запасом информации по разнообразным темам (выходящих за пределы обычных интересов детей этого возраста).				
3. Быстро запоминает и воспроизводит фактическую информацию.				
4. Легко схватывает причинно-следственные связи; пытается понять «как» и «почему»; задает много стимулирующих мысль вопросов (в отличие от вопросов, направленных на получение фактов); хочет знать, что лежит в основе явлений и действий людей.				
5. Чуткий и сметливый наблюдатель; обычно «видит больше» или «извлекает больше» из рассказа, фильма, из того, что происходит, чем другие.				

Подсчитайте число X по каждой колонке				
Умножьте на соответствующий вес				
Сложите полученные числа				
Общий показатель				

### *Шкала II. Мотивационные характеристики*

	1	2	3	4
1. Полностью «уходит» в определенные темы, проблемы, настойчиво стремится к завершению (иногда трудно привлечь к другим темам, заданиям).				
2. Легко впадает в скуку от обычных заданий.				
3. Стремится к совершенству; отличается самокритичностью.				
4. Предпочитает работать самостоятельно, требует лишь минимального направления от учителя.				
5. Имеет склонность организовывать людей, предметы, ситуации.				

### *Шкала III. Лидерские характеристики*

	1	2	3	4
1. Проявляет ответственность, делает то, что обещает, и обычно делает это хорошо.				
2. Уверенно чувствует себя как с ровесниками, так и со взрослыми; хорошо себя чувствует, когда его/ее просят показать свою работу.				
3. Хорошо выражает свои мысли и чувства; хорошо, и, обычно, понятно говорит.				
4. Может находиться с людьми, общителен/общительна и предпочитает не оставаться в одиночестве.				
5. Имеет склонность доминировать среди других; как правило, руководит деятельностью, в которой участвует.				

### *Шкала IV. Творческие характеристики*

	1	2	3	4
1. Проявляет большую сообразительность в отношении многого, задает обобщающие вопросы.				
2. Выдвигает большое число идей или решений проблем и ответов на вопросы; предлагает необычные, оригинальные, умные ответы.				
3. Выражает свое мнение без колебаний; иногда раздражен и горяч в дискуссии, настойчив/а.				
4. Может рисковать; есть склонность к приключениям.				
5. Имеет склонность к игре с идеями; фантазирует, представляет: «Интересно, что будет, если...»; занят/а приспособлением, улучшением или изменением общественных институтов, предметов и систем.				
6. Проявляет тонкое чувство юмора и видит юмор в таких ситуациях, которые не кажутся смешными остальным.				
7. Необычайно чувствителен/а к внутренним импульсам и более открыт/а к иррациональному в себе (более свободное выражение «девчоночьих» интересов у мальчиков, большая независимость у девочек); эмоционально чувствительны.				
8. Чувствителен/а к красоте, обращает внимание на				

эстетические стороны, интересуется деталями.				
9. Не подвержен/а влиянию группы; не терпит беспорядок; не боится быть отличным/ой от других.				
10. Дает конструктивную критику, не склонен/а принимать авторитеты без критического изучения.				

### 8. Опросник креативности Дж. Рензулли [71, с.73-74].

Опросник разработан Джозефом Рензулли и Робертом К. Хартманом на основе обзора работ различных авторов в области изучения творческого мышления и творческих проявлений личности. Данный опросник является экспресс-методом, позволяет быстро и качественно проводить диагностику в условиях ограниченного времени, а также дополняет батарею тестов, требующие больших затрат времени и сил.

Опросник креативности – это объективный, состоящий из десяти пунктов, список характеристик творческого мышления и поведения, созданный специально для идентификации проявлений креативности, доступных внешнему наблюдению. Заполнение опросника требует 10-20 минут, в зависимости от количества оцениваемых и опытности заполняющего опросник.

Каждый пункт оценивается на основе наблюдений эксперта за поведением интересующего лица в различных ситуациях (в классе, на занятиях, на собрании и т.д.). Каждый пункт опросника оценивается по шкале, содержащей *четыре градации*: 4 – постоянно, 3 – часто, 2 – иногда, 1 – редко. Общая оценка креативности является суммой баллов по десяти пунктам (минимальная возможная оценка – 10, максимальная – 40 баллов).

Данный опросник позволяет провести как экспертную оценку креативности различными лицами: учителями, психологом, родителями, социальными работниками, одноклассниками и т.д., так и самооценку (учащимися 8-11-х классов).

*Инструкция:* Вам дан список творческих характеристик личности. Используя 4-балльную систему, оцените, в какой степени каждый ученик обладает вышеописанными творческими характеристиками: 4 – постоянно, 3 – часто, 2 – иногда, 1 – редко.

#### *Лист ответов (Шкала креативности)*

Ф.И.О. оцениваемого ученика \_\_\_\_\_

Дата \_\_\_\_\_ Школа \_\_\_\_\_ Класс \_\_\_\_\_ Возраст \_\_\_\_\_

Респондент (Ф.И.О.) \_\_\_\_\_ (заполняющий анкету)

#### *Творческие характеристики*

1. Чрезвычайно любознателен в самых разных областях: постоянно задает вопросы о чем-либо и обо всем.

2. Выдвигает большое количество различных идей или решений проблем; часто предлагает необычные, нестандартные, оригинальные ответы.

3. Свободен и независим в выражении своего мнения, иногда горяч в споре;упорный и настойчивый.

4. Способен рисковать; предприимчив и решителен.

5. Предпочитает задания, связанные с «игрой ума»; фантазирует, обладаетвоображением («интересно, что произойдет, если...»); манипулирует идеями(изменяет, тщательно разрабатывает их); любит заниматься применением,улучшением и изменением правил и объектов.

6. Обладает тонким чувством юмора и видит смешное в ситуациях, которые некажутся смешными другим.

7. Осознает свою импульсивность и принимает это в себе, более открытвосприятию необычного в себе (свободное проявление «типично женских»интересов для мальчиков; девочки более независимы и настойчивы, чем ихсверстницы); проявляет эмоциональную чувствительность.

8. Обладает чувством прекрасного; уделяет внимание эстетическимхарактеристикам вещей и явлений.

9. Имеет собственное мнение и способен его отстаивать; не боится бытьнепохожим на других; индивидуалист, не интересуется деталями; спокойноотносится к творческому беспорядку.

10. Критикует конструктивно; не склонен полагаться на авторитетные мнениябез их критической оценки.

*Нормативные данные (уровень креативности)*

<b>Уровень креативности</b>	<b>Сумма баллов</b>
Очень высокий	40-34
Высокий	33-27
Нормальный, средний	26-21
Низкий	20-16
Очень низкий	15-10

**9. Опросник креативности Дж. Джонсона**[71, с.127-129].

Опросник креативности Дж. Джонсонафокусирует внимание на техэлементах, которые связаны с *творческим самовыражением*. По Джонсону(1973), *креативность* проявляется как неожиданный продуктивный акт,совершенный исполнителем спонтанно в определенной обстановкесоциального взаимодействия. При этом исполнитель опирается на собственныезнания и возможности [2; 5; 6; 13].

Для определения надежности опросника Джонсон сравнивал между собойданные, полученные от разных респондентов (экспертов), которые проводилиоценку творческих возможностей одних и тех же учеников в различныхситуациях. По Джонсону, коэффициент корреляции между данными различныхэкспертов достаточно высок (в пределах от 0,70 до 0,80). Следует такжеотметить, что согласованность данных различных экспертов между собойвозрастает с увеличением возраста детей.

Выявлены достаточно высокие коэффициенты валидности опросникаДжонсона.Есть значимая положительная корреляция между данными Опросника креативности Дж. Джонсона иданными методики «Социальное

взаимодействие и креативность в коммуникационной системе», вербальной батареей тестов творческого мышления Торренса ( $r = 0,56$ ), тестом отдаленных ассоциаций ( $r = 0,51$ ), отдельными субтестами теста Векслера ( $r = 0,62$ ), показателями теста «Прогрессивные матрицы Равена» ( $r = 0,48$ ), а также показателями теста ШТУР ( $r = 0,41$ ).

Опросник креативности Дж. Джонсона – это объективный, состоящий из восьми пунктов контрольный список характеристик творческого мышления и поведения, разработанный специально для идентификации проявлений креативности, доступных внешнему наблюдению. Он используется как экспресс-метод, позволяющий быстро и качественно провести психодиагностику креативности. Опросник предназначен для психологов, а также может применяться педагогами после предварительной консультации со школьным психологом.

Для оценки креативности по данному опроснику эксперт наблюдает за социальными взаимодействиями интересующего его лица в той или иной окружающей среде: в классе, во время какой-либо деятельности, на занятиях, на собрании и т.д. Затем по результатам наблюдения эксперт оценивает проявления креативности испытуемого по 8 пунктам списка характеристик креативности, используя шкалу из 5 градаций для оценки каждого утверждения. Заполнение опросника требует 10-20 минут. Данный опросник также позволяет провести самооценку креативности (учащимися старшего школьного возраста).

#### *Контрольный список характеристик креативности*

##### *Творческая личность способна:*

1. Ощущать тонкие, неопределенные, 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).
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 позиции, выдвигать различные идеи и выбирать лучшую (независимость, нестандартность).
8. Проявлять уверенность в своем решении, несмотря на возникшие затруднения, брать на себя ответственность за нестандартную позицию, мнение, содействующее решению проблемы (уверенный стиль поведения, спорить на себя, самодостаточное поведение).

#### *Лист ответов*

Класс \_\_\_\_\_ Дата \_\_\_\_\_ Школа \_\_\_\_\_ Возраст \_\_\_\_\_

Респондент (Ф. И. О.) \_\_\_\_\_

*Инструкция.* В листе ответов номерами от 1 до 8 отмечены характеристики творческого проявления (креативности). Их перечень приведен в тексте опросника. Пожалуйста, оцените, используя пятибалльную систему, в какой степени у каждого ученика проявляются вышеописанные характеристики.

*Возможные оценочные баллы:* 1 – никогда; 2 – редко; 3 – иногда; 4 – часто; 5 – постоянно.

№ п/п	Ф.И.О.	Характеристики креативности								Сумма баллов
		1	2	3	4	5	6	7	8	

Общая оценка креативности является суммой баллов по восьми пунктам (минимальная оценка – 8, максимальная оценка – 40 баллов). Соотношение полученных баллов по опроснику Джонсона и уровней креативности представлено ниже в таблице.

Уровень креативности	Сумма баллов
Очень высокий	40-34
Высокий	33-27
Нормальный, средний	26-20
Низкий	19-15
Очень низкий	14-8

### **10. Методика самоактуализации личности (А.В. Лазукин в адаптации Н.Ф.Калина)[73, с.127-129].**

*Цель методики:* определение уровня самоактуализации личности (данную методику также можно использовать для изучения поведенческого компонента самосознания).

Данная методика включает 100 парных утверждений, из которых в процессе опроса необходимо выбрать одно, распределенных по 11 шкалам, а также предполагает вычисление «общего показателя самоактуализации».

*Инструкция:* «Из двух вариантов утверждений, выберите тот, который Вам больше нравится или лучше согласуется с Вашими представлениями, точнее отражает Ваши мнения. Здесь нет хороших или плохих, правильных или неправильных ответов, самым лучшим будет тот, который дается по первому побуждению» (Приложение 2).

*Обработка результатов:*

*Ключ*

*Шкалы вопросника САМОАЛ:*

1. Ориентация во времени: 1б, 11а, 17б, 24б, 27а, 36б, 54б, 63б, 73а, 80а.
2. Ценности: 2а, 16б, 18а, 25а, 28а, 37б, 45а, 55б, 61а, 64б, 72а, 81б, 85а., 96б, 98б.

3. Взгляд на природу человека: 7а, 15а, 23б, 41а, 50б, 59а, 69а, 76а, 82б, 86а.

4. Потребность в познании: 8б, 24б, 29б, 33б, 42а, 51б, 53а, 54б, 60б, 70б.

5. Креативность: 9а, 13а, 16б, 25а, 28а, 33б, 34б, 43б, 52а, 55б, 61а, 64б, 70б, 71б, 77б.

6. Автономность: 5б, 9а, 10а, 26б, 31б, 32а, 37б, 44а, 56б, 66б, 68б, 74б, 75а, 87б, 92а.

7. Спонтанность: 5б, 21а, 31б, 38б, 39а, 48а, 57б, 67б, 74б, 83б, 87б, 89б, 91а, 92а, 94а.

8. Самопонимание: 4б, 13а, 20б, 30а, 31б, 38б, 47а, 66б, 79б, 93а.

9. Аутосимпатия: 6б, 14б, 21а, 22б, 32а, 40б, 49б, 58а, 67б, 68б, 79б, 84а, 89б, 95а, 97б.

10. Контактность: 10а, 29б, 35а., 46б, 48а, 53а, 62б, 78б, 90а, 92а.

11. Гибкость в общении: 3б, 10а, 12б, 19б, 29б, 32а, 46б, 48а, 65б, 99а.

*Примечание:* шкалы №1, 3, 4, 8, 10 и 11 содержат по 10 пунктов, в то время, как остальные по 15. Для получения сопоставимых результатов количество баллов по указанным шкалам следует умножить на 1,5. Можно получить результаты в процентах, решив следующую пропорцию: 15 баллов (максимум по каждой шкале) составляют 100%, а число набранных баллов составляет X%.

#### *Описание шкал.*

*Шкала ориентации во времени* показывает, насколько человек живет настоящим, не откладывая свою жизнь на «потом» и не пытаясь найти убежище в прошлом. Высокий результат характерен для лиц, хорошо понимающих экзистенциальную ценность жизни «здесь и теперь», способных наслаждаться актуальным моментом, не сравнивая его с прошлыми радостями и не обесценивая предвкушением грядущих успехов. Низкий результат показывают люди, невротические погруженные в прошлые переживания, с завышенным стремлением к достижениям, мнительные и неуверенные в себе.

*Шкала ценностей.* Высокий балл по этой шкале свидетельствует, что человек разделяет ценности самоактуализирующейся личности, к числу которых А. Маслоу относит такие, как истина, добро, красота, целостность, отсутствие раздвоенности, жизненность, уникальность, совершенство, свершения, справедливость, порядок, простота, легкость без усилия, игра, самодостаточность. Предпочтение этих ценностей указывает на стремление к гармоничному бытию и здоровым отношениям с людьми, далекое от желания манипулировать ими в своих интересах.

*Взгляд на природу человека* может быть положительным (высокая оценка) или негативным (низкая). Эта шкала описывает веру в людей, в могущество человеческих возможностей. Высокий показатель может интерпретироваться как устойчивое основание для искренних и гармоничных межличностных отношений, естественная симпатия и доверие к людям, честность, непредвзятость, доброжелательность.

*Высокая потребность в познании* характерна для самоактуализирующейся личности, всегда открытой новым впечатлениям. Эта шкала описывает способность к бытийному познанию – бескорыстную жажду нового, интерес к объектам, не связанный прямо с удовлетворением каких-либо потребностей. Такое познание, считает Маслоу, более точно и эффективно, поскольку его процесс не искажается желанием и влечением, человек при этом не склонен судить, оценивать и сравнивать. Он просто видит то, что есть и ценит это.

*Стремление к творчеству или креативность* – неперенный атрибут самоактуализации, которую попросту можно назвать творческим отношением к жизни.

*Автономность*, по мнению большинства гуманистических психологов, является главным критерием психологического здоровья личности, ее целостности и полноты. Это понятие тяготеет к таким чертам, как жизненность и самоподдержка у Ф. Перлза, направляемость изнутри у Д. Рисмена, зрелость у К. Роджерса. Самоактуализирующаяся личность автономна, независима и свободна, однако это не означает отчуждения и одиночества. В терминах Э. Фромма автономность – это позитивная «свобода для» в отличие от негативной «свободы от».

*Спонтанность* – это качество, вытекающее из уверенности в себе и доверия к окружающему миру, свойственных самоактуализировавшимся людям. Высокий показатель свидетельствует о том, что самоактуализация стала образом жизни, а не является мечтой или стремлением. Способность к спонтанному поведению фрустрируется культурными нормами, в естественном виде ее можно наблюдать разве что у маленьких детей. Спонтанность соотносится с такими ценностями, как свобода, естественность, игра, легкость без усилия.

*Самопонимание*. Высокий показатель по этой шкале свидетельствует о чувствительности, сензитивности человека к своим желаниям и потребностям. Такие люди свободны от психологической защиты, отделяющей личность от собственной сущности, они не склонны подменять собственные вкусы и оценки внешними социальными стандартами. Показатели по шкалам самопонимание, спонтанности и аутосимпатии, как правило, связаны между собой. Низкий балл по шкале самопонимания свойственен людям неуверенным, ориентирующимся на мнение окружающих – Д. Рисмен назвал таких «ориентированными извне» в отличие от «ориентированных изнутри».

*Аутосимпатия* – естественная основа психологического здоровья и цельности личности. Низкие показатели имеют люди невротичные, тревожные, неуверенные в себе. Аутосимпатия вовсе не означает тупого самодовольства или некритичного самовоспитания, это просто хорошо осознаваемая позитивная Я — концепция, служащая источником устойчивой адекватности самооценки.

*Шкала контактности* измеряет общительность личности, ее способность к установлению прочных и доброжелательных отношений с окружающими. В

опроснике САМОАЛ контактность понимается не как уровень коммуникативных способностей личности или навыки эффективного общения, но как общая предрасположенность к взаимно полезным и приятным контактам с другими людьми, необходимая основа синергической установки личности.

*Шкала гибкости в общении* соотносится с наличием или отсутствием социальных стереотипов, способностью к адекватному самовыражению в общении. Высокие показатели свидетельствуют об аутентичном взаимодействии с окружающими, способности к самораскрытию. Люди с высокой оценкой по этой шкале ориентированы на личностное общение, не склонны прибегать к фальши или манипуляциям, не смешивают самораскрытие личности с самопредъявлением – стратегией и тактикой управления производимым впечатлением. Низкие показатели характерны для людей ригидных, не уверенных в своей привлекательности, в том, что они интересны собеседнику и общение с ними может приносить удовольствие.

### ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ

1. Провести методику диагностики множественного интеллекта (Г. Гарднер) и интерпретировать полученные результаты, оформить в виде письменной работы [67, с. 23-29].

2. Составить сводную таблицу, отражающую возрастные особенности использования методик изучения интеллектуальной одаренности. Образец таблицы находится в Приложении 1.

3. Проанализировать характеристику ученика и ответить на вопрос: «На каких основаниях можно сделать вывод, что описываемый ученик - одаренный школьник?»

#### ***Ученик 1:***

Когда Руслан учился во втором классе, ему стали интересны такие явления, как черные и белые дыры, пространственно-временные туннели. Он сформулировал свои собственные определения этих астрономических явлений и выдвинул теорию строения Вселенной. Сейчас он учится в пятом классе и изучает алгебру.

#### ***Ученик 2:***

Учитель Айдоса описывает его как среднего ученика. В школе он учится на тройки – этого достаточно, чтобы перейти в следующий класс. Но ровесники Айдоса видят другие перспективы развития его способностей. Они видели работающие ракеты, построенные им из остатков жестяных банок, которые он находит в округе.

#### ***Ученик 3:***

Марина, ученица 9-го класса, пишет дома рассказы еще с тех пор, как научилась держать в руке карандаш. Сначала она просто описывала своими словами картинку для мамы; позже она уже писала короткие рассказы о собаках. Сейчас она поглощена написанием романа, который планирует показать издателю в течение следующих нескольких лет. Марина никогда не показывала свои работы учителям. В то время как в школе она выполняет все

необходимые задания и получает в табель пятерки, дома она посвящает всю себя своему главному увлечению.

4. Разработать программу диагностики интеллектуальной одарённости дошкольников или младших школьников, или подростков на выбор (с указанием конкретных методик).

## **ТЕСТЫ САМОПРОВЕРКИ**

**1. Психолого-педагогический мониторинг одаренности детей должен строиться на основе подхода**

1. Комплексного
2. Разноуровневого
3. Герменевтического
4. Цивилизационного
5. Полисубъектного

**2. Наиболее адекватная форма идентификации признаков одаренности конкретного ребенка является:**

1. Психометрические тесты
2. Включенное наблюдение
3. Психолого-педагогический эксперимент
4. Психолого-педагогический мониторинг
5. Специально составленные анкеты

**3. Психометрические тесты в рамках программы идентификации одаренного ребенка являются**

1. единственным критерием оценки одаренности
2. основным источником информации об одаренности
3. дополнительным источником информации об одаренности
4. вспомогательным инструментом измерения одаренности
5. инструментом коррекции одаренности

**4. Для отслеживания динамики конкретных показателей психического развития одаренных детей эффективнее применять**

1. Психометрические тесты
2. Включенное наблюдение
3. Психолого-педагогический эксперимент
4. Индивидуальные беседы
5. Специально составленные анкеты

**5. Требование к психолого-педагогическому мониторингу одаренности детей**

1. Краткосрочность процесса идентификации
2. Выявление одаренности только по актуальному уровню психического развития
3. Проведение обследования в лабораторных условиях
4. Комплексный характер оценивания
5. использование только психометрических тестов

## **6. Требование к психолого-педагогическому мониторингу одаренности детей**

1. Краткосрочность процесса идентификации
2. Выявление одаренности только по актуальному уровню психического развития
3. Проведение обследования в лабораторных условиях
4. Экспертная оценка продуктов деятельности детей
5. Использование только психометрических тестов

## **7. Требование к психолого-педагогическому мониторингу одаренности детей**

1. Длительность процесса идентификации
2. Выявление одаренности только по актуальному уровню психического развития
3. Проведение обследования в лабораторных условиях
4. Краткосрочность процедуры обследования
5. Использование только психометрических тестов

## **8. Требование к психолого-педагогическому мониторингу одаренности детей**

1. Краткосрочность процесса идентификации
2. Выявление одаренности только по актуальному уровню психического развития
3. Проведение обследования в лабораторных условиях
4. Анализ реальных достижений детей и подростков
5. Использование только психометрических тестов

## **9. Требование к психолого-педагогическому мониторингу одаренности детей**

1. Краткосрочность процесса идентификации
2. Выявление одаренности только по актуальному уровню психического развития
3. Проведение обследования в лабораторных условиях
4. Опора на экологически валидные методы психодиагностики
5. Использование только психометрических тестов

## **10. При выявлении одаренных детей необходимо дифференцировать**

1. желания и потребности учащихся и их родителей
2. актуальный уровень психического развития на данном возрастном этапе
3. уровень сформированности волевых личностных качеств
4. мнения учителей, родителей и самих школьников
5. результаты успеваемости школьника

## **11. При выявлении одаренных детей необходимо дифференцировать**

1. желания и потребности учащихся и их родителей
2. потенциальные возможности ребенка к развитию
3. уровень сформированности волевых личностных качеств
4. мнения учителей, родителей и самих школьников
5. результаты успеваемости школьника

**12. При выявлении одаренных детей необходимо дифференцировать**

1. желания и потребности учащихся и их родителей
2. особенности конкретных проявлений одаренности
3. уровень сформированности волевых личностных качеств
4. мнения учителей, родителей и самих школьников
5. результаты успеваемости школьника

**13. Для описания индивидуального своеобразия психической деятельности конкретного одаренного ребенка с точки зрения выраженности отдельных способностей продуктивнее использовать**

1. Психометрические тесты
2. Включенное наблюдение
3. Психолого-педагогический эксперимент
4. Индивидуальные беседы
5. Специально составленные анкеты

**14. Четырехступенчатая схема организации диагностики детской одаренности разработана**

1. Савенковым А.И.
2. Матюшкиным А.М.
3. Рензулли Дж.
4. Тепловым Б.М.
5. Рубинштейном С.Л.

**15. Согласно четырехступенчатой схеме организации диагностики детской одаренности, прогноз ее развития разрабатывается на основе информации**

1. Психолога
2. Психолога, педагогов
3. Психолога, педагогов, родителей
4. Психолога, педагогов, родителей, самих детей
5. Психолога, педагогов, родителей, самих детей, администрации

**16. Предварительный поиск, оценочно-коррекционный, самостоятельная оценка, заключительный отбор – этапы модели диагностики**

1. «Принцип турникета» Рензулли Дж.
2. «Резервуарная модель» Гауэна Дж.
3. Ступенчатая схема Савенкова А.И.
4. «Таксономия целей» Блума Б.
5. «Факторная модель» Спирмена Ч.

**17. Если необходимо изучить дивергентную продуктивность мышления на образном, символическом и семантическом материале, то нужно использовать методики**

1. Креативные тесты Вильямса (САР), тест «Необычное использование»(К.Хеллер)
2. Тест Амтхауэра, тест Векслера, тест прогрессивных матриц Равена
3. Тест 16-PF (Р.Кеттелла), опросник САН
4. Тест интерперсональной диагностики Т.Лири
5. Методика «Q-сортировка»

**18. Если необходимо изучить интеллектуальную одаренность школьника, то нужно использовать методики**

1. Креативные тесты Вильямса (САР), тест «Необычное использование»(К.Хеллер)
2. Тест Амтхауэра, тест Векслера, тест прогрессивных матриц Равена
3. Тест 16-PF (Р.Кеттелла), опросник САН
4. Тест интерперсональной диагностики Т.Лири
5. Методика «Q-сортировка»

**19. Если необходимо изучить психологический профиль одаренного ребенка, то нужно использовать методики**

1. Креативные тесты Вильямса (САР), тест «Необычное использование»(К.Хеллер)
2. Тест Амтхауэра, тест Векслера, тест прогрессивных матриц Равена
3. Тест 16-PF (Р.Кеттелла), опросник САН
4. Тест интерперсональной диагностики Т.Лири
5. Методика «Q-сортировка»

**20. Если необходимо изучить социальные условия реализации одаренности, то нужно использовать методики**

1. Креативные тесты Вильямса (САР), тест «Необычное использование»(К.Хеллер)
2. Тест Амтхауэра, тест Векслера, тест прогрессивных матриц Равена
3. Тест 16-PF (Р.Кеттелла), опросник САН
4. Тест интерперсональной диагностики Т.Лири, методика «Q-сортировка»
5. Характерологический тест Айзенка

**21. В основе «резервуарной модели» Гауэна, направленной на диагностику одаренности школьников, лежит**

1. Использование исключительно психометрических тестов
2. Комплексная оценка
3. Непрерывное наблюдение
4. Стандартизированные тесты достижений
5. Анкетирование самих школьников

**22. В основе «принципа турникета», предложенного Дж. Рензулли для диагностики одаренности школьников, лежит**

1. Использование исключительно психометрических тестов
2. Комплексная оценка
3. Непрерывное наблюдение
4. Стандартизированные тесты достижений
5. Анкетирование самих школьников

**23. В проекте «РАРУНТ» применяется серия опросных листов для определения талантливости школьников, которые заполняют**

1. Школьники и учителя
2. Школьники и их родители
3. Родители школьников и учителя
4. Психологи-исследователи и учителя

5. Психологи-исследователи и школьники

**24. Тест 16-РФ (Р.Кеттелла), опросник САН позволяют изучить**

1. Интеллектуальную одаренность школьника
2. Психологический профиль одаренного ребенка
3. Дивергентную продуктивность мышления
4. Социальные условия реализации одаренности
5. Креативность личности

**25. Креативные тесты Вильямса (САР), тест «Необычное использование» (К.Хеллер) позволяют изучить**

1. Интеллектуальную одаренность школьника
2. Психологический профиль одаренного ребенка
3. Дивергентную продуктивность мышления
4. Социальные условия реализации одаренности
5. Креативность личности

**26. Тест Амтхауэра, тест Векслера, тест прогрессивных матриц Равена позволяют изучить**

1. Интеллектуальную одаренность школьника
2. Психологический профиль одаренного ребенка
3. Дивергентную продуктивность мышления
4. Социальные условия реализации одаренности
5. Креативность личности

**27. Тест интерперсональной диагностики Т.Лири, методика «Q-сортировка» позволяют изучить**

1. Интеллектуальную одаренность школьника
2. Психологический профиль одаренного ребенка
3. Дивергентную продуктивность мышления
4. Социальные условия реализации одаренности
5. Креативность личности

**28. Шкала Станфорд-Биненаправлена на измерение**

1. Умственных способностей
2. Психологического профиля одаренного ребенка
3. Продуктивности дивергентного мышления
4. Социальных условий реализации одаренности
5. Креативности личности

**29. Согласно измерительной системе шкалы Станфорд-Бине, квалифицировать ребенка как одаренного можно, если его IQ составляет**

1. 100 баллов и выше
2. 112 баллов и выше
3. 124 балла или выше
4. 136 баллов и выше
5. 150 баллов и выше

**30. Тест Торренса направлен на изучение**

1. Интеллектуальной одаренности школьника
2. Музыкальных способностей

3. Психомоторной одаренности
4. Социальных условия реализации одаренности
5. Творческого мышления

**31. В тесте Торренса задания сгруппированы в три батареи**

1. Графическую, символическую и вербальную
2. Символическую, вербальную и изобразительную
3. Вербальную, изобразительную и звуковую
4. Изобразительную, звуковую и моторную
5. Звуковую, моторную и образную

**32. В тесте Торренса наиболее надежными являются тесты**

1. Вербальные
2. Звуковые
3. Изобразительные
4. Символические
5. Двигательные

**33. На практике наиболее часто из теста Торренса используются тесты**

1. Вербальные
2. Звуковые
3. Изобразительные
4. Символические
5. Двигательные

**34. Обобщенную оценку интеллектуального развития на основе данных о словарном запасе, вербальных и математических суждениях и памяти дает тест**

1. Амтхауэра
2. Векслера
3. Прогрессивных матриц Равенна
4. Слоссона
5. Кеттелла

**35. Для диагностики академической одаренности используются тесты**

1. Учебных достижений
2. Интеллекта
3. Креативности
4. Лидерства
5. Двигательные

**36. Определить уровень развития визуальной (образной) креативности, способности к преобразованиям позволяет тест**

1. Свободных ассоциаций
2. Отдаленных ассоциаций С.Медника
3. Самооценка творческих способностей (Е.Туник)
4. Прогрессивных матриц Равенна
5. Методика «Q-сортировка»

**37. Определить уровень развития вербальной креативности позволяет тест**

1. Свободных ассоциаций

2. Отдаленных ассоциаций С.Медника
3. Самооценка творческих способностей (Е.Туник)
4. Прогрессивных матриц Равенна
5. Методика «Q-сортировка»

**38. Шкала Вильямса – опросник об оценке креативности (творческого начала) ребенка - предназначен для**

1. Родителей и учителей
2. Детей и их родителей
3. Детей и их учителей
4. Школьных психологов
5. Школьных психологов и учителей

**39. При диагностике креативности в качестве дополнения к известным тестам творческого мышления П. Торренса и Д. Гилфорда применяется**

1. Прогрессивных матриц Равенна
2. Экспресс-метод Д.Джонсона
3. Тест 16-PF (Р.Кеттелла)
4. Опросник САН
5. Методика «Q-сортировка»

**40. Невербальный тест на дивергентную продукцию образно-символической системы**

1. Прогрессивных матриц Равенна
2. Методика «Эскизы»
3. Тест 16-PF (Р.Кеттелла)
4. Опросник САН
5. Методика «Q-сортировка»

### **3. ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ПОДХОДЫ В ОБРАЗОВАНИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ**

#### **3.1 Психологическое сопровождение процесса развития интеллектуально одаренных школьников**

Особая роль в работе с интеллектуально одаренными детьми принадлежит психологу, поскольку он помогает одаренным детям решать возникающие у них проблемы, а также под его руководством разрабатывается индивидуальная траектория развития школьника.

А.В. Хуторской рассматривает индивидуальную образовательную траекторию как персональный путь реализации личностного потенциала ученика в образовании [74]. Индивидуальная образовательная траектория, по его мнению, есть проект, процесс и результат осуществления учебной деятельности ученика, в ходе которой происходит его творческая самореализация, проявление и развитие совокупности личностных качеств, обеспечивающих его образование.

Н.Н. Суртаева трактует индивидуальные образовательные траектории как определенную последовательность элементов учебной деятельности каждого учащегося по реализации собственных образовательных целей. Она должна соответствовать их способностям, возможностям, мотивации, интересам. При этом педагог осуществляет координирующую, организующую, консультирующую деятельность [75, с. 16].

Возможность индивидуальной траектории образования ученика предполагает, что ученик при изучении темы может, например, выбрать один из следующих подходов образное или логическое познание, углубленное или энциклопедическое изучение, ознакомительное, выборочное или расширенное усвоение темы. Сохранение логики предмета, его структуры и содержательных основ будет достигаться с помощью фиксированного объема фундаментальных образовательных объектов и связанных с ними проблем, которые наряду с индивидуальной траекторией обучения обеспечат достижение учениками нормативного образовательного уровня. Образовательные продукты учеников отличаются не только по объему, но и по содержанию. Даже при одинаковых знаниях образовательные продукты учеников различны, поскольку усвоенные ими виды деятельности и уровень их развития отличаются [74].

Ценность индивидуальной траектории развития школьников состоит в том, что она позволяет каждому, на основе реализуемой самооценки, мотивации, формировать и развивать ценностные ориентации, творческую индивидуальность. Индивидуализация образования и воспитания обеспечивает разностороннее развитие личности школьника, позволяет формировать навыки самообразования и самореализации личности.

Создание условий для реализации индивидуальной траектории развития учащегося дает возможность учителю использовать различные механизмы, адекватные современным условиям, формы и подходы, обеспечивающие развитие личности учащихся и их социализации, учитывающие готовность

учащихся к обучению, индивидуально-психологические особенности, состояние здоровья, социальное положение школьников. Создание системы дополнительного образования и внеурочной деятельности позволяет сформировать воспитательную среду, которая будет обеспечивать школьникам творческое развитие и предоставит им свободу для самореализации.

Структура индивидуальной траектории развития школьников включает следующие компоненты:

- *целевой* (постановка целей);
- *содержательный* (обоснование структуры и отбор содержания вариативных учебных программ, программ внеурочной деятельности);
- *технологический* (определение используемых педагогических технологий, методов, методик, приемов обучения и воспитания);
- *диагностический* (определение системы диагностического сопровождения);
- *организационно-педагогический* (условия и способы достижения педагогических целей);
- *результативный* (формулируются ожидаемые результаты).

Целью педагогического проектирования индивидуальной траектории развития личности является создание и изменение организационных процессов воспитания и обучения.

Проектирование индивидуальной траектории развития личности одаренного ребенка основывается на *педагогических принципах* целостности, системности, природосообразности, самодеятельности и культуросообразности.

Таким образом, этапы проектирования индивидуальной траектории развития интеллектуально одаренного ребенка на основе личностно-ориентированного подхода могут быть представлены следующим образом:

- 1) определение потребностей и мотивов;
- 2) постановка цели;
- 3) разработка содержания индивидуальной траектории развития;
- 4) определение технологического инструментария;
- 5) определение направлений диагностического сопровождения учащегося;
- 6) определение условий, обеспечивающих достижение цели;
- 7) обсуждение результатов и корректировка [76].

Эффективность психологической помощи одаренным детям в значительной степени зависит от воздействия на социально-психологическую среду. Это воздействие успешно осуществляется в форме психологического сопровождения, которое интенсивно внедряется в систему психологической помощи в последнее десятилетие.

Актуальность психологического сопровождения одаренных детей определяется несколькими обстоятельствами:

- осознанием обществом «человеческого потенциала» как важнейшей предпосылки и основного ресурса своего развития;

- ускорением динамики жизни, увеличением информационной и эмоциональной нагрузок на человека, множеством проблем, решение которых требует огромных интеллектуальных усилий;

- требованиями социума к личности, которая должна быть творческой, активной, социально ответственной, интеллектуально развитой и высокообразованной.

Согласно «Словарю русского языка» «сопровождать - значит следовать рядом, вместе с кем-либо в качестве спутника или провожатого» [77, с.689]. Отсюда психологическое сопровождение развития личности – это движение вместе с изменяющейся личностью, рядом с ней, своевременное указание возможных путей, при необходимости – помощь и поддержка.

Так, Т. Яничева под психологическим сопровождением понимает «систему организационных, диагностических, обучающих и развивающих мероприятий для педагогов, учащихся, администрации и родителей, направленных на создание оптимальных условий» [78, с.109].

Сопровождающих много: это родители, родственники, учителя, друзья. Компетентное и продуктивное психологическое сопровождение может осуществлять только психолог. Психолог оказывает школьнику помощь и поддержку в выборе траектории индивидуального развития, не навязывая ему своего мнения, а помогая наметить ориентиры. Именно о таком сопровождении и идет речь.

Сопровождение может трактоваться как «помощь субъекту в формировании ориентационного поля развития, ответственность за действия в котором несет он сам» [79, с.96]. Цель такого психологического сопровождения- полноценная реализация психологического потенциала личности одаренных школьников и удовлетворение субъекта деятельности.

Одна из важных задач психологического сопровождения становления личности не только оказывать своевременную помощь и поддержку личности, но и научить ее самостоятельно преодолевать трудности этого процесса, ответственно относиться к своему становлению. Необходимость решения этой задачи обусловлена социально-экономической нестабильностью, многочисленными жизненными переменами, индивидуально-психологическими особенностями, а также случайными обстоятельствами.

Психологическое сопровождение предполагает создание ориентационного поля развития личности, укрепление своего Я, поддержание адекватной самооценки, оперативную помощь и поддержку, саморегуляцию жизнедеятельности.

«Психологическое сопровождение – это технология, основанная на единстве четырех функций: диагностики возникшей проблемы, информации о проблеме и путях решения, консультации на этапе принятия решения и выработке плана решения проблемы, первичной помощи на этапе реализации плана решения» [78, с.101].

Таким образом, психологическое сопровождение – это целостный процесс изучения, формирования, развития и коррекции становления личности одаренных школьников.

Диагностическая работа — традиционное звено работы психолога с одаренными детьми, исторически первая форма психологической практики. Выделяются следующие принципы построения и организации психодиагностической деятельности психолога:

- соответствие выбранного диагностического подхода и конкретной методики целям и задачам эффективного психологического сопровождения;
- результаты обследования должны быть либо сразу сформулированы на «педагогическом» языке, либо легко поддаваться переводу на такой язык;
- прогностичность используемых методов, то есть возможность прогнозировать на их основе определенные особенности развития интеллектуально одаренного ребенка на дальнейших этапах обучения, предупредить потенциальные нарушения и трудности;
- высокий развивающий потенциал метода, то есть возможность получения развивающего эффекта в процессе самого обследования и построения на его основе различных развивающих программ;
- экономичность процедуры[68].

Развивающая деятельность психолога в работе с одаренными детьми ориентирована на создание социально-психологических условий для целостного психологического развития интеллектуально одаренного ребенка, а психокоррекционная — на решение в процессе такого развития конкретных проблем интеллектуально одаренных школьников.

Содержание коррекционно-развивающей работы должно обеспечивать целостное воздействие на личность учащегося. Поэтому коррекционно-развивающая работа в школе должна строиться с учетом определенных требований. Первым из них является добровольность участия школьника в коррекционно-развивающих занятиях. При планировании содержания коррекционно-развивающей работы необходимо учитывать не только и не столько возрастные представления о потребностях, ценностях и особенностях, но и активно опираться на знание особенностей той социальной и культурной среды, к которой принадлежат школьники, их собственные индивидуальные особенности и потребности. Во-вторых, необходимо соблюдать последовательность и преемственность в формах и методах проводимой в школе коррекционно-развивающей работы. Психокоррекционная работа может осуществляться как в форме групповой, так и индивидуальной деятельности. Выбор конкретной формы работы зависит от характера проблемы (могут быть противопоказания для групповой работы), возраста ребенка, его пожеланий. Для нее также сохраняет свое первостепенное значение принцип целостного воздействия, хотя очевидно, что выбор приоритетных направлений работы необходим[79].

Психологическое сопровождение интеллектуальной одаренности школьников осуществляется в рамках психологической службы[80].

Работники психологической службы школы должны обладать следующими профессиональными качествами:

- *естественность*, как способность быть самим собой в процессе взаимодействия с окружающими;

- *доброжелательность* – способность доброго, приятного восприятия окружающих, готовность к всемерной поддержке человека, нуждающегося в этом;

- эмпатия, как умение встать на позицию восприятия мира таким, каким его воспринимают другие люди с целью поиска компромиссного решения возникшей проблемы;

- *открытость* - умение искренне говорить о своих чувствах, мыслях, передавая их собеседнику;

- *деликатность*, то есть мягкость, вежливость, тактичность в общении с другими людьми;

- *конкретность*, в основе которой лежит умение не «не растекаться мыслью по древу», отвечая на поставленный вопрос или излагая собственное суждение.

Цель деятельности психологической службы школы была определена на основании стратегической цели и состоит в создании социально-психологической среды, обеспечивающей формирование и развитие социальной компетенции личности, как основы ее конкурентоспособности.

*Задачи психологической службы:*

1. Обеспечение контроля интеллектуального развития учащихся и степени их адаптации к образовательному пространству.

2. Выявление интересов и потребностей учащихся, трудностей и проблем, отклонений в поведении, уровня социальной защищенности. Своевременное оказание социальной и психологической помощи и поддержки нуждающимся в них учащимся.

3. Исследование психологического климата образовательного учреждения. Содействие созданию обстановки психологического комфорта для обучающихся в учреждении.

4. Координация взаимодействия учителей, родителей, специалистов социальных служб, администрации школы для оказания помощи учащимся.

5. Посредничество между личностью учащегося и учреждением, семьей, средой, специалистами социальных служб.

6. Принятие мер по социальной защите, поддержке обучающихся, реализации прав и свобод личности.

7. Формирование у учащихся комплекса социальных знаний и умений, необходимых для самопознания, формирование нормативного социального поведения, умения оптимального выстраивания своих отношений с окружающими.

8. Оказание методической, психологической поддержки учителям в работе с учащимися.

9. Мониторинг процесса развития детей с признаками одарённости.

10. Развитие социально-психологической компетентности учащихся, родителей, педагогов.

11. Содействие ребенку в решении актуальных задач развития, обучения, социализации: учебные трудности, проблемы с выбором образовательного и профессионального маршрутов, нарушения эмоционально-волевой сферы, проблемы взаимоотношений со сверстниками, учителями, родителями.

Принципы деятельности психологической службы:

- *личностный подход к ребенку* - общественная защита прав каждого ребенка на достойную жизнь в обществе; индивидуальная помощь в ликвидации конфликтных и критических ситуаций при социальном взаимодействии личности;

- *оптимистическая вера в ребенка* - поддержка самого ребенка и его ближайшей микросреды (семьи, школы) в физическом, психическом и социальном становлении;

- *объективный подход к ребенку*;

- *коммуникативность* – организация досуговой деятельности; обеспечение и поддержка успешного взаимодействия подрастающего человека в социуме;

- *последовательность* - последовательное развитие социальной, личностной и профессиональной компетентности юного человека;

- *ориентация на самоорганизацию* ребенка в построении собственной жизни, нравственное самосовершенствование. Помощь в приобретении соответствующих знаний, умений и навыков;

- *обеспечение здоровьесберегающей среды* - практическая забота о сохранении физического и психического здоровья в микросреде.

Психологическая служба реализует следующие *функции*:

1. *Образовательно-воспитательная функция*, то есть обеспечение целенаправленного педагогического влияния на поведение и деятельность детей и взрослых; содействие всех социальных институтов, учреждений физической культуры и спорта, средства массовой информации.

2. *Диагностическая функция*, то есть постановка «социального диагноза», для чего проводится изучение личностных особенностей и социально-бытовых условий жизни детей, семьи, социального окружения; выявление позитивных и негативных влияний и различного рода проблем.

3. *Организаторская функция*, то есть организация общественно-ценной деятельности детей и взрослых, педагогов и волонтеров в решении задач социально-педагогической помощи, поддержки воспитания и развития реализации планов и программ.

4. *Прогностическая и экспертная функции*, то есть участие в программировании, прогнозировании, проектировании процесса социального развития конкретного микросоциума, в деятельности различных институтов по социальной работе.

5. *Организационно-коммуникативная функция*, то есть включение добровольных помощников, населения микрорайона в социально-

педагогическую работу. Организация совместного труда и отдыха, налаживание взаимодействия между различными институтами в их работе с детьми, с семьями.

6. *Охранно-защитная функция*, то есть использование имеющегося арсенала правовых норм для защиты прав и интересов личности. Содействие применению мер государственного принуждения и реализации юридической ответственности в отношении лиц, допускающих прямые или косвенные противоправные воздействия на подопечных социального педагога.

7. *Посредническая функция*, то есть осуществление связи в интересах ребенка между семьей, образовательным учреждением и ближайшим окружением ребенка. Сюда можно дополнить еще одну функцию - *самообразование*. Для любого профессионала важно постоянно пополнять свой интеллектуальный багаж. Этот факт касается и социального педагога.

8. *Социально-педагогическая поддержка и помощь учащимся*, то есть оказание квалифицированной социально-педагогической помощи ребенку в саморазвитии, самопознании, самооценке, самоутверждении, самоорганизации, самореабилитации, самореализации.

9. *Психотерапевтическая функция*, то есть забота о душевном равновесии ребенка, установление доверительных отношений с ребенком, подростком, взрослым, оказание помощи в разрешении межличностных конфликтов, снятие депрессивного состояния, оказание содействия в изменении отношения ребенка, подростка, взрослого к жизни, к окружению, к самому себе, организация ребенку, взрослому «ситуации успеха».

10. *Коррекционная функция*, то есть осуществление коррекции всех воспитательных влияний, оказываемых на учащихся, как со стороны семьи, так и социальной среды, в том числе и неформальной.

Основными *направлениями* профессиональной деятельности психологической службы являются:

- изучение социально-психологических ценностей личности, социально-педагогических влияний микросреды на растущего человека;
- организация воспитательно-образовательных взаимодействий с личностью, нуждающейся в помощи;
- социально-психологическая помощь и поддержка личности в различных ситуациях;
- коррекция отношений, способов социального действия, посредничество в творческом развитии личности и группы.

Для обеспечения психологического сопровождения индивидуальной траектории развития интеллектуальной одаренности детей, была разработана модель психологической службы школы.

*Целью* создания модели психологической службы школы была систематизация психологической деятельности для оказания психологической помощи и поддержки всем субъектам образовательного пространства школы.

*Функции модели:*

- аналитическая;

- поисковая;
- модернизирующая.

*Модель соответствует следующим требованиям:*

- мобильность;
- прогностичность;
- воспроизводимость;
- системность;
- открытость.

Основные направления деятельности психологической службы, а также методы и формы работы представлены в таблице 3.

Таблица 3  
Основные направления деятельности психологической службы

№ п/п	Основные направления деятельности	Формы и методы работы
1.	Изучение социально-психологических ценностей личности, социально-педагогических влияний микросреды на растущего человека	<ul style="list-style-type: none"> <li>- наблюдение, беседа;</li> <li>- опрос экспертов;</li> <li>- интервьюирование;</li> <li>- анкетирование;</li> <li>- изучение документов, анализ.</li> </ul>
2.	Организация воспитательно-образовательных взаимодействий с личностью, нуждающейся в помощи	<ul style="list-style-type: none"> <li>- поддержка детей из семей;</li> <li>- содействие в решении проблем;</li> <li>- сотрудничество с семьей и школой;</li> <li>- посредничество в личностной самореализации;</li> <li>- побуждение личности к самоорганизации и самостоятельности.</li> </ul>
3.	Социально-психологическая помощь и поддержка личности в различных ситуациях	<ul style="list-style-type: none"> <li>- прояснение проблемы;</li> <li>- обсуждение путей решения проблемы;</li> <li>- помощь в организации выхода из проблемы;</li> <li>- координация усилий ближайшего окружения личности.</li> </ul>
4.	Коррекция отношений, способов социального действия, посредничество в творческом развитии личности и группы	<ul style="list-style-type: none"> <li>- моделирование ситуаций для нового опыта;</li> <li>- организация диалога и сотрудничества;</li> <li>- организация микросреды с измененными условиями;</li> <li>- создание и оценка ситуаций успеха;</li> <li>- изменение представлений личности о своем «Я»;</li> <li>- поддержка инициатив;</li> <li>- создание условий для творчества.</li> </ul>

Психологическое сопровождение учащихся осуществляется опосредованно, через целенаправленно организованную социокультурную и образовательную среду. Важнейшими составляющими этой среды являются ниши, как пространство возможностей для формирования и развития одаренных школьников, организованные в результате управленческих средообразовательных действий. Предусматривается преимущественно индивидуальная и групповая деятельность, изредка - коллективная деятельность в указанных нишах. Многообразие ниш и их открытость обеспечивает каждому ребенку условия для развития. Составной частью психологического сопровождения учащихся в школе является работа с интеллектуально одаренными детьми. Одаренным детям требуется как педагогическая, так и психологическая поддержка.

Программа психологического сопровождения была составлена с позиций лично-ориентированного подхода (Д.А. Белухин[81], Е.В. Бондаревская и С.В. Кульневич[82], В.В. Сериков[83]). При составлении программы мы руководствовались общими принципами и правилами проведения групповой работы, опираясь на уже накопленный опыт в практической психологии.

В целях систематизации работы школьного психолога с одаренными учащимися необходимо учитывать технологию психологического сопровождения, то есть комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных мер обеспечения оптимальных социально-психологических условий для сохранения психического здоровья и полноценного развития личности ребенка.

Одно из главных направлений работы школы – создание условий для оптимального развития одаренных детей, включая тех, чья одаренность в настоящий момент может быть еще не проявившейся, а также просто способных детей, в отношении которых есть серьезная надежда на дальнейший качественный скачок в развитии их способностей. Работа с одаренными детьми в лицее может быть реализована только в рамках общешкольной программы, и работа психолога – лишь составная часть этой программы.

*Целью психологического сопровождения является содействие в выявлении, поддержке и развитии талантливых детей, их самореализации, профессиональном самоопределении, сохранении психологического и физического здоровья.*

*Задачи:*

- совместно с другими специалистами учреждения образования определить критерии одаренных детей, выявить школьников требующих особого маршрута сопровождения;
- содействие формированию позитивной Я-концепции (самоотношения, самоуважения, самопринятия);
- развитие эмоциональной устойчивости, формирование навыков саморегуляции, преодоления стресса, поведения в экстремальных ситуациях (конкурсах, олимпиадах, экзаменах);
- содействие социализации, формированию коммуникативных навыков;

- оказание помощи в повышении квалификации педагогам, стремящимся работать с талантливыми детьми.

Важнейшее положение современной психологии одаренности заключается в том, что ее развитие не может рассматриваться вне взаимодействия развивающейся личности и социального окружения. При этом подчеркивается особая роль школьного обучения в создании условий, ориентированных на особые возможности одаренных детей. Для создания таких условий необходимы: адекватное применение методов выявления этих особенностей при разных проявлениях одаренности, прослеживание их изменений в ходе возрастного развития в зависимости от условий воспитания и обучения, помощь одаренным учащимся в решении их проблем.

В среднем общеобразовательном учреждении можно выделить следующие *категории детей*:

1) учащиеся с *необыкновенно высоким общим уровнем умственного развития* при прочих равных условиях (выявляются уже в младшем школьном возрасте);

2) учащиеся с *признаками специальной, умственной одаренности в определенной области науки или деятельности* (выявляются в младшем школьном и подростковом возрасте);

3) учащиеся, не достигающие по каким-либо причинам успехов в учении, но *обладающие яркой познавательной активностью, оригинальностью психического склада, умственных резервов* (ярко проявляют себя в старшем школьном возрасте).

*Предполагаемые результаты* реализации программы психологического сопровождения интеллектуально одаренных школьников состоят в том, что она призвана способствовать:

- созданию условий для сохранения и приумножения интеллектуального и творческого потенциала учащихся;

- созданию условий для укрепления здоровья одаренных детей;

- повышению качества образования и воспитания школьников;

- формирования банка, технологии и программ для ранней диагностики способных и одаренных детей;

- формирование банка технологий и методик развития детской одаренности;

- формирование ценностного отношения к различным способностям личности, понимание ценности способной, одаренной личности;

- увеличение количества учащихся, проявивших свои потенциальные способности, как актуальные (проявившиеся в деятельности).

Выявление одаренных детей связано также с проблемой выделения различных видов одаренности, которые характеризуются определенными признаками.

*К методам выявления одаренных детей* относятся:

- наблюдение;

- общение с родителями;

- работа психолога: тестирование, анкетирование, беседа;
- олимпиады, конкурсы, соревнования, научно-практические конференции.

В работе с одаренными детьми нами использовались различные технологии.

*Технологии поддержки ребенка.* Основная задача педагога-психолога состоит в оказании помощи ребенку в его личностном росте. Педагоги-психологи создавали в работе с одаренными детьми атмосферу для индивидуального развития, руководствуясь следующими положениями:

- на всем протяжении учебного процесса демонстрировать детям свое полное доверие к ним;
- помогать учащимся формулировать цели и задачи предстоящей деятельности;
- исходить из того, что у детей есть внутренняя мотивация к учению;
- быть для всех учащихся источником разнообразного опыта, к которому можно всегда обратиться;
- чувствовать эмоциональный настрой группы, отдельного ребенка и принимать его;
- быть активным участником группового и субъект – субъектного взаимодействия;
- открыто выражать свои чувства;
- стремиться к достижению этапами, позволяющей понимать чувства и переживания каждого ребенка;
- хорошо знать себя и свои возможности.

Таким образом, основными показателями технологий поддержки выступают: внимательное, приветливое отношение к ребенку, доверие к ним, взаимопонимание и сотрудничество, использование деятельностного содержания, позитивная оценка достижений и др.

Е.О. Омар, Е.Э. Тлеулов подчеркивают существенное отличие личностно-ориентированного обучения от других существующих моделей и педагогических систем. В первую очередь тем, что оно предоставляет ребенку большую свободу выбора в процессе обучения. В ее рамках не ученик подстраивается под сложившийся обучающий стиль учителя, а учитель, обладая разнообразным технологическим инструментарием, согласует свои приемы и методы работы с познавательным стилем обучения ребенка[84].

*Технология самоисследования.* Психолог, организует самопознание и самовоспитание детей, делает упор на их самоосознание, проникновение самим ребенком в свой внутренний мир. Задача изучения личности решается в ходе этого процесса. Меняется позиция: из наблюдателя психолог превращается в советника, консультанта, помощника.

В рамках использования этой технологии выполнялись разнообразные творческие работы учащихся. Например: Ценности моей жизни; Я и мое будущее; Главные слагаемые успеха в жизни; Мир моих увлечений; Мир моих слабостей; Ответственность в деле; Личное достоинство и другие.

*Технология воспитания в ситуациях.* Педагогическое воздействие имеет такие составные части, как цель связанные с ней содержание, воспитательные средства, оценку конкретной ситуации, учебных условий. Цель педагогического воздействия – это изменение личности в определенном плане в ходе целостного учебно-воспитательного процесса. Поэтому столь важна система педагогических воздействий, служащих определенной педагогической задаче в рамках общей цели образования и воспитания одаренного ребенка.

Реализация данной технологии осуществляется в контексте всей системы воспитания в образовательном процессе.

*Технология педагогических мастерских.* Основная идея «мастерских» заключается, во-первых, в интериоризации знания через личный опыт ученика, предполагающий самостоятельное «открытие» этого знания через исследование его генезиса и структуры, и, во-вторых, в убежденности, что все ученики способны строить свое знание самостоятельно в совместном поиске, который мастером продуман и организован и опирается на ряд принципов.

В случае работы с одаренным ребенком сущность технологии «Педагогическая мастерская» состояла в том, чтобы специально организованное педагогом-мастером развивающее пространство позволяет ребенку в коллективном поиске приходиться к «открытию» знания, источником которого при традиционном обучении является только учитель. Под развивающим пространством понимаются те объективные жизненные ситуации, в которых содержатся все необходимые условия (потенциальные возможности) для развития потребностей и способностей ребенка.

*Технология коллективной мыследеятельности.* Технология коллективной мыследеятельности использовалась в работе с одаренными детьми, потому что направлена на непрерывный процесс управления развитием потребностей и способностей ребенка. Она состоит из системы проблемных ситуаций, которая обеспечивается системой модулей. Именно модули позволяют дозировать технологический процесс и делать его непрерывным. Цели, содержание, способы развития определяются педагогом и учащимся совместно, с учетом интересов и способностей последних.

Главной целью психолога является обучение учащегося деятельности. Он организует взаимодействие обучаемых в познавательном процессе, сознательно создавая при этом такую социальную инфраструктуру, которая вызывает у них необходимость действовать по нормам общественных отношений. При этом существенно меняется отношение к другому человеку как к личности: отчужденность, равнодушие уступает место заинтересованности, взаимопониманию, сопричастности.

Коллектив выступает механизмом развития личности. Успех общего поиска определяется интеллектуальными, организаторскими, нравственными усилиями каждого.

Разработка технологии обучения деятельности требует от психологов и педагогов создания инвариантной модели деятельности, содержание которой состоит из трех основных блоков:

- деятельность как универсальная форма познания действительности;
- деятельность как метод и средство взаимодействия;
- деятельность как функция.

Интеграция этих аспектов деятельности позволяют разработать необходимые технологические параметры управления: систему целей, систему модульного содержания, схему методов и средств, критерии оценки, инвариантные конструкции проблемных ситуаций, технологические предписания взаимодействия педагога и обучаемых в режиме коллективной мыследеятельности, организационные условия протекания учебного процесса.

Технология коллективной мыследеятельности состоит из системы проблемных ситуаций, каждая из которых разделялась на четыре основных этапа: ввод в проблемную ситуацию, творческая работа в микрогруппах, коллективное обсуждение проблемы, выход на новую проблему.

Системообразующим моментом данной технологии является рефлексия. Результативность обучения многократно возрастает, если поднять ребенка до осознания собственной и коллективной только что произведенной деятельности как конкретного выражения общих законов человеческой деятельности. Рефлексия позволяет осознать метод, который привел к этой активной познавательной деятельности. Именно метод, понятый и освоенный детьми, становится тем социокультурным результатом, который и позволяет по-новому строить свою учебную деятельность.

С целью коррекции проблем в коммуникативной сфере, выявленных нами в ходе исследования была разработана и реализована программа спецкурса «Психология общения».

Программа спецкурса рассчитана на ознакомление учащихся с техниками и практическую отработку навыков эффективного построения общения, умения вести эффективную беседу с использованием техник общения и взаимодействия, направлять беседу в необходимом направлении, пользоваться техниками разрешения конфликтных ситуаций, грамотно и этично выходить из конфликтов, использовать релаксационные методики.

*Цель программы* состоит в приобретении способов продуктивного общения через теоретические основы психологии общения и практическое взаимодействие с окружающими.

*Задачи программы:*

- расширение возможностей установления контакта в различных ситуациях общения;
- отработка навыков понимания других людей, себя, а также взаимоотношений между людьми;
- овладение навыками эффективного слушания;
- активизация процесса самопознания и самоактуализации;
- овладение тактикой и правилами поведения в конфликтной ситуации;
- расширение диапазона творческих способностей.

Таблица 4

## Содержание программы «Психология общения»

№ урока	Содержание	Кол-во часов
1	Общение в системе межличностных отношений и взаимодействия людей	1
2	Структура, содержание, виды и формы общения	1
3	Общение как коммуникация	1
4	Вербальная коммуникация	1
5	Невербальная коммуникация	1
6	Такесика. Проксемика. Кинесика	1
7	Роль межличностного восприятия и взаимопонимания в процессе общения	1
8	Межличностное взаимодействие в структуре совместной деятельности и общения	1
9	Психологические механизмы воздействия на других людей	1
10	Лидирование в процессе общения	1
11	Сенсорные типы людей: аудиал, визуал, кинестет	1
12	Процесс убеждающей коммуникации. Виды и техники слушания	1
13	Конфликтная ситуация и конфликтное поведение	1
14	Самопрезентация и имидж как факторы эффективного общения	1
15	Виды личностно-группового общения	1

Программа построена в виде семинара-тренинга, который позволил теоретически рассмотреть проблему вопроса, и на практике ее отработать, развивая навыки поведения в данной ситуации, обучение эффективным способам решения проблем с помощью психологических упражнений и дальнейших их обсуждений.

В ходе семинара-тренинга обязательно проводилась психологическая разминка для снятия психологического напряжения, включения в совместную работу, настрой на восприятие информации, самосовершенствование. Также использовались психологические двигательные упражнения на снятие мышечных зажимов, повышение активности, выплеска энергии, сплочения коллектива. Упражнения на диагностику своих индивидуальных особенностей, личностных проблем, которые влияют на восприятие окружающих, удовлетворенность общением.

Данная программа позволяет одаренным детям стать более уверенными, раскрепощенными, общительными, учит справляться с эмоциональным напряжением, так как данная категория детей очень восприимчивая и впечатлительная. Занятия по программе также помогают приобретению навыков в преодолении жизненных проблем.

Таким образом, все вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что психологическое сопровождение является значимым позитивным фактором развития интеллектуально одаренных школьников.

### 3.2 Методы и формы работы с интеллектуально одаренными школьниками

Для развития одаренности у школьников мы предлагаем использовать конструктивистский подход в обучении (рисунок 11).

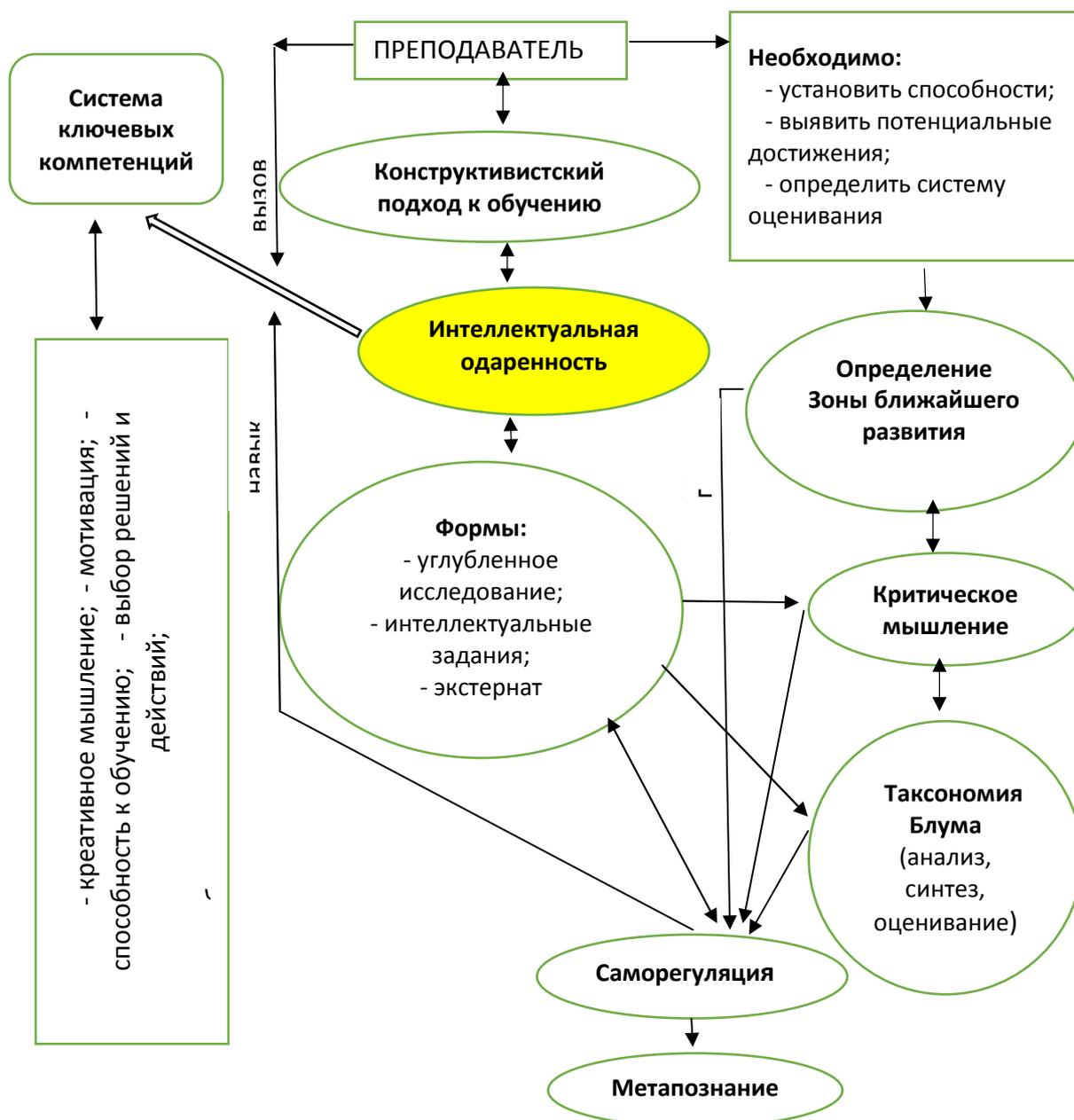


Рисунок 11. Использование конструктивистского подхода для развития интеллектуальной одаренности школьников

Данный подход выбран потому, что развитие мышления у обучающихся может происходить за счет сочетания уже имеющихся знаний с приобретаемыми. Знания усваиваются в процессе взаимодействия с преподавателями, сверстниками, а также из литературы, информационных сайтов и т.д. При использовании в педагогической практике традиционных

занятий обучающиеся могут механически запомнить информацию, хорошо сдать экзамены, но не смогут применить полученные таким способом знания в дальнейшем, в каких-либо жизненных ситуациях. При использовании конструктивистского подхода у обучающегося должно развиваться понимание изучаемого материала, у него должны сформироваться навыки дальнейшего применения полученных знаний. Преподаватель должен создать условия для возможности подтверждения знаний интеллектуально одаренных обучающихся, переосмысления их предположений, коррекции убеждений.

При выборе стиля работы с данной категорией школьников имеет большое значение, как преподаватель будет осуществлять процесс преподавания учебного предмета. Ему необходимо предоставить возможность для получения знаний обучающимися, предложить материал, инструменты. Преподаватель должен сделать так, чтобы школьники стремились самостоятельно находить необходимую информацию, развить желание всесторонне изучить предмет.

Преподавателю, прежде чем начать работать с интеллектуально одаренными обучающимися, требуется установить их способности, выявить потенциальные достижения, определить систему оценивания. Необходимо определить зону ближайшего развития (по Л.С. Выготскому) [63]. Для этого школьникам предоставляются задания, по которым определяется уровень развития: актуальный уровень (решены задания самостоятельно) или уровень возможного развития (задания решены при помощи преподавателя или в сотрудничестве с более способными сверстниками). Зона ближайшего развития позволяет скорректировать действия преподавателя по улучшению качества приобретаемых знаний.

Обучающихся при помощи наблюдений и слушания необходимо научить искать доказательства по тому или иному вопросу, принимать самостоятельные решения. Большая роль при этом отводится преподавателю. Он должен предоставить возможность для развития навыков наблюдения, анализа, суждения и интерпретации, предоставляя задания высокого порядка. Заданиями высокого порядка являются задания на анализ, синтез и оценивание (по таксономии Блума) [85]. При помощи заданий на анализ можно научить обучающихся проверять и классифицировать предоставленную информацию на составляющие, что поможет делать формулировки выводов, определения доказательств. Задания на синтез помогут систематизировать информации при помощи соединения различных компонентов в новую информацию или предоставления альтернативного решения. При помощи подобных заданий обучающиеся смогут установить связи между различными процессами, законами, разработать план действий, набор операций, сделать выводы и т.д. Важно интеллектуально одаренных обучающихся научить аргументировать свое мнение. Обучающиеся не должны на поставленные вопросы давать односложные ответы «да» или «нет». Это не приводит к интеллектуальному развитию. Поэтому вопросы должны составлять таким образом, чтобы обучающиеся могли формулировать выводы, делать обоснования,

анализировать, синтезировать, предполагать, оценивать. Характеристики, по которым можно судить о наличии критического мышления у обучающегося: рациональность, суждение, самосознание, непредубежденность, дисциплина. У школьников постоянно должно развиваться критическое мышление. Для этого преподавателю необходимо разрабатывать или использовать готовые задания, в которых используются следующие глаголы: осознайте..., проанализируйте..., поясните..., сравните..., синтезируйте..., оцените..., примените..., аргументируйте... .

Понятие одаренности не является моноаспектным. Если обучающийся имеет высокий интеллект (высокий балл IQ – «коэффициент интеллекта»), это еще не значит, что он интеллектуально одарен. Согласно Г. Гарднеру [86], одаренность можно определить по широкому спектру критериев, благодаря комплексному подходу (многоаспектность). Он определил интеллект как набор способностей, талантов или умственных способностей.

Для развития таких способностей необходимо использовать различные формы работы. К таким формам относятся углубленное исследование, интеллектуальные задания, экстернат. Подобные формы стали эффективным способом мотивации в развитии обучающихся. Они смогли развить способность понимать, контролировать и отслеживать свои результаты, свой опыт обучения через процессы метапознания. В результате деятельности интеллектуальных процессов осуществляется контроль за собственным мышлением, памятью, знаниями, целями и действиями. У обучающихся развивается саморегуляция.

Преподаватель в процессе обучения должен помочь школьникам понять, как проходит обучение, осознать необходимость применения тех или иных методов для самообучения на протяжении всей жизни. Необходимо предоставлять задания, в которых приходится размышлять. Обучающийся должен понять необходимость высокой компетентности в области информационно-коммуникационных технологий, грамотного владения речью, владения пространственным мышлением. Необходимо проводить исследования и осознавать собственные способности, оптимально их используя.

Успешность всего вышеперечисленного зависит от степени понимания обучающихся как учиться. Именно когнитивные процессы должны способствовать этому. Данные процессы осуществимы благодаря метакогнитивными стратегиями (по Флэвеллу (J. Flavell) [87]) и метакогнитивным навыкам (по Брауну (A. Brown) [88]). И все это приводит к появлению у обучающихся метапознания.

Если от преподавателя будет идти сильный вызов, а обучающийся со слабыми навыками, то у обучающегося возникнет страх невыполнения заданий, переживание за то, что он не справится с поставленной перед ним задачей. Если от преподавателя будет идти слабый вызов, а обучающийся с сильными навыками, то у обучающегося наступает скука, ему неинтересно находиться на занятиях. Если от преподавателя будет идти слабый вызов, а обучающийся со слабыми навыками, то у обучающегося наступает апатия.

Для того, чтобы происходило планирование деятельности и имелся успешный результат от обучающихся должен идти сильный навык, а от преподавателя сильный вызов. В этом случае обучающийся будет мотивирован, иметь стремление к получению новых знаний, достигать успеха.

Преподавателю необходимо иметь высокий уровень знаний своей дисциплины и уметь выходить за рамки своего предмета.

Любой образовательный процесс настроен на передачу знаний и приобретение определенных навыков и умений. Для того, чтобы работать с интеллектуально одаренными обучающимися необходимы определенные знания и умения. Необходимо на занятиях применять принципы дифференциации с учетом потребностей одаренного обучающегося; модифицировать задания, делая их более дифференцированными.

По нашему мнению преподавателю необходимо передать свои знания обучающимся и помочь развить у них умения самостоятельно работать. Обучающихся, использующих на занятиях факты, концепты (основные идеи), условно можно разделить на четыре типа:

- новичок (понимает на уровне фактов);
- способный или компетентный (понимает взаимосвязь между фактами);
- практик или независимый (может работать над 2-3-мя концептами одновременно, разбирается в межпредметной связи);
- эксперт (работает с концептами, чтобы создать новую теорию, закономерность, выходит за рамки предмета).

Что должен сделать преподаватель, чтобы помочь обучающемуся перейти от новичка к эксперту?

Для того, чтобы у обучающегося произошло изменение и новичок смог стать способным необходимо ознакомить его с концептом, разъяснить методы использования концепта, инструменты, определить общее и различное между фактами и концептами. Затем необходимо применить изменения для того, чтобы способный стал практиком. Для этого стоит на нескольких занятиях, которые взаимосвязаны, проводя исследования или решая различные проблемы, использовать более двух концептов. Необходимо проводить занятия, на которых концепты обучающиеся выбирали бы сами. При переходе от практика к эксперту необходимо, чтобы обучающиеся понимали разные точки зрения ученых, могли создавать интегрированный (междисциплинарный) проект, чтобы обучающиеся сами определяли тему исследования.

Понимание концепта выводит обучающихся на более высокий уровень мышления. Такая стратегия позволяет выявить связи, причины и следствия различных объектов, что в свою очередь облегчает процесс понимания сложных процессов, основных законов, функционирующих в природе.

По ряду признаков можно определить, что на занятии находятся интеллектуально одаренные обучающиеся. При изучении одной темы, имея несколько точек зрения, они проводят более глубокий анализ, могут сказать о цели той или иной информации, имея при этом другое мнение. Они быстро вникают в суть текстов, понимают правдивая ли информация дана и могут

подвергнуть критике авторов. Задают вопросы если, что-то не понятно и приходят к каким-либо выводам. Такие обучающие видят долгосрочную перспективу, последствия на других примерах, межпредметную связь.

Для управления развитием интеллектуальной одаренности мы предлагаем использовать значки (иконки) С. Каплан (Kaplan'sIcons)[89] (Приложение 3).

Нами в практике используются значки (иконки) на углубление исследования, усложнение, развитие мышления обучающихся.

#### **На углубление исследования:**

- *Главная идея (Bigidea)*. Зная различные теории и факты, обучающиеся понимают главную идею изучаемой темы.

- *Язык дисциплины (Language of the Discipline)*. Обучающиеся способны применять терминологию, предметную лексику.

- *Детали (Details)*. Обучающиеся могут определить детали, характеризующие особенности изучаемого или исследуемого материала.

- *Шаблоны/образцы (Patterns)*. Обучающиеся способны определить причинно-следственные связи, зная закономерности.

- *Вопросы без ответов (Unanswered Questions)*. Происходит сосредоточение на вопросах, которые еще не изучались. Обучающийся сам должен понять, что необходимо изучить, что бы разобраться в той или иной области науки.

- *Правила/принципы (Rules)*. Обучающиеся должны использовать предложенную структуру, правила данной сферы для проведения исследования.

- *Тенденции (Trends)*. Обучающиеся определяют факторы, при использовании которых можно что-то изменить и провести исследование.

- *Этика/мораль (Ethics)*. Обучающиеся рассматривают моральные принципы.

#### **На усложнение:**

- *Межпредметная связь (Across Disciplines)*. Обучающиеся используя межпредметную связь, находят общие точки между структурными элементами содержания образования, выраженными в понятиях, научных фактах, законах, теориях и т.д.

- *Связь во времени (Relate overtime)*. Обучающиеся находят элементы прошлого, настоящего и будущего.

- *Множественные перспективы (Multiple perspectives)*. Обучающиеся изучают различные точки зрения на происходящее или ранее изученное, предлагают ход развития той или иной проблемы

#### **На развитие мышления:**

- *Парадокс*. Данный значок используется для определения обучающимися противоречий.

- *Конвергенция*. Обучающиеся определяют, как могут сходиться в одной точке несвязанные друг с другом вещи.

- *Параллельные идеи*. Обучающиеся изучают, как разные люди выдвигают одинаковые или похожие идеи.

- *Вклад.* Обучающиеся способны определить, как разные люди, различные события могут внести вклад в решение одной проблемы.

- *Начало.* Обучающиеся способны определить истоки возникшей проблемы.

Автор данных значков С. Каплан [88] говорит о том, чтобы обучающийся был успешным, ему необходимо:

- развить мышление с различных точек зрения;
- предлагать и развивать различные идеи;
- использовать различные ресурсы;
- быть любопытным;
- уметь ставить цели;
- стремиться к совершенству;
- принимать интеллектуальный риск.

Преподавателям в своей практике рекомендуется использовать элементы логического обоснования модели аргументирования («колесо» Ричарда Пола («wheel» RichardPaul)) (рисунок 12) и модель проблемно-ориентированного обучения.

«Колесо» Р. Пола помогает преподавателю научиться определять проблемы для себя и для обучающихся и при помощи правильно подобранных вопросов решать их.

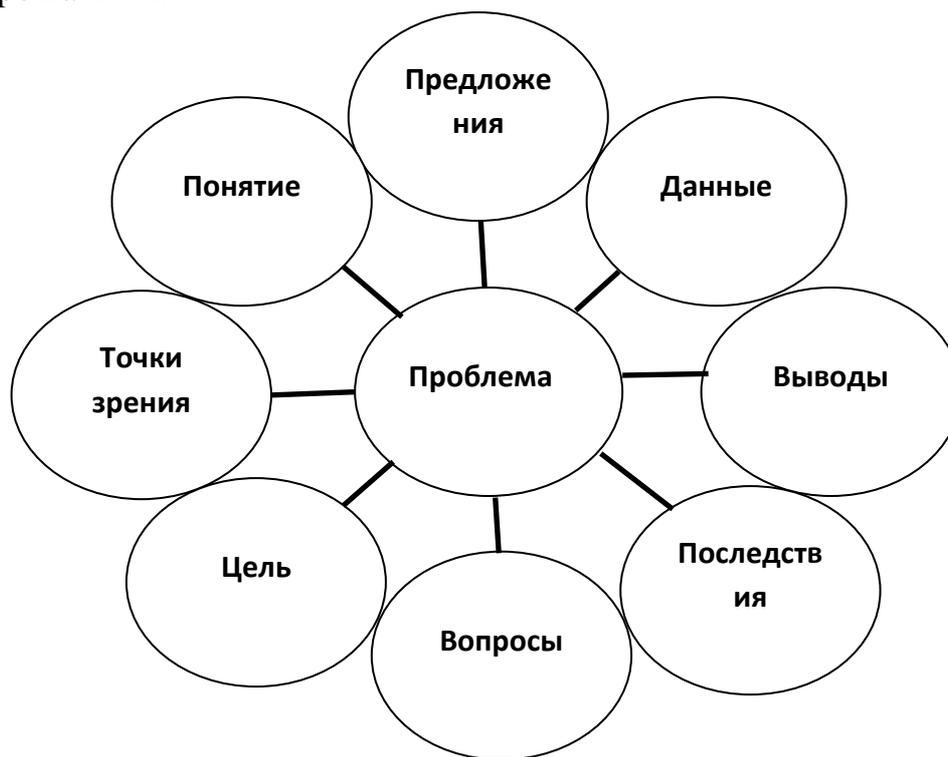


Рисунок 12. «Колесо» Ричарда Пола

Существует несколько способов применения модели аргументирования:

- сконцентрироваться на одном элементе, например, для выражения точки зрения;

- использовать 3–5 элементов для изучения проблемы в формате дискуссии;

- подробно описать эксперимент;
- анализировать сложный текст и т.д.

При использовании модели аргументирования используются различные вопросы. Мы предлагаем некоторые из них:

- на определение *выводов*: «Какие выводы можно сделать из данной статьи?», «Какие выводы можно сделать относительно автора данной статьи?» и др.;

- на определение *понятий*: «Какие понятия отражены в данной статье?» и др.;

- на *предположения*: «Какие предположения существуют по решению данной проблемы?», «Какие предположения автора доносятся до читателя?» и др.;

- на наличие *данных*: «Какие приводит доказательства автор для раскрытия смысла статьи?», «Какие свидетельства или данные доказывают это?», «Цитирует ли он источники?» и др.;

- на установление *последствий*: «Какие могут быть последствия при использовании предложенных данных?», «К каким возможным последствиям приведут использование в производстве тех или иных веществ?» и др.;

- на определение *цели*: «Какова цель данной статьи?» и др.;

- на изучение *точек зрения*: «Как данная точка зрения автора повлияла на то или иное представление?», «Какую группу интересов предоставляет автор статьи?», «С какими точками зрения вы столкнулись в данной статье?» и др.;

- на определения *вопросов*: «Какой основной вопрос разбирается в статье?» и др.

При проблемно-ориентированном обучении используются следующие вопросы: «Что нам известно?», «Что нам необходимо узнать?», «Каким образом мы можем это выяснить?» и др.

Проблема (противоречие) должна быть связана с современным миром. У учащихся возникает мотивация, так как задаются вопросы, они становятся заинтересованными. Преподавателю необходимо показать, что обучающиеся являются ключевыми фигурами в решении выдвинутой проблемы.

С целью адаптации и модификации учебного плана, оценивания с учетом потребностей одаренных необходимо дифференцировать процесс обучения.

В своей работе с интеллектуально одаренными школьниками нами используется пять форм дифференциации: ускорение, усложнение, углубление, вызов, креативность.

Ускорение позволяет обучающимся быстрее понимать содержание; усложнение или комбинирование, позволяет найти больше связей между предметами; углубление – погружение в предмет; вызов применим при выдвижении некой проблемы; креативность – использование более оригинальных заданий.

Нами определены факторы, которые не развивают креативность:

- задания с одним правильным заданием;
- вопросы на знание и понимание;
- наказание.

Используя формы дифференциации, элементы логического обоснования нами для преподавателей предлагается пример шаблонов плана дифференцированного занятия для развития интеллектуально одаренных школьников.

*Шаблон плана дифференцированного занятия для развития интеллектуальной одаренности обучающихся*

Тема:

Концепт:

Форма дифференциации по контенту (содержанию): (обведите только ОДИН пункт на этом занятии)

Углубление	Креативность	Вызов	Ускорение	Усложнение
------------	--------------	-------	-----------	------------

Элементы логического обоснования (обведите 2-3 элемента, которые использованы на этом занятии)

Цель	Точказрения	Данные/Доказательства	Итоги
Предположения	Последствия	Концепты/Идеи	

Резюме: Обучающийся узнает природу \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ через изучение \_\_\_\_\_,  
 (концепта) (темы)  
 используя \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, и \_\_\_\_\_.  
 (2 или 3 элемента логического обоснования)

Описание того, что происходит на занятии.

Опишите, как каждый аспект дифференциации (концепт, содержание, элементы) вплетены в урок.

3 вопроса, включающих элементы логического обоснования. (Заметка: Это не единственные 3 вопроса, которые вы зададите на уроке, они просто примеры вопросов высокого порядка. Лучше всего, если Вы можете написать их с позиции того, как они соотносятся с друг другом).

- 1.
- 2.
- 3.

***ПРИМЕР:*** Дифференцированного плана занятия для развития интеллектуальной одаренности школьников

Тема: Генетические Модифицированные Организмы (ГМО)

Концепт: **Риск**

Форма дифференциации по контенту (содержанию: (обведите только ОДИН пункт на этом занятии))

Углубление	Креативность	Вызов	Ускорение	Усложнение
------------	--------------	-------	-----------	------------

Элементы логического обоснования (обведите 2-3 элемента, которые использованы на этом занятии)

Цель	<b>Точка зрения</b>	<b>Данные/Доказательства</b>	Итоги
Предположения	<b>Последствия</b>	Концепты/Идеи	

Резюме: Обучающийся узнает природу РИСКА через изучение Генетически Модифицированных Организмов (ГМО), используя точки зрения, данные/доказательства, и последствия.  
(2 или 3 элемента логического обоснования)

Описание того, что происходит на занятии.

Школьники читают об одном научном исследовании ГМО, а затем знакомятся с общественным мнением о ГМО в средствах массовой информации. Они должны выявить сходства и различия в том, как ученые и журналисты описывают **РИСКИ** ГМО и описать, как различные точки зрения приводят к различным убеждениям о **РИСКАХ** ГМО.

3 вопроса, включающих элементы логического обоснования

1. Опишите, что каждый автор считает о *последствиях* использования ГМО, особенно **РИСК** использования ГМО?

а. Статья А:

б. Статья Б:

2. Какие конкретные слова раскрывают авторскую *точку зрения*?

3. Как авторской точки зрения влияет на его или ее использование *доказательств*? Приведите два примера, где *доказательства*, используемые для поддержки *точку зрения*.

**ПРИМЕР** : План дифференцированного занятия с использованием значков (иконок) на углубление, усложнение и развитие мышления

Тема: Гендерная дискриминация на рабочем месте

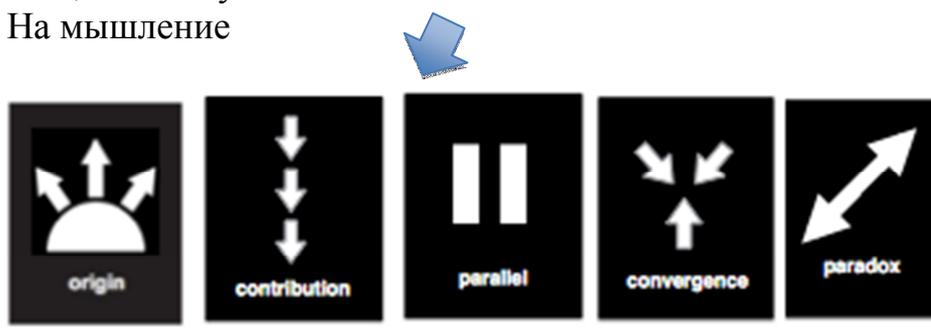
Концепт:  Дискриминация

Форма дифференциации по контенту (содержанию): (обведите только ОДИН или ДВА пункта на этом занятии)

Углубление	Усложнение
------------	------------

Элементы, используемые на занятии:

1) На мышление



2) На углубление



3) На усложнение



**Резюме:** Обучающийся узнает природу *Дискриминации*, исследуя *параллели*, через изучение Гендерной дискриминации на рабочем месте, (иконка на мышление) используя *закономерности*, *моральные принципы*, и

различные точки зрения на происходящее. (иконки на углубление и усложнение).

*Описание того, что происходит на занятии.*

Обучающиеся делятся на две группы. Группа 1 будет исследовать интервью с работодателями из разных стран и выяснять, сколько женщин не были наняты и почему. Эта группа студентов должна провести параллели между странами, которые имеют меньшее количество женщин на рабочем месте и выяснить, какие другие подобные элементы имеются в этих стран.

Группа 2 будет исследовать статистические данные сотрудников в зависимости от пола и соотношения мужчин и женщин в соответствии с профессией. Эта группа студентов должна провести параллели между профессиями, которые имеют меньшее количество женщин и выяснить, какие другие подобные элементы эти профессии имеют.

*3 вопроса с использованием иконок:*

1. Каковы закономерности между странами, которые имеют меньшее количество женщин на рабочем месте?

2. Как работодатели обосновывали свои решения и перспективы? Как женщины смотрят на эти решения? Как на это смотрит общество и правительство?

3. Как вы думаете, этично ли в настоящее время работодателям не нанимать женщин на основе их пола? Если нет, то как вы думаете, работодатели понимают, что это неэтично?



### *Основные стратегии обучения интеллектуально одаренных школьников*

В настоящее время наиболее распространенными стратегиями обучения интеллектуально одаренных школьников являются: ускорение, углубление, усложнение, обогащение и проблематизация. Дадим их краткую характеристику.

**1. Ускорение.** Данная стратегия позволяет учесть потребности и возможности определенной категории детей, отличающихся высоким темпом развития. Быстрое схватывание, великолепное запоминание информации, сила обобщения, любознательность и независимость суждений под влиянием уже освоенной скучной учебной программы тратятся впустую. Когда уровень и скорость обучения не соответствуют потребностям ребенка, наносится вред как его познавательному, так и личностному развитию. Для предотвращения этого и дальнейшего развития интеллектуально одаренного школьника наиболее продуктивной будет стратегия «ускорение». Данная стратегия обучения наиболее подходит для детей с математическими способностями и с одаренностью к иностранным языкам.

Формами обучения стратегии ускорения являются летние и зимние лагеря, творческие мастерские, мастер-классы, предполагающие прохождение

интенсивных курсов обучения по дифференцированным программам для одаренных детей с разными видами одаренности.

Использование стратегии ускорения предполагает соблюдение следующих правил:

- давать меньше заданий на применение стандартных навыков;
- провести предварительное оценивание уровня знаний, умений и навыков;
- сгруппировать по навыкам мышления высокого уровня.

Следует иметь в виду, что ускорение обучения оправдано лишь по отношению к обогащенному и в той или иной мере углубленному учебному содержанию. Оптимальный результат достигается при одновременном соответствующем изменении содержания учебной программы и методов обучения.

**2. Углубление.** Эта стратегия обучения эффективна по отношению к детям, которые обнаруживают экстраординарный интерес по отношению к той или иной конкретной области знания или области деятельности. При этом предполагается более глубокое изучение тем, дисциплин или областей знания. В практике образования разных стран широко распространены школы с углубленным изучением математики, физики, а также иностранных языков, где и ведется обучение по углубленным программам соответствующих предметов. Практика обучения одаренных детей в школах и классах с углубленным изучением учебных дисциплин позволяет отметить ряд положительных результатов: высокий уровень компетентности в соответствующей области знания, благоприятные условия для интеллектуального развития учащихся и т.п.

Однако применение углубленных программ не может решить всех проблем. Во-первых, далеко не все дети с интеллектуальной одаренностью достаточно рано проявляют интерес к какой-то одной сфере знаний или деятельности, их интересы носят широкий характер. Во-вторых, углубленное изучение отдельных дисциплин, особенно на ранних этапах обучения, может способствовать слишком ранней специализации, наносящий ущерб общему развитию ребенка.

**3. Усложнение.** Повышение уровня сложности решаемых задач ведет к росту компетентности одаренного учащегося в их решении. В этом процессе педагог должен следовать, с одной стороны, требованию постепенности перехода с уровня на уровень, а с другой - формулировать задачи в зоне ближайшего развития учащегося. Усложнение предполагает: 1) использовать различные высокоуровневые навыки; 2) включать большее количество разнообразных заданий в процессе обучения; 3) требовать использования разнообразных источников информации.

**4. Обогащение.** Эта стратегия обучения ориентирована на качественно иное содержание обучения с выходом за рамки изучения традиционных тем за счет установления связей с другими темами, проблемами или дисциплинами. Кроме того, обогащенная программа предполагает обучение детей разнообразным способам и приемам работы. Такое обучение может

осуществляться в рамках традиционного образовательного процесса, а также через погружение учащихся в исследовательские проекты, использование специальных интеллектуальных тренингов по развитию тех или иных способностей и т.д. Отечественные варианты инновационного обучения могут рассматриваться как примеры обогащенных программ.

**5. Проблематизация.** Этот тип стратегии обучения предполагает стимулирование личностного развития учащихся. Фокус обучения в этом случае - использование оригинальных объяснений, пересмотр имеющихся сведений, поиск новых смыслов и альтернативных интерпретаций, что способствует формированию у учащихся личностного подхода к изучению различных областей знаний, а также рефлексивного плана сознания. Как правило, такие программы не существуют как самостоятельные (учебные, общеобразовательные). Они являются либо компонентами обогащенных программ, либо существуют в виде специальных тренинговых внеучебных программ. Основными способами реализации являются методы проблемного обучения. Их преимущество состоит в том, что используются «продвинутые» ресурсы, содержание высокого уровня, применяются междисциплинарные знания, приводится четкое логическое рассуждение.

Две последние стратегии обучения (обогащение и проблематизация) являются наиболее перспективными. Они позволяют максимально учесть особенности интеллектуально одаренных детей, поэтому должны быть в той или иной мере использованы как при ускоренном, так и при углубленном вариантах построения учебных программ.

Однако А.И. Савенков предлагает несколько иначе рассматривать стратегии обучения интеллектуально одаренных обучающихся. Основные черты предлагаемой им модели обогащения содержания имеют два уровня рассмотрения. Первый условно назван уровнем «горизонтального обогащения» и второй - «вертикального обогащения». Рассмотрим каждый из них последовательно.

**Первый уровень** - «горизонтальное обогащение». Под термином «горизонтальное обогащение» в данном контексте А.И. Савенков понимает систему мер по дополнению традиционного учебного плана специальными, интегрированными курсами. Эти курсы направлены на решение проблемы развития ребенка в трех основных направлениях: сфера психосоциального развития; сфера когнитивного развития; сфера физического развития.

Практически это выглядит так: к традиционному учебному плану (детского сада, общеобразовательной школы) добавляются три специальных курса: 1) «социальная компетенция» - для совершенствования сферы психосоциального развития; 2) «обучение мышлению» - для совершенствования сферы когнитивного развития; 3) специальные занятия, ориентированные на видоизменение традиционной схемы решения задач физического воспитания.

**Второй уровень** – это «вертикальное обогащение», которое достигается за счет применения трех стратегий обучения: стратегии «индивидуализации», стратегии «исследовательского обучения», стратегии «проблематизации».

Подробно подход А.И. Савенкова представлен в его работе «Одаренный ребенок в школе и детском саду» [52].

*Методики, программы и технологии обучения интеллектуально одаренных школьников*

1. *Программа С.Каплан.* При составлении таких программ, по мнению С.Каплан (США)[88], необходимо выдерживать следующие требования:

- глобальный, основополагающий характер тем и проблем, изучаемых учащимися;
- междисциплинарный подход при формулировании проблематики;
- интеграция тем и проблем, относящихся к разным областям знаний;
- насыщенность содержания;
- направленность на развитие продуктивного, критического мышления.

Большое внимание должно быть уделено развитию личных предпочтений детей, их работе по самостоятельно выбранным проблемам для изучения. Программа С. Каплан предусматривает два основных метода обучения одаренных детей – дедуктивное и проблемное исследование. Первый предполагает движение от обзора, цель которого – помочь учащимся вспомнить то, что уже изучено, и побуждения, стимулирования интереса детей к изучению информации, к ознакомлению с общей гипотезой. На начальном этапе учитель знакомит учеников с общей идеей (проблемой), которую предстоит изучить. После этого дети выдвигают собственные гипотезы и идеи, проводят исследования, собирают информацию для доказательства или опровержения выдвинутой гипотезы, сообщают свою информацию, систематизируют, подтверждают или отвергают свои гипотезы, подводят итоги, планируют дальнейшую работу.

2. *«Методика полного усвоения» (по Дж. Кэрролл, Б. Блум).* В основе методики полного усвоения лежат идеи, выдвинутые в 60-е годы XX века американскими психологами Дж. Кэрроллом и Б. Блумом. Они исходили из следующих посылок. Дж.Кэрролл обратил внимание на то обстоятельство, что в традиционном учебном процессе всегда фиксированы параметры условий обучения (одинаковое учебное время, способ предъявления информации и т.д.) Единственное, что остается незафиксированным, - это результаты обучения. Дж. Кэрролл предложил сделать фиксированным параметром именно результаты обучения. В таком случае условия будут меняться, подстраиваясь под достижение всеми учащимися заранее заданного результата. Этот подход был поддержан и развит Б. Блумом. Он предположил, что способности ученика определяются его темпом учения не при усредненных, а при оптимально подобранных для данного ребенка условиях. Б.Блум изучал способности учащихся в условиях, когда время на изучение материала не ограничивается. Он выделил следующие *категории учащихся*:

- *малоспособные*, которые не в состоянии достичь намеченного уровня знаний и умений даже при больших затратах учебного времени;
- *талантливые* ( около 5 % ), которым нередко по силам то, с чем не могут справиться остальные ; эти дети могут учиться в высоком темпе;

- *обычные учащиеся* (около 90 %), чьи способности к усвоению знаний и умений определяются затратами учебного времени.

Эти данные легли в основу предположения, что при правильной организации обучения, особенно при снятии жестких временных рамок около 95% учащихся могут полностью усваивать все содержание обучения .

Таким образом, отличительная черта обучения на основе модели полного усвоения состоит в фиксации учебных результатов на достаточно высоком уровне, которого должны достичь почти все учащиеся .

Реализуя данный теоретический подход, последователи Дж.Кэрролла и Б.Блума (Дж.Блок, Л.Андерсон и др.) разработали методику обучения на основе полного усвоения.

Практическая реализация методики включает такую последовательность шагов :

1. Вводная часть – ориентация учащихся в работе по методике обучения на основе полного усвоения.

2. Обучение по каждой из учебных единиц в направлении полного усвоения.

3. Оценка полноты усвоения материала в целом у каждого из учащихся.

4. Разъяснение значения оценки (отметки) каждому учащемуся.

Учитель подробно останавливается на том, что надо усвоить, чтобы усвоение считалось полным. Затем учитель знакомит детей с тем, как они будут учиться, чтобы достичь полного усвоения. Основной упор делается на следующем:

1. Класс будет учиться по новому методу, который позволяет достичь хороших результатов не какой-то его части, а всем учащимся.

2. Ученик получает отметку после заключительной проверки по итогам всего курса.

3. Отметка определяется не сравнением с результатами других учеников, а заранее определенным талоном (здесь нужно указать эталон высшей отметки);

4. Каждый ученик, достигший этого эталона, получает отметку «5».

5. Число отличных отметок не ограничивается. Если все ученики класса помогают друг другу и все хорошо учатся, то все могут заслужить отличные отметки.

6. Каждый ученик получит любую необходимую помощь.

7. На протяжении всего курса ученик получает серию диагностические проверочные работы, результаты которых не оцениваются отметками и служат только для того, чтобы ученик мог обнаружить неясности и ошибки.

8. В случае затруднений при выполнении проверочных работ каждому ученику сразу будет дана возможность выбрать альтернативные учебные процедуры, чтобы помочь преодолеть недопонимание или ошибки.

9. Эти возможности выбора надо незамедлительно использовать, не позволяя ошибкам или неясностям накапливаться и затруднять последующую учебную деятельность.

Уже на начальном этапе работы отчетливо прослеживается основная технологическая черта всей системы – направленность учебного процесса на запланированный конечный результат. Учебный процесс разбивается на блоки.

Важным моментом методики является точное определение и формулировка эталона (критерия) полного усвоения. Его основа – конкретизированные цели курса. Способ выражения может быть двояким: а) через четко сформулированное описание действий ученика; б) через указание требуемого количества правильных ответов. Как показали исследования, фиксация этого уровня дает устойчивые положительные результаты: большинство учащихся сохраняют при этом интерес к предмету и положительное отношение к учебе.

3. *«Свободный класс» Дж. Гилфорда.* Система свободных, не организуемых жестко занятий, предполагает эффективное использование учебного времени, помещения и учебной программы. Она ориентирует преподавательский состав на максимально внимательное отношение к каждому ребенку. Она дает возможность заниматься самостоятельными поисками и добиваться прогресса в индивидуально выбранном направлении. Дети сами определяют интенсивность и продолжительность занятий, свободно планируют свое время, выбирая предметы изучения в соответствии со своими интересами. При этом новом подходе руководство процессом обучения уже осуществляется не только учителем, но и учениками. Дети в таких классах не стеснены возрастными рамками и другими ограничениями, которые накладывает традиционная учебная программа. Обучение ведется на основе элементов из многих отдельных программ с привлечением обширного вспомогательного материала и оборудования. Детям предоставлена возможность диктовать, иллюстрировать, оформлять в виде книг свои собственные сочинения. Учебный процесс в свободном классе представляет из себя некую комбинацию свободной деятельности ребенка и занятий чтением, математикой, естествознанием, музыкой и т.д.

4. *Модель «Три вида обогащения учебной программы» Дж. Рензулли* отвергает тезис о том, что потенциальные возможности одаренных детей могут быть реализованы путем простой интенсификации усвоения того же самого материала, который рассчитан на детей со средними способностями. Учебная программа позволяет учащимся посвящать большую часть времени тем видам деятельности, которые представляют для них наибольший интерес.

Основная задача учителя состоит в том, чтобы помочь каждому учащемуся ставить перед собой посильные задачи, отвечающие его интересам, и овладевать методами и исследовательскими навыками, необходимыми для решения этих задач.

*Первый вид обогащения* предполагает знакомство учащихся с самыми разными областями и предметами изучения, которые могут их заинтересовать. В результате расширяется круг интересов и формируется представление о том, что они хотели бы изучать более глубоко. Причем, в системе Дж. Рензулли выбор ребенком определенной сферы деятельности является обязательным.

*Второй вид обогащения* предполагает ориентацию на специальное развитие мышления ребенка. С целью его реализации проводятся занятия на тренировку наблюдательности, способности оценивать, сравнивать, строить гипотезы, анализировать, синтезировать, классифицировать, выполнять другие мыслительные операции. Приобретаемые в результате умения и навыки необходимы для решения широкого круга проблем и призваны служить основой для перехода к более сложным познавательным процессам.

*Третий вид обогащения* - проведение самостоятельных исследований и решение творческих задач (индивидуально и в малых группах). Ребенок принимает участие в постановке проблемы, в выборе методов ее решения. Приобщение его к творческой, исследовательской работе, по справедливому заключению автора, является важным условием не только обучения, но и воспитания одаренного ребенка.

Таким образом, Дж. Рензулли рассматривает содержание во временном аспекте, то есть один вид обогащения постепенно перерастает в другой, сменяет его. Первый направлен на создание «фундамента исследовательской деятельности» - максимальное расширение кругозора ребенка и выбор им в итоге наиболее продуктивного и наиболее привлекательного для себя вида учебных занятий. Второй, «групповой тренинг деятельности», ориентирован на развитие мышления, совершенствование познавательных способностей. Все это создает почву для третьего вида обогащения, предполагающего проведение ребенком собственных реальных исследований. Наглядно это представлено на рисунке 13.



Рисунок 13. Виды обогащения (по Дж.Рензулли)

Дж. Рензулли охарактеризовал занятия по «обогащенной методике обучения» как «выходящие за рамки установленной учебной программы и опережающие ее»[43, с. 218].

5. *Модель «Таксономия целей обучения» Б. Блума.* Таксономия целей обучения ориентирована на сферу познавательных функций одаренных детей.

Сравнивая цели, заложенные в учебных планах, с принципиально возможными результатами, учителя могут определить типы заданий и дополнительные цели для включения в свой учебный план. Таксономия является эффективным инструментом для анализа влияния обучения на развитие у детей способностей к запоминанию, осмыслению и решению задач.

Конструируя иерархию образовательных целей, охватывающих когнитивную область, которая шаг за шагом описывала бы уровни человеческого мышления и вытекающие отсюда задачи обучения, Б. Блум исходил из следующих положений: 1) цели обучения напрямую зависят от иерархии мыслительных процессов, таких как запоминание, понимание, применение, анализ, синтез и оценка; 2) таксономию можно использовать как руководство при планировании обучения, стимулирующего развитие у учащихся мыслительных навыков высокого уровня.

Согласно таксономии Б. Блума, образовательные цели разбиваются на три области: когнитивную, психомоторную и аффективную.

*Когнитивная (познавательная) область.* Она включает образовательные цели от запоминания и воспроизведения изученного материала до решения проблем, в ходе которого необходимо переосмыслить имеющиеся знания, строить их новые сочетания с предварительно изученными идеями, методами, процедурами (способами действий), включая создание нового.

*Аффективная область.* Умения в этой области отражают то, как человек реагирует эмоционально. Аффективные цели связаны с человеческими отношениями, эмоциями, чувствами.

*Психомоторная область.* Умения в этой области описывают способность к манипуляциям с орудиями или инструментами. Психомоторные цели обычно связывают с развитием практических навыков.

Предложенная Б.Блумом таксономия учебных целей, уровней развития познавательных способностей предполагает, что в «основании пирамиды» находятся знания, на вершине – деятельность (Рисунок 14).



Рисунок 14. Таксономия Б. Блума

В соответствии с пирамидой Б. Блумом предлагаются определенные виды заданий, которые отражают определенный уровень развития познавательных способностей (таблицы 5 и 6).

Таблица 5  
Учебные навыки и примеры заданий нижнего уровня пирамиды

Уровень	Учебные навыки	Примеры заданий
Знание	Повторение или распознавание информации	составить список, выделить, рассказать, показать, назвать
Понимание	Понимание смысла информационных материалов	описать, объяснить, определить признаки, сформулировать по-другому
Использование	Применение в сходной ситуации	применить, проиллюстрировать, решить

Таблица 6  
Учебные навыки и примеры заданий верхнего уровня пирамиды

Уровень	Учебные навыки	Примеры заданий
Анализ	Определение элементов и структуры	проанализировать, проверить, провести эксперимент, организовать, сравнить, выявить различия
Синтез	Соединение элементов по-новому	создать, придумать дизайн, разработать, составить план
Оценка	Сравнительная оценка значимости на основе критериев	представить аргументы, защитить точку зрения, доказать, спрогнозировать

В качестве недостатка подхода Б. Блума ученые (В.П. Беспалько, В.В. Гузеев, А.И. Савенков и др.) отмечают, что в его иерархии смешиваются понятия разных порядков: конкретные результаты обучения (запоминание, понимание, применение) и мыслительные операции необходимые для достижения этих результатов (анализ, синтез, оценка). Однако, это упущение не мешает педагогам разных стран пользоваться предложенной иерархией и создавать осмысленные и систематизированные задания, направленные на интеллектуальное развитие учеников.

Группа когнитивных психологов, работавшая в 1995-2000 гг. под руководством Л. Андерсона и Д. Кратволя, предложила обновленную версию таксономии Б. Блума. Л. Андерсон и Д. Кратволь [89] ввели двумерную систему знаний, разделив процесс накопления знаний и когнитивный процесс и выделив четыре категории знаний: фактические, процедурные, концептуальные и метакогнитивные.

В названии уровней вместо существительных появились активные глаголы (запоминать, понимать, применять, анализировать, оценивать, создавать),

причем в когнитивной области умение создавать позиционировалось выше, чем оценивать (Рисунок 15).

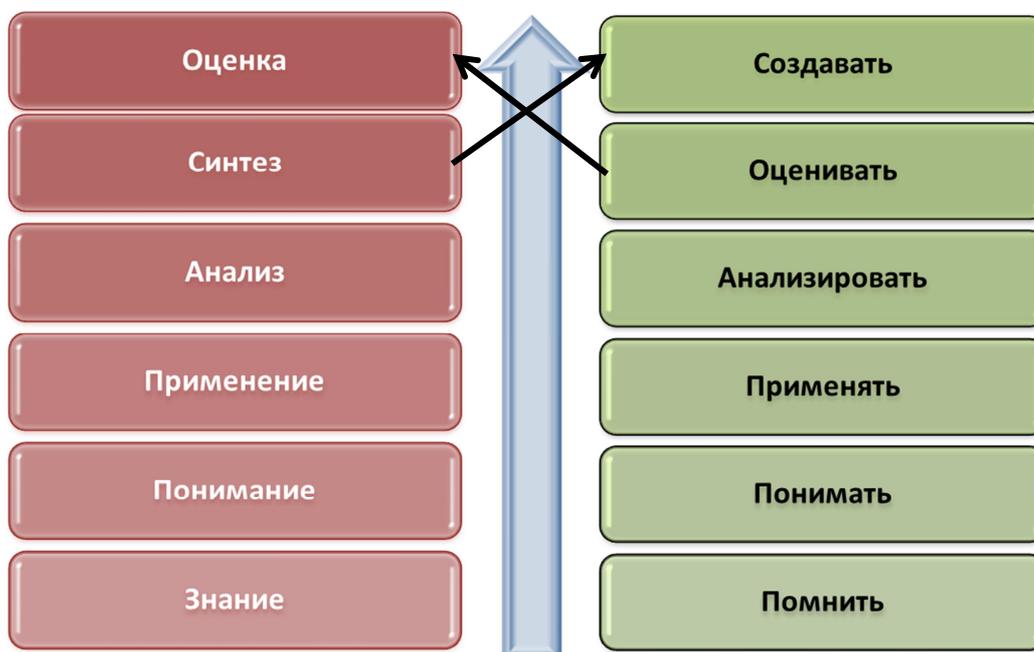


Рисунок 15. Таксономия Б. Блума в модификации Л. Андерсона и Д. Кратволя

Предложенная ими структура является более гибкой и дает возможность преподавателю не только четко спланировать свой курс, но и оценить результаты, выявить упущенные возможности.

В соответствии с изменениями данные авторы предложили в обучении интеллектуально одаренных детей опираться также на принцип креативности. Реализация данного принципа предполагает создание условий для творческого развития одаренных учащихся в сотрудничестве и сотворчестве, он направлен на то, чтобы научить учащихся задавать необычные вопросы и искать неожиданные ответы. В таблице 7 предлагаются задания креативного уровня.

Таблица 7  
Учебные навыки и примеры заданий уровня креативности

Уровень	Учебные навыки	Примеры заданий
Креативность (творчество)	Создание оригинального продукта	спроектируйте/постройте модель, основанную на принципах или критериях; подготовьте альтернативы к заданиям, результатам работы и оценкам.

Подводя итоги, хотелось бы отметить: любому обществу нужны одаренные люди, и задача общества состоит в том, чтобы рассмотреть и развить

способности всех его представителей. Новые задачи, стоящие перед системой образования в области выявления и развития одаренных детей приобретают особую актуальность в связи с последними достижениями психолого-педагогической науки и практики. Так, исследования, выполненные в разных странах, убедительно показали, что около 20-30 % детей могут достигать высоких уровней интеллектуального и творческого развития. Очень многое зависит и от школы.

Задача школы – поддержать ребенка и развить его способности, подготовить почву для того, чтобы эти способности были реализованы. Выявление одаренных детей должно начинаться уже в начальное школе на основе наблюдения, изучения психологических особенностей, речи, памяти, логического мышления.

### ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ

1. Разработайте задания по 6 уровням Блума по одной из тем изучаемой дисциплины, используя таблицу (Приложение 2).

2. Проанализируйте дифференцированные задания и определите, к какой стратегии обучения оно относится:

*Пример дифференцированного задания 1.* Каким образом понятие о системе может помочь нам понять следующие три прикладных научных темы: свиной грипп, вымирание животных и метеорологические карты? Изобразите схематически элементы, взаимодействия, границы, входные и выходные данные, затрагивая каждый из трех элементов, и сравните их. Выберите одну из тем и исследуйте основные интересующие Вас вопросы. Разработайте брошюру, чтобы поделиться своими открытиями.

*Пример дифференцированного задания 2.* Прочитайте избранные произведения трех Нобелевских лауреатов в области литературы и изучите, как используется тема человеческой жестокости. Как эта тема могла бы соотноситься с искусством, политическими переворотами или случаями социальной несправедливости в родной стране автора в период написания произведения? Какие моменты дают нам понимание того, как на автора повлияли эти культурные связи?

*Пример дифференцированного задания 3.* Проанализируйте социальные, политические и экономические проблемы, которые оказали влияние на три древние цивилизации: египетскую, греческую и римскую. Определите их влияние на каждую культуру и оцените, как каждая проблема повлияла на упадок каждой культуры. Используйте, по меньшей мере, три источника (один первостепенный), чтобы доказать Ваши утверждения в научно-исследовательской работе объёмом шесть страниц.

3. Разработать конспект дифференцированного урока с использованием иконок С.Каплан (Приложение 3).

4. Разбившись на микрогруппы по 3-5 человека, составить программу занятий по развитию интеллектуальной одарённости дошкольников, младших школьников, подростков (с указанием конкретных упражнений).

5. Разбившись на группы по 3-5 человек, разработать практико-ориентированный проект «Модель психологической службы школы для одаренных детей».

### ТЕСТЫ САМОПРОВЕРКИ

**1. Стратегия обучения, с использованием оригинальных объяснений, пересмотр имеющихся сведений, поиск новых смыслов и альтернативных интерпретаций**

1. Ускорение
2. Углубление
3. Обогащение
4. Проблематизация
5. Схематизация

**2. Стратегия обучения, предполагающая прохождение интенсивных курсов по дифференцированным программам для одаренных детей с разными видами одаренности**

1. Ускорение
2. Углубление
3. Обогащение
4. Проблематизация
5. Схематизация

**3. Стратегия обучения, эффективная по отношению к детям, которые обнаруживают экстраординарный интерес по отношению к той или иной конкретной области знания или деятельности:**

1. Ускорение
2. Углубление
3. Обогащение
4. Проблематизация
5. Схематизация

**4. Стратегия обучения, ориентированная на качественно иное содержание обучения с выходом за рамки изучения традиционных тем за счет установления связей с другими темами, проблемами или дисциплинами:**

1. Ускорение
2. Углубление
3. Обогащение
4. Проблематизация
5. Схематизация

**5. Творческая мастерская является примером формы обучения:**

1. Ускорение
2. Углубление
3. Обогащение
4. Проблематизация
5. Схематизация

**6. Мастер-класс является примером формы обучения:**

1. Ускорение
2. Углубление
3. Обогащение
4. Проблематизация
5. Схематизация

**7. Математическая школа является примером формы обучения:**

1. Ускорение
2. Углубление
3. Обогащение
4. Проблематизация
5. Схематизация

**8. Лингвистическая школа является примером формы обучения:**

1. Ускорение
2. Углубление
3. Обогащение
4. Проблематизация
5. Схематизация

**9. Физико-математический лицей является примером формы обучения:**

1. Ускорение
2. Углубление
3. Обогащение
4. Проблематизация
5. Схематизация

**10. Методика обучения одаренных детей разработана на основе идей:**

1. Дж.Кеттела и Ф.Гальтона
2. Ч.Спирмена и Р.Кеттела
3. Дж.Кэррола и Б.Блума
4. Г.Айзенка и Р.Кеттела
5. К.Хорни и Э.Фромма

**11. Метод обучения одаренных детей в программе С.Каплан:**

1. индуктивное обучение
2. дедуктивное исследование
3. продуктивное исследование
4. сравнительное обучение
5. опережающее обучение

**12. Метод обучения одаренных детей в программе С.Каплан:**

1. проблемное исследование
2. индуктивное обучение
3. продуктивное исследование
4. сравнительное обучение
5. опережающее обучение

**13. Автор модели обучения одаренных детей «Три вида обогащения учебной программы»:**

1. Фельдхьюссен Д.

2. Монкс Ф.
3. Танненбаум А.
4. Хеллер К.
5. Рензулли Дж.

**14. Автор модели обучения одаренных детей «Свободный класс»:**

1. Блум Б.
2. Рензулли Дж.
3. Гилфорд Дж.
4. Кэрролл Дж.
5. Блок Дж.

**15. Автор модели обучения одаренных детей «Таксономия целей обучения»:**

1. Блум Б.
2. Рензулли Дж.
3. Гилфорд Дж.
4. Кэрролл Дж.
5. Блок Дж.

**16. Модель «Таксономия целей обучения» ориентирована на сферу**

1. познавательных интересов
2. познавательных функций
3. эмоциональных функций
4. потребностных функций
5. ценностно - потребностной

**17. Автор подхода «Методика полного усвоения» в обучении одаренных детей**

1. Хеллер К.
2. Рензулли Дж.
3. Гилфорд Дж.
4. Кэрролл Дж.
5. Хорни К.

**18. Семь принципов специализации учебных программ применительно к одаренным и талантливым детям разного возраста предложил**

1. Блум Б.
2. Рензулли Дж.
3. Гилфорд Дж.
4. Пассов Х.
5. Блок Дж.

**19. Положительные черты стратегии ускорения в обучении одаренных детей**

1. Экономия жизненного времени
2. Использование более широких возможностей ситуации социального развития
3. Возможность быстрого достижения академических успехов и побед на олимпиадах
4. Ранняя специализация с учетом вида одаренности

5. Возможность максимального использования всех ресурсов личности

**20. Положительные черты стратегии ускорения в обучении одаренных детей**

1. Возможность продвижения в учебном процессе в удобном ребенку темпе
2. Использование более широких возможностей ситуации социального развития
3. Возможность быстрого достижения академических успехов и побед на олимпиадах
4. Ранняя специализация с учетом вида одаренности
5. Возможность максимального использования всех ресурсов личности

**21. Положительные черты стратегии ускорения в обучении одаренных детей**

1. Получение учебной информации адекватной способностям
2. Использование более широких возможностей ситуации социального развития
3. Возможность быстрого достижения академических успехов и побед на олимпиадах
4. Ранняя специализация с учетом вида одаренности
5. Возможность максимального использования всех ресурсов личности

**22. Недостатком стратегии ускорения в обучении одаренных детей является**

1. Получение учебной информации неадекватной возрасту
2. Несоответствующая возрасту ситуация социального развития
3. Отсутствие возможности для участия в олимпиадах
4. Ранняя специализация с учетом вида одаренности
5. Невозможность продвижения в удобном для ребенка темпе обучения

**23. Недостатком стратегии ускорения в обучении одаренных детей является**

1. Получение учебной информации неадекватной возрасту
2. Несоответствие психоэмоциональных нагрузок возрасту
3. Отсутствие возможности для участия в олимпиадах
4. Ранняя специализация с учетом вида одаренности
5. Невозможность продвижения в удобном для ребенка темпе обучения

**24. Недостатком стратегии ускорения в обучении одаренных детей является**

1. Получение учебной информации неадекватной возрасту
2. Диссинхрония развития
3. Отсутствие возможности для участия в олимпиадах
4. Ранняя специализация с учетом вида одаренности
5. Невозможность продвижения в удобном для ребенка темпе обучения

**25. Положительные черты стратегии углубления в обучении одаренных детей**

1. Возможность для ребенка заниматься любимым делом
2. Использование более широких возможностей ситуации социального развития
3. Возможность продвижения в учебном процессе в удобном ребенку темпе
4. Экономия жизненного времени

5. Возможность максимального использования всех ресурсов личности

**26. Недостатком стратегии в обучении углубления одаренных детей является**

1. Получение учебной информации неадекватной возрасту
2. Диссинхрония развития
3. Дефицит свободного времени
4. Отсутствие возможности для участия в олимпиадах
5. Невозможность продвижения в удобном для ребенка темпе обучения

**27. Недостатком стратегии в обучении углубления одаренных детей является**

1. Получение учебной информации неадекватной возрасту
2. Диссинхрония развития
3. Отсутствие возможности для участия в олимпиадах
4. Слишком ранняя специализация в ущерб общему развитию
5. Невозможность продвижения в удобном для ребенка темпе обучения

**28. Недостатком стратегии в обучении углубления одаренных детей является**

1. Получение учебной информации неадекватной возрасту
2. Диссинхрония развития
3. Отсутствие возможности для участия в олимпиадах
4. Постоянные эмоциональные и физические перегрузки
5. Невозможность продвижения в удобном для ребенка темпе обучения

**29. Стратегия обучения одаренных детей, которая состоит в стимулировании личностного развития учащихся**

1. Ускорение
2. Углубление
3. Обогащение
4. Проблематизация
5. Схематизация

**30. Использование оригинальных объяснений, пересмотр имеющихся сведений, поиск новых смыслов и альтернативных интерпретаций составляет специфику стратегии**

1. Ускорение
2. Углубление
3. Обогащение
4. Проблематизация
5. Схематизация

**31. Качественно иное содержание обучения с выходом за рамки традиционных тем за счет установления связей с другими темами, проблемами или дисциплинами составляет специфику стратегии**

1. Ускорение
2. Углубление
3. Обогащение
4. Проблематизация

5. Схематизация

**32. Обучение одаренных детей разнообразным приемам умственной работы, индивидуализация обучения за счет использования дифференцированных форм предъявления учебной информации составляет специфику стратегии**

1. Ускорение
2. Углубление
3. Обогащение
4. Проблематизация
5. Схематизация

**33. Особенность программы работы с одаренными детьми С.Каплан**

1. Глобальный, основополагающий характер изучаемых тем и проблем
2. Использование более широких возможностей ситуации социального развития
3. Возможность быстрого достижения академических успехов и побед на олимпиадах
4. Ранняя специализация с учетом вида одаренности
5. Возможность максимального использования всех ресурсов личности

**34. Особенность программы работы с одаренными детьми С.Каплан**

1. Междисциплинарный подход при формулировании проблематики
2. Использование более широких возможностей ситуации социального развития
3. Возможность быстрого достижения академических успехов и побед на олимпиадах
4. Ранняя специализация с учетом вида одаренности
5. Возможность максимального использования всех ресурсов личности

**35. Особенность программы работы с одаренными детьми С.Каплан**

1. Интеграция тем и проблем, относящихся к разным областям знаний
2. Использование более широких возможностей ситуации социального развития
3. Возможность быстрого достижения академических успехов и побед на олимпиадах
4. Ранняя специализация с учетом вида одаренности
5. Возможность максимального использования всех ресурсов личности

**36. Особенность программы работы с одаренными детьми С. Каплан**

1. Направленность на развитие продуктивного, критического мышления
2. Использование более широких возможностей ситуации социального развития
3. Возможность быстрого достижения академических успехов и побед на олимпиадах
4. Ранняя специализация с учетом вида одаренности
5. Возможность максимального использования всех ресурсов личности

**37. Матюшкин А.М. считает наиболее эффективным методом обучения одаренных детей**

1. Объяснительно-иллюстративный
2. Проблемно-диалогический
3. Репродуктивный
4. Экспериментальный

5. Лабораторный

**38. Наилучшая стратегия обучения детей с математическими способностями и с одаренностью к иностранным языкам**

1. Ускорение
2. Обогащение
3. Проблематизация
4. Углубление
5. Информатизация

**39. Если одаренные дети испытывают эмоциональные или поведенческие трудности, то для них рекомендуются программы**

1. Развивающие
2. Корректирующие
3. Интегративные
4. Обогащающие
5. Интенсивные

**40. Для улучшения состояния эмоциональной сферы одаренных детей рекомендуются программы**

1. Развивающие
2. Корректирующие
3. Интегративные
4. Обогащающие
5. Интенсивные

**41. Интегративные программы для одаренных детей соединяют компоненты**

1. Интеллектуальные и творческие
2. Познавательные и эмоциональные
3. Мотивационные и эмоциональные
4. Ценностные и интеллектуальные
5. Рациональные и эмоциональные

**42. Выделяют интегративные программы для одаренных детей, направленные на**

1. Обсуждение жизненных ценностей
2. Формирование умений и навыков
3. Развитие критического мышления
4. Преодоление эмоциональных трудностей
5. Корректировку поведения

**43. Выделяют интегративные программы для одаренных детей, связанные с**

1. Исследованием проблемы самоактуализации
2. Формированием умений и навыков
3. Развитием критического мышления
4. Изучением и преодолением эмоциональных трудностей
5. Корректировкой поведения

**44. Ролевой тренинг, тренинг сензитивности, обсуждение в малых группах используются в программах**

1. Развивающих
2. Корректирующих
3. Интегративных
4. Обогащающих
5. Интенсивных

**45. Программы по самоактуализации для одаренных детей положительно влияют на**

1. Самооценку и межличностные отношения
2. Характер и мировоззрение
3. Взгляды и убеждения
4. Настроение и чувства
5. Привычки и поведение

**46. Летние и зимние школы и программы являются организационной формой стратегии:**

1. Ускорение
2. Углубление
3. Обогащение
4. Проблематизация
5. Схематизация

**47. Выделяют интенсивные летние и зимние программы для одаренных детей**

1. Двух типов
2. Трех типов
3. Четырех типов
4. Пяти типов
5. Шести типов

**48. Первый тип интенсивных летних и зимних программ для одаренных детей ориентирован на**

1. Подготовку к олимпиадам
2. Выбор будущей профессии
3. Расширение кругозора
4. Корректировку поведения
5. Формирование умений и навыков

**49. Второй тип интенсивных летних и зимних программ для одаренных детей ориентирован на**

1. Подготовку к олимпиадам
2. Выбор будущей профессии
3. Самопознание
4. Корректировку поведения
5. Формирование умений и навыков

**50. Третий тип интенсивных летних и зимних программ для одаренных детей ориентирован на**

1. Подготовку к олимпиадам
2. Выбор будущей профессии

3. Углубленное изучение избранного предмета
4. Корректировку поведения
5. Формирование умений и навыков

**51. Методика раннего развития детей предложил**

1. Блум Б.
2. Рензулли Дж.
3. Гилфорд Дж.
4. Кэрролл Дж.
5. Доман Г.

**52. Разработка и практическая реализация обучения одаренных детей «Методика полного усвоения» осуществлена**

1. Фельдхьюсен Дж. и Р.Ганье
2. Рензулли Дж. и Г.Доманом
3. Гилфордом Дж. и Спирменом Ч.
4. Кэрроллом Дж. и Блумом Б.
5. Блоком Дж. и Андерсон Л

**53. Первый вид обогащения по Дж.Рензулли предполагает**

1. Знакомство одаренных учащихся с разными областями и предметами изучения
2. Ориентацию на специальное развитие мышления одаренных детей
3. Самостоятельное исследование и решение творческих задач
4. Соединение элементов различных программ обучения
5. Комбинацию свободной деятельности ребенка и занятий разными учебными предметами

**54. Второй вид обогащения по Дж.Рензулли предполагает**

1. Знакомство одаренных учащихся с разными областями и предметами изучения
2. Ориентацию на специальное развитие мышления одаренных детей
3. Самостоятельное исследование и решение творческих задач
4. Соединение элементов различных программ обучения
5. Комбинацию свободной деятельности ребенка и занятий разными учебными предметами

**55. Третий вид обогащения по Дж.Рензулли предполагает**

1. Знакомство одаренных учащихся с разными областями и предметами изучения
2. Ориентацию на специальное развитие мышления одаренных детей
3. Самостоятельное исследование и решение творческих задач
4. Соединение элементов различных программ обучения
5. Комбинацию свободной деятельности ребенка и занятий разными учебными предметами

**56. Первый вид обогащения по Дж.Рензулли формирует у одаренного ребенка**

1. Готовность к исследовательской и творческой деятельности
2. Представление о том, что он хотел бы изучать более глубоко

3. Мыслительные операции, необходимые для более сложной познавательной деятельности

4. Ответственность и трудолюбие в учебной деятельности

5. Интерес к учебно-познавательной деятельности

**57. Второй вид обогащения по Дж.Рензулли формирует у одаренного ребенка**

1. Готовность к исследовательской и творческой деятельности

2. Представление о том, что он хотел бы изучать более глубоко

3. Мыслительные операции, необходимые для более сложной познавательной деятельности

4. Ответственность и трудолюбие в учебной деятельности

5. Интерес к учебно-познавательной деятельности

**58. Третий вид обогащения по Дж.Рензулли формирует у одаренного ребенка**

1. Готовность к исследовательской и творческой деятельности

2. Представление о том, что он хотел бы изучать более глубоко

3. Мыслительные операции, необходимые для более сложной познавательной деятельности

4. Ответственность и трудолюбие в учебной деятельности

5. Интерес к учебно-познавательной деятельности

**59. По А.И.Савенкову, горизонтальное обогащение содержания образования для одаренных детей состоит в**

1. Изменении содержания всех учебных программ для одаренных детей

2. Дополнении учебного плана интегрированными курсами для одаренных детей

3. Сопровождении процесса обучения занятиями по тренировке наблюдательности

4. Комбинации свободной деятельности ребенка и занятий разными учебными предметами

5. Соединении элементов различных программ обучения

**60. По А.И.Савенкову, вертикальное обогащение содержания образования для одаренных детей состоит в**

1. Изменении содержания всех учебных программ для одаренных детей

2. Дополнении учебного плана интегрированными курсами для одаренных детей

3. Сопровождении процесса обучения занятиями по тренировке наблюдательности

4. Комбинации свободной деятельности ребенка и занятий разными учебными предметами

5. Соединении элементов различных программ обучения

## ГЛОССАРИЙ

**Академический интеллект** (*academic intelligence*) — способность к учебе в регламентированных условиях (в школе, университете и пр.). Проявляется в уровне учебной успеваемости. Коррелирует с уровнем развития общего интеллекта.

**Беглость** — один из показателей дивергентного мышления: количество идей, возникающих в единицу времени.

**Биологический интеллект** (*biological intelligence*) — врожденная составляющая общего интеллекта. В основе его лежат особенности биохимических и нейрофизиологических процессов переработки информации центральной нервной системы (Г. Айзенк).

**Валидность теста** (*validity*) — важнейшая характеристика доброкачественности теста, его пригодности измерять то свойство, для измерения которого он предназначен.

**Вдохновение** — состояние, связанное с эмоциональным возбуждением и приливом творческих сил.

**Вербальный интеллект** — способность к вербальному мысленному анализу и синтезу, к решению вербальных задач на определение понятий, установление словесных сходств и различий, доказательство и т.д. Выделяется как относительно самостоятельная составляющая структуры интеллекта в ряде иерархических и факторных моделей (Д. Векслер, Ч. Спирмен). Сходные по содержанию понятия: семантический интеллект, лингвистический фактор.

**Визуализация** (*visualization*) — процесс перекодировки словесного или символического материала в пространственно-зрительные представления. Фактор визуализации выделен в структуре интеллекта Р. Б. Кэттеллом.

**Восприимчивость** — один из показателей дивергентного мышления: чувствительность к необычным деталям, противоречиям и неопределенности, а также готовность гибко и быстро переключаться с одной идеи на другую.

**Вундеркинд** («чудо-ребенок») — ребенок, опережающий своих одноклассников в проявлении какой-либо способности; раннее проявление таланта.

**Гениальность** — высший уровень проявления творческих способностей, является общественной оценкой достижений личности.

**Дивергентные способности, дивергентные операции, дивергентное мышление** — термины, введенные Дж. Гилфордом для описания процесса выдвижения различных и в равной мере правильных идей относительно одного и того же объекта или при решении одной и той же задачи. Дивергентные способности являются основой креативного мышления.

**Дифференциация** — преднамеренная адаптация и модификация учебного плана, учебных процессов и методов оценивания, соответствующих потребностям одаренных учеников (Van Tassel-Baska, 2009).

**Дифференцирование учебного плана** — это процесс приспособления и изменения структур учебного плана, для оптимального удовлетворения особенностей и потребностей одаренных учеников. Как правило, этот процесс

требует использования стратегий ускорения, сложности, глубины и творческого потенциала.

**Задатки** — врожденные генетически детерминированные особенности центральной нервной системы или отдельных анализаторов, являются предпосылками развития способностей (Б. М. Теплов). Понятие широко используется в отечественной дифференциальной психофизиологии.

**Имплицитная обучаемость** — способность обучаться без целенаправленных сознательных усилий со стороны обучающегося.

**Индивидуальность** (от лат. *indivium* — неделимое) — неповторимость, уникальность человека, глубинный уровень иерархической организации психических свойств человека (Б. Г. Ананьев).

**Инсайт** – внезапное, интуитивное осознание решения проблемы, долгое время не поддававшееся человеку.

**Интеллект** (от лат. *intellectus* — понимание и познание) — 1) общая способность к познанию и решению проблем, определяющая успешность любой деятельности и лежащая в основе других способностей; 2) система всех познавательных способностей индивида: ощущения, восприятия, памяти, представления, мышления, воображения; 3) способность к решению проблем без проб и ошибок «в уме». Понятие интеллект как общая умственная способность применяется в качестве обобщения поведенческих характеристик, связанных с успешной адаптацией к новым жизненным задачам.

**Интеллект кристаллизованный** (*crystallized*) или «**связанный интеллект**» — интеллектуальная способность, зависящая от приобретенного опыта, сводится к системе интеллектуальных навыков, входит в состав общего интеллекта. Термин предложен Р. Б. Кэттеллом.

**Интеллект общий** (*general*) — умственная способность, влияющая на выполнение любой деятельности, проявляющаяся в качестве, скорости и точности решения мыслительных задач, в темпе и успешности обучения, продуктивности профессиональной деятельности и уровня социальной адаптированности. Концепция общего интеллекта предложена Ч. Спирменом.

**Интеллект социальный** (*social*) — способность, определяющая успешность оценки прогнозирования и понимания поведения людей. Термин предложен Дж. Гилфордом.

**Интеллект текучий, «свободный», «флюидный»** (*fluid*) — врожденная интеллектуальная способность, детерминирующая успешность приспособления к новым ситуациям, овладение новыми знаниями, гибкость и скорость мышления. Входит в состав общего интеллекта. Термин предложен Р. Б. Кэттеллом. Уровень снижается в процессе старения.

**Интеллектуал** — в обыденном значении этого слова человек, обладающий большой эрудицией и высоким уровнем культуры. В психометрике — индивид, обладающий высоким или сверхвысоким уровнем интеллекта по результатам тестирования.

**Интеллектуальная продуктивность**— 1) уровень достижений в интеллектуальной профессиональной деятельности; 2) успешность решения интеллектуальных тестов, характеризующаяся скоростью, правильностью ответов и сложностью решенных задач.

**«Интеллектуальный диапазон»** (точнее было бы сказать: «диапазон продуктивности») — прогноз вариаций индивидуальных достижений испытуемого в какой-либо деятельности, определяемый уровнем его интеллекта.

**Интеллектуальный климат**— параметр, характеризующий уровень интеллектуального взаимодействия в малой группе, чаще всего — в семье; зависит от уровня интеллекта членов семьи, числа детей в семье, их разницы в возрасте и т. д. Термин предложен Р. Зайонцем.

**Интеллектуальный порог**— уровень общего интеллекта, необходимый для овладения деятельностью и достижения требуемой продуктивности.

**Интенсивность внутренней духовной жизни (фактор М)**— один из факторов теории личности Р. Б. Кэттелла. При высоких значениях фактора личность обладает развитым воображением, творческим потенциалом, ориентацией на внутренний мир. При низких значениях фактора человек ориентируется на внешнюю реальность, следует общепринятым нормам, излишне внимателен к мелочам.

**Интуиция**— процесс бессознательного решения интеллектуальной задачи, сопровождается переживанием «безусловной правильности» решения.

**Информационная обогащенность микросреды**— разнообразие среды развития ребенка, включает в себя разнообразие аудиовизуальной информации, наличие большого количества ответоспособных игрушек, сложность индивидуального пространства, а также широкий диапазон социальных контактов со взрослыми и сверстниками.

**Когнитивный (cognitive)** — познавательный, имеющий отношение к познанию. Когнитивные способности — познавательные способности.

**«Когнитивный класс»** — социальная страта, представители которой характеризуются определенным уровнем интеллекта, значительно отличающимся от уровня интеллекта представителей других страт, а также социально-экономическими достижениями, которые обусловлены уровнем интеллекта.

**Когнитивный стиль**— индивидуальный способ переработки информации человеком.

**Конвергентные способности (convergenceabilities)** — способность правильно и быстро находить единственно верное решение, основная составляющая психометрического интеллекта. Термин «конвергентное мышление» введен Дж. Гилфордом.

**Конструкт** — субъективная шкала, представлена в психике индивида парой противоположных признаков; с помощью конструкта человек

оценивает, анализирует и классифицирует явления и объекты. Термин принадлежит Дж. Келли.

**Коэффициент интеллекта (IQ)** — показатель интеллектуального развития индивида; определяется отношением умственного возраста к хронологическому. Формула для расчета IQ предложена В. Штерном.

**Креатив** — творческий человек, склонный к нестандартным способам решения задач, способный к оригинальным и нестандартным действиям, открытию нового, созданию уникальных продуктов.

**Креативность** (от лат. *creatio* — созидание) — общая способность к творчеству, характеризует личность в целом, проявляется в различных сферах активности, рассматривается как относительно независимый фактор одаренности.

**Креативное мышление** — вид мышления, требующего использования беглости, гибкости, разработки и новизны, применяемые к заданиям в соответствующих областях изучения.

**Критическое мышление** — вид мышления, требующий использования анализа, синтеза, оценивания, применяемых к заданиям в соответствующих областях изучения.

**Концепция** — замысел, руководящая идея, которая объясняет понимание какого-либо предмета, явления или процесса, а также определяет стратегию действий.

**Концептуальная карта** — эффективный прием графического изображения процессов мышления, с помощью которого можно визуализировать взаимоотношения между различными концептами, понятиями, идеями, представлениями.

**Математический (он же — формальный) интеллект** — 1) в узком смысле — фактор N в модели интеллекта Л. Терстоуна, измеряется тестами на скорость и точность вычислений и успешность решения математических задач; 2) в широком смысле — способность к интеллектуальной деятельности в математике, положительно коррелирует с уровнем общего интеллекта.

**Метакогниции** — система мотивационных, регуляторных механизмов и механизмов принятия решения, внешних по отношению к когнитивным процессам, но обеспечивающих регуляцию познавательной деятельности и проявление интеллектуальных способностей при решении задач (А. Пажес, Р. Стернберг).

**Метакогнитивность** — процесс понимания собственных интеллектуальных способностей и способностей не только знать, но также и управлять познавательным процессом.

**Метафоричность** — один из показателей креативности: готовность работать в фантастическом, «невозможном» контексте, склонность использовать символические, ассоциативные средства для выражения своих мыслей, а также умение в простом видеть сложное и, напротив, в сложном — простое.

**Модель интеллекта**— теоретическое представление об интеллекте, основная составляющая психологической теории интеллекта, которая формулируется тем или иным автором.

**Модели взаимоотношений**— это модели, которые облегчают коммуникацию и сотрудничество среди учеников. Это могут быть гибкие способы группирования или же преднамеренные упражнения способствующие созданию команды для формирования доверия и связи между членами группы.

**Модели вопросов**— это модели, которые вовлекают учеников в процесс мышления от более низкого к более высокому уровню. Здесь можно включить модель Таксономии Б. Блума, стратегию Дж. Гилфорда с четырьмя вопросами и другие модели, способствующие постепенному вовлечению ученика посредством вопросов.

**Мультифакторные модели интеллекта**— концепции, в которых структура интеллекта представлена как совокупность относительно независимых умственных способностей; существование общего фактора отрицается. Наиболее популярна модель Л. Терстоуна, разработавшего теорию и алгоритм мультифакторного анализа.

**Мышление**— обобщенное и опосредованное отражение существенных закономерностей и свойств реальности, процесс постановки и решения проблем.

**Надежность теста**— постоянство и устойчивость результатов тестирования.

**Национальная ассоциация для одаренных детей (The National Association for Gifted Children, NAGC)** – это организация для родителей, педагогов и общественных руководителей, целью которых является удовлетворение уникальных потребностей детей и подростков с выявленной одаренностью, а также тех детей, которые способны развить свой потенциал с помощью надлежащих образовательных процессов.

**Невербальный интеллект**— способность оперировать реальными предметами, образами предметов, изображениями. Термин широко используется в психологии и диагностике способностей. Д. Векслер предложил эквивалентный термин — интеллект действия.

**Обучаемость** — общая познавательная способность, проявляется в скорости и легкости приобретения новых знаний и навыков, в качестве усвоения учебного материала и выполнения учебной деятельности. Оценивается с помощью тестов обучаемости, положительно коррелирует с общим интеллектом.

**Одаренность**— системное, развивающееся в течение жизни качество психики, определяет возможности достижения человеком исключительно высоких результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми.

**Одаренность общая**— уровень развития общих способностей, определяющий диапазон деятельности, в котором человек может достичь больших успехов.

**Одаренный ребенок**— ребенок, выделяющийся яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями в том или ином виде деятельности.

**Оригинальность** – один из показателей дивергентного мышления: способность производить «редкие» идеи, отличающиеся от общепринятых, типичных ответов.

**Оценивание**– способ определить область и степень изучения материала, усвоенного учеником. Когда речь идет об образовании одаренных учеников, оценки должны соответствовать дифференцированным результатам, требуя использования подлинных подходов основанных на выполнении заданий и на требованиях к портфолио.

**Оценивание выполненного задания**– форма оценки, позволяющая ученикам демонстрировать навыки активными средствами, такими как устные доклады и презентации, моделирование или другие альтернативные методы демонстрации их знания материала.

**Парциальные факторы**— специфические факторы интеллекта, отвечающие за способности решать отдельные типы задач, связаны со свойствами определенных зон коры больших полушарий головного мозга.

**«Первичная» креативность**(она же «общая» креативность) — общая способность к творчеству, развивающаяся у детей до 6—7 лет под влиянием благоприятных факторов среды.

**Поведенческий интеллект**(он же — смысловой) — способность понимать смысл поведения других людей, оценивать реальные ситуации общения, вести себя адекватно ситуации. Предшествует развитию других форм интеллекта. Проявляется уже у детей 1-2 лет до овладения речью.

**Потенциальная креативность**— термин, употребляемый рядом авторов для характеристики врожденных предпосылок креативности.

**Портфолио** – процесс сбора работ учащихся в течение долгого времени в бумажной или электронной форме; при этом ученику разрешается видеть диапазон его собственной работы в течение определённого времени, чтобы он мог проанализировать и оценить свой собственный прогресс и продвижение.

**Постепенное вовлечение**– техника, с помощью которой можно оказать поддержку ученикам, мотивируя их к более высокому уровню мышления. Здесь можно использовать графические средства, которые помогут ученикам в визуальном представлении идей и взаимоотношений между ними.

**Проблемно-ориентированное обучение**– учебный подход, с использованием реальных проблем, с которыми сталкивается общество на сегодняшний день, где задачей является организовать учебный процесс таким образом, чтобы ученики, работая в малочисленных исследовательских группах, смогли провести свои собственные исследования, необходимые для решения реальной проблемы.

**Проблемно-ориентированное решение проблем**– является скорее умственной деятельностью обнаружения или создания способа решения проблемы независимым образом, чем изучение проблемы с чьей-либо помощью.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ридецкая О.Г. Психология одаренности: Учебно-практическое пособие – М.: Изд. центр ЕАОИ, 2010. – 374 с.
2. Аристотель. Сочинения в четырех томах.- Т.4. - М.: Мысль,1984. - 830 с.
3. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов / Сост. и автор вводных статей А.И.Пискунов. – 2 изд., перераб. – М.: Просвещение, 1981.- 528 с.
4. Монтень М. Опыты // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов / Сост. и автор вводных статей А.И.Пискунов. – 2 изд., перераб. – М.: Просвещение, 1981.- С.70-77.
5. Кант И. Критика способности суждения. Соч. в 6-и тт. – М.: Прогресс, 2003. -Т. 5. – 345 с.
6. Марцинковская Т.Д. История психологии: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 544 с.
7. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности //Вопросы психологии.- 1989. - №6. – С.29-33.
- 8.Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия: избр. тр. 3-е изд., испр. и доп. - М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2008. - 478 с.
9. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии. Изд. 12-е. — М.: Академия, 2013. - 416 с.
10. Теплов Б. М. Избранные психологические труды : В 2 т. / Б. М. Теплов. – М.: Педагогика, 1985. – Т.1. – 328 с.
- 11.Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл: Academia, 2004. - 345 с.
- 12.Голубева Э. А. Способности. Личность. Индивидуальность. – Дубна : «Феникс+», 2005. – 512 с.
13. Холодная М. А.Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
- 14.Психология одаренности детей и подростков/ Под ред. Н.С. Лейтеса. - М.: Издательский центр «Академия», 1996. - 416 с.
- 15.Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. – М.: Академия, 2002. – 320 с.
16. Пономарев Я. А.Психология творчества.- М.: Наука, 1976.- 385 с.
17. Тихомиров О. К.Психология мышления.- М.: Академия, 2002.- 450 с.
18. Матюшкин А.М. Загадки одаренности. Проблемы практической диагностики. – М.: Академия, 1993. – 127 с.
19. Белавина О.В. Одаренные дети: проблемы диагностики и адаптации // Психологический журнал. – 2010. – Т. 31, № 1. – С. 41 – 54.
20. Жексенбаева У.Б. Теория и практика работы с одаренными детьми. Монография. – Алматы: Каз.НПУ им. Абая, 2004.- 270 с.
21. Леднева С. Диагностика и развитие детской одаренности педагогом // Дошкольное воспитание. - 2007. – № 5. – С.50 –54.
22. Сергеева Н.Г. Одаренные дети: проблемы диагностики / // Управление современной школой. Завуч. – 2009. – № 8. – С. 84 – 86.

23. Щепланова Е.И. Психологическая диагностика одаренности: проблемы, методы, результаты исследований и практики.- Воронеж: МОДЭК, 2004.-368 с.
24. Бевз И.А. Дидактические условия развития академической одаренности младшего школьника: Автореферат дис. ... канд. пед. наук.- Караганда, 2008 - 28 с.
25. Рафикова В.М. Педагогические условия формирования академической одаренности школьников: Автореф.дис. канд. пед. наук. – Ижевск, 2003. – 24 с.
26. Сатова А.К. Теоретико-методологические основы развития личности одаренных старшеклассников и студентов: Автореф.дис. д-ра психол. наук. – Алматы, 2008. – 53 с.
27. Шост Ю.В. Психологические условия развития творческого потенциала интеллектуально одаренных подростков Автореф.дис. канд. психол. наук. – Нижний Новгород, 2008. – 26 с.
28. Абатурова В В. Модель системно-целевого управления развитием работы с интеллектуально одаренными школьниками в регионе: Автореф. ...дис. канд. пед. наук. – Москва, 2011. – 24 с.
29. Бабиева Н.А. Мыследеятельностный подход к развитию интеллектуальной одаренности детей в условиях дополнительного общего образования: Автореф. ...дис. канд. пед. наук. – Пятигорск, 2010. – 21 с.
30. Заворин В.В. Развитие одаренности обучающихся в условиях гимназии: Автореф. ...дис. канд. пед. наук. – Новокузнецк, 2008. – 21 с.
31. Мякишева, Н. М. Личностные детерминанты развития интеллектуальной одаренности младших школьников: Дис. ...канд.психол. наук. - М., 2009. - 185 с.
32. Психологический словарь / Под ред. В.П.Зинченко, Б.Г.Мещерякова.– 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 440с.
33. Мещеряков Б., Зинченко В. Большой психологический словарь. - Олма-пресс. 2004. – 575с.
34. Большая психологическая энциклопедия. – М.: Эксмо, 2007. – 544 с.
35. Савенков А.И. Психология детской одаренности. – М.: Генезис, 2010. – 440 с.
36. Богоявленская Б.Д. Рабочая концепция одаренности // Вопросы образования. – 2004. – № 2. – С. 46 – 68.
37. Юркевич В.С. Одаренный ребёнок: иллюзии и реальность: книга для учителей и родителей . - М. : Просвещение, 1996. - 136с.
38. Соколик И. Ю. Организационно-методические основы диагностики спортивной одаренности : Дис. ... д-ра пед. наук. - Минск, 1998. - 357 с.
39. Рабочая концепция одаренности/под общей редакцией Шадрикова В.Д. – 2-е изд., перераб. – М., 2003. – 90 с.
40. Богоявленская Д. Б., Богоявленская М.Е. Психология одаренности: понятие, виды, проблемы. Выпуск 1. – М.: МИОО, 2005. – 176 с.
41. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб.: Питер, 2009. – 434 с.

42. Ларионова Л.И. Модель интеллектуальной одаренности и культурно-психологические факторы ее развития // Сибирский психологический журнал. – 2005. - № 21. – С. 157-167.
43. Рензулли Дж. Модель школьного обучения // Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской. - М. - 1997. - С. 214-242.
44. Feldhausen, J. Meeting the needs of gifted children and teachers in a university course [Text] / J. Feldhausen. - The Gifted Quarterly, 1977.- 250p.
45. Monks F. Differentiation and Integration: A Historical and Intepartational Persepective // Optimizing excellence in Human resource development. 4-ASIA PASIFIC Conference on Giftedness. – Jakarta, 1996. – P. 126.
46. Tannenbaum A.J. Adolescent attitudes toward academic brilliance. Talented youth project monograph. – N.J., 1962. – 324 p.
47. Хеллер К.А. Лонгитюдное исследование одаренности // Вопросы психологии. - 1991. - № 2. - С. 120-127.
48. Torrance, E. Creative teaching makes a difference Psychology and education of the gifted [Text] / E. Torrance, -New York Irvington Publishers, 1985.- 401p.
49. Одаренные дети: Пер. с англ./ Общ. ред. Г.В. Бурменской и В.М. Слущкого; Предисл. В.М. Слущкого. – Москва: Прогресс, 1991. – 376с.
50. Фримен Дж. Одаренные дети и их образование: Обзор международных исследований // Иностранная психология. - 1999. - № 11. - С. 10-18.
51. Гильбух Ю.З. Внимание: одаренные дети. – М.: Знание, 1991. – 87 с.
52. Савенков А.И. Одаренный ребенок в школе и детском саду. – М.: 2000. – 230 с.
53. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Логос, 1996.–320 с.
54. Долгова В.И., Ордина И.П. Я-концепция одаренных старшеклассников: Монография. – Бишкек: Изд-во «ДЭЦ», 2012. - 155 с.
55. Миллер А. Драма одаренного ребенка и поиск собственного «Я». – М., 2006. – 144 с.
56. Соктоева Б.В. Состояния эмоциональной напряженности творчески-одаренной личности подростка: на примере лицея-интерната Республики Бурятия. – Улан-Удэ: Изд-во БГУ, 2009. – 152 с.
57. Ушаков Д.В. Откуда берутся и куда деваются вундеркинды // Школьный психолог.- 2008.-№ 18. -С. 10-24.
58. Маслоу А. Психология бытия. – М.: Прогресс, 1997. – 396 с.
59. Щербланова Е.И. Трудности в учении одаренных школьников // Одаренный ребенок. Научно-практический журнал. -2002. -№ 2. - С. 32-46.
60. Савенков А.И. Эксперимент, затеянный природой// Школьный психолог.-2008.-№8.-С.4-8.
61. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. – СПб. : «Питер», 2000. – 368 с. – (Серия «Мастера психологии»).
62. Кулемзина А.В. Одаренный ребенок как ценность современной педагогики. – М.: Академия, 2004. – 264 с.

63. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. - СПб.: Питер, 1997. – 385 с.
64. Одаренный ребенок: особенности обучения: пособие для учителя / под ред. Н.Б. Шумаковой. – М.: Просвещение, 2006. –240 с.
65. Бабаева Ю.Д. Психологический тренинг для выявления одаренности (методическое пособие) / Под ред. В.И. Панова. – М.: Молодаягвардия, 1997. – 278 с.
66. Лосева А.И. Психологическая диагностика одаренности: учебное пособие для вузов. – М.: Трикса: Академический проект, 2004. – 175 с.
67. Развитие одаренности детей: программа и методическое пособие. – Астана: АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», 2012. – 551 с.
68. Жексенбаева У.Б. Диагностика одаренности детей. – Астана: Изд-во РАД, 2005.-278 с.
69. Панов В.И. Одаренные дети: выявление-обучение-развитие / В.И. Панов // Педагогика, 2001. – № 4. – С. 30-44.
70. Ушаков Д.В. Психология интеллекта и одаренность. – М.: Изд-во РАН, 2011. – 330 с.
71. Барканова О.В. Методики диагностики одаренности и креативности: психологический практикум / авт.-сост. О.В. Барканова [серия:Библиотека актуальной психологии]. – Вып. 3. – Краснояр. гос. пед. ун-т им.В.П. Астафьева. – Красноярск, 2011. – 196 с.
72. Психологические тесты для профессионалов / авт.-сост. Н.Ф.Гребень. – Минск: Современ. шк., 2007. – 496 с.
- 73.Шляхта Н.Ф.,Ратанова Т.А. Психодиагностические методы изучения личности: учебное пособие. – М.: Флинта, 1998. – 264 с.
74. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения.: Пособие для учителя. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. - 383 с.
75. Суртаева Н.Н. Нетрадиционные педагогические технологии: Парацентрическая технология. Учебное научное пособие. – М. – Омск: Просвещение, 1994. – 22 с.
76. Школа творчества: Сб. ученических работ / Ред. и сост. А.В.Хуторской. - Ногинск, 1996. – 250 с.
77. Ожегов С.И.Словарь русского языка/С.И. Ожегов.- М.: Просвещение, 1972.- 960 с.
78. Яничева Т. Психологическое сопровождение деятельности школы. Подход. Опыт. Находки // Журналпрактическогопсихолога.- 1999.-№3. - С. 101-119.
79. Изотова Е.И. Психологическая служба в системе образования: учебное пособие. Изд 3-е. – М.: Академия, 2012. – 270 с.
80. Асанова М.А. Психологическая служба школы //Справочник руководителя образовательного учреждения. – 2013. - № 11(83). – С.89-93.
81. Белухин Д.А. Основы личностно-ориентированной педагогики.- М.: Изд-во ИПП, Воронеж: НПО МОДЭК, 1997.-307с.

82. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учебное пособие. - Ростов н/Д: Творческий центр «Учитель», 1999.-560с.

83. Сериков В.В. Личностно-ориентированный образовательный процесс: Сущность, содержание, технологии.- Ростов н/Д.: Изд-во РГПУ, 1995.- 288с.

84. Омар Е.О., Тлеулов Е.Э. Современные проблемы обучения одаренных детей в системе дополнительного образования// Научный мир Казахстана. – 2010. -№ 4(32). – С. 157-160.

84. Bloom, B.S. «Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain». NewYork: Longman, 1994.

85. Алексеева Н. В. Развитие одаренных детей: программа, планирование, конспекты занятий, психологическое сопровождение. -Волгоград: Учитель, 2012.- 156 с.

86. Flavell, J.H. Metacognitive aspects of problem solving. In: // Resnick L.B. (Ed.). The nature of intelligence. Hillsdale, N.Y.: Erlbaum, 1976. – PP. 231-235.

87. Brown, A.L. Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious Mechanisms // Metacognition, Motivation, and Understanding. Ch. 3, New Jersey, 1987. – PP. 65-116.

88. Kaplan, S., Rodrigues, E., Siegel, V. Nontraditional screening. A process to uncover the potential of students from underrepresented populations // Communicator. California association for the gifted. 2000. Vol. 31. № 2. – PP. 20-21.

89. Anderson L.W., Krathwohl D.R. A taxonomy for learning, teaching, and assessing. NY.: Longman, 2000.

Таблица

Методики диагностики развития одаренных учащихся в рамках вариативного образовательного маршрута

Параметры	Методика
<b><i>Начальная школа</i></b>	
Умственное развитие	Комплекс методик для диагностики интеллектуального развития.
Творческое мышление	Тест Торренса.
Мотивация	1. Анкета для определения школьной мотивации учащихся начальных классов. 2. Методика по определению доминирования познавательного или игрового мотивов в аффективно-потребностной сфере ребенка.
<b><i>Основная школа</i></b>	
Умственное развитие	Тест умственного развития младших подростков, ШТУР-2.
Мотивация	Опросник Реана А.А. «Мотивация успеха и боязнь неудачи».
Творческое мышление	Тест Торренса
Тревожность	Шкала явной тревожности для детей 8-12 лет, Методика Кондаша
Фрустрация значимых потребностей	Самооценка психических состояний» (Айзенк).
<b><i>Средняя школа</i></b>	
Интеллектуальное развитие	Тест умственного развития ШТУР-2
Мотивация и познавательная активность, тревожность, гнев.	Методика диагностики эмоционального отношения к учению.

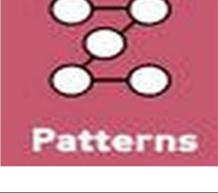
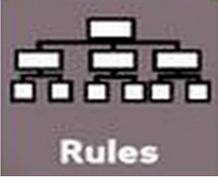
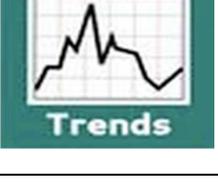
Таблица

Материалы для разработки дифференцированных заданий  
(согласно таксономии Б. Блума)

Познавательный процесс	Глаголы для разработки заданий	Примеры заданий
<b>Знание      Помнить – извлекать информацию из памяти</b>		
Воспроизведение	<ul style="list-style-type: none"> <li>– назовите;</li> <li>– повторите;</li> <li>– напишите формулу...;</li> <li>– перечислите...;</li> <li>– в каком году...;</li> <li>– воспроизведите...</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ответить на любой вопрос альтернативного или множественного выбора.</li> <li>2. Назвать фамилии ученых.</li> </ol>
Припоминание, узнавание	<ul style="list-style-type: none"> <li>– инсценируйте;</li> <li>– где происходило...</li> <li>– вспомните,</li> <li>– выберите,</li> <li>– констатируйте,</li> <li>– представьте,</li> <li>– извлеките</li> <li>– измерьте</li> <li>– подчеркните....</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Вспомнить формулу.</li> <li>2. Найди предмет, поминающий прямоугольник</li> </ol>
<b>Понимание      Понимать – выявлять сущность</b>		
Интерпретация	<ul style="list-style-type: none"> <li>– закончите фразу;</li> <li>– что узнали;</li> <li>– объясните;</li> <li>– выполните по аналогии;</li> <li>– преобразуйте;</li> <li>– объясните взаимосвязь.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Представьте задачу в виде алгебраического уравнения.</li> <li>2. Нарисуйте процесс пищеварения.</li> </ol>
Приведение примеров	<ul style="list-style-type: none"> <li>– уточните,</li> <li>– сопоставьте,</li> <li>– преобразуйте,</li> <li>– проведите различия,</li> <li>– проиллюстрируйте,</li> <li>– переведите на другой язык...</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Изобразите параллелограмм.</li> <li>2. Назовите млекопитающего, который живет в нашей области.</li> </ol>
Классификация Сравнение	<ul style="list-style-type: none"> <li>– классифицируйте,</li> <li>– выявите различия,</li> <li>– распознайте,</li> <li>– обсудите,</li> <li>– укажите...</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Назовите четные и нечетные числа.</li> <li>2. Сгруппируйте животных по видам.</li> </ol>
Объяснение Умозаключение	<ul style="list-style-type: none"> <li>– интерпретируйте,</li> <li>– систематизируйте,</li> <li>– изложите своими словами,</li> <li>– спрогнозируйте</li> <li>– распознайте,</li> <li>– опишите,</li> <li>– переформулируйте,</li> <li>– сделайте(критический) обзор</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Докажите значимость правила выполнения порядка действий.</li> <li>2. Прочитайте отрывок и сделайте вывод.</li> </ol>

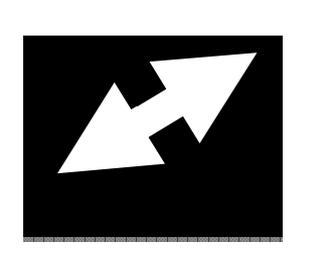
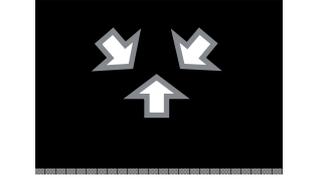
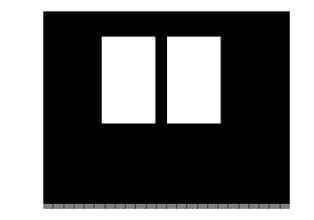
<b>Применение    Применять – использовать на практике в других ситуациях</b>		
Исполнение	<ul style="list-style-type: none"> <li>– проверьте предположение;</li> <li>– докажите, что...;</li> <li>– выскажите мнение о ...;</li> <li>– выскажите гипотезу;</li> <li>– объясните цель применения;</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Добавьте в столбик двузначные числа.</li> <li>2. Выполните задание.</li> </ol>
Применение	<ul style="list-style-type: none"> <li>– продемонстрируйте,</li> <li>– измените,</li> <li>– подготовьте,</li> <li>– составьте,</li> <li>– подтвердите....</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Проведите эксперимент.</li> <li>2. Составьте задачу.</li> </ol>
<b>Анализ    Анализировать – вычленять из понятия части и описывать как части соотносятся с целым</b>		
Дифференциация	<ul style="list-style-type: none"> <li>– что является следствием;</li> <li>– сравните;</li> <li>– проанализируйте причины;</li> <li>– выведите формулу...</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Сравните и сделайте вывод.</li> <li>2. Проанализируйте причины реформы и сделайте вывод.</li> </ol>
Организация	<ul style="list-style-type: none"> <li>-изобразите схематически,</li> <li>– рассмотрите, соотнесите и выделите,</li> <li>– проведите эксперимент,</li> <li>– проверьте гипотезу,</li> <li>– задайте вопрос ....</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Постройте модель части речи.</li> <li>2. Рассмотрите взаимосвязь между животными и постройте цепи.</li> </ol>
<b>Синтез    Создать новое – объединить элементы в целое</b>		
Генерация	<ul style="list-style-type: none"> <li>– составьте из элементов;</li> <li>– систематизируйте;</li> <li>– напишите творческое сочинение;</li> <li>– предложите план эксперимента;</li> <li>– найдите альтернативу;</li> <li>– предложите алгоритм;</li> <li>– каковы возможные объяснения...</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Предложите пути решения проблемы.</li> <li>2. Предложите альтернативу.</li> </ol>
Планирование	<ul style="list-style-type: none"> <li>– аргументируйте,</li> <li>– систематизируйте,</li> <li>– реконструируйте,</li> <li>– предложите,</li> <li>– изобретите....</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Разработайте план исследования.</li> <li>2. Создайте план для разработки мультимедийной презентации</li> </ol>
<b>Оценка    Создать суждения, основанные на критериях и эталонах</b>		
Проверка	<ul style="list-style-type: none"> <li>– аргументируйте</li> <li>– примите решение,</li> <li>– составьте мнение,</li> <li>– рекомендуйте,</li> <li>– разрешите проблему</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Проанализируйте план эксперимента и дайте оценку.</li> <li>2. Оцените по критериям аргументированность выступления группы.</li> </ol>
Критичность	<ul style="list-style-type: none"> <li>– спрогнозируйте,</li> <li>– дайте оценку,</li> <li>– разработайте и выберите критерии,</li> <li>– защитите точку зрения....</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Соответствует ли ваш способ решения задачи эталону.</li> <li>2. Разработайте критерии оценки и оцените проект.</li> </ol>

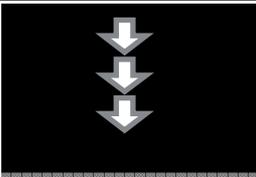
**Значки (Иконки) С. Каплан**

<b>Иконки на глубину</b>	<b>Значение</b>
	<p>Применяется при использовании специального языка, терминологии</p>
	<p>Детали, определяющие характеристики и особенности</p>
	<p>Зная различные теории и факты, обучающиеся понимают главную идею, изучаемой темы</p>
	<p>Закономерности, по которым определяются причинно-следственные связи</p>
	<p>Вопросы без ответов. Сосредоточение на вопросах, которые еще не изучены. (- Что еще не ясно? -Что еще необходимо изучить?)</p>
	<p>Структура. Использование правил данной сферы для проведения исследования</p>
	<p>Тенденции. Определяются факторы, при использовании которых можно что то изменить.</p>

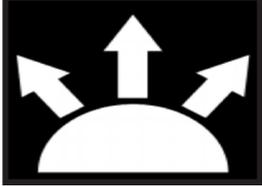
	<p>Моральные принципы</p>
---	---------------------------

Иконки на усложнение	Значение
	<p>Межпредметная связь. Пересечение в различных точках</p>
	<p>Элементы связи прошлого, настоящего и будущего</p>
	<p>Разные точки зрения на происходящее</p>

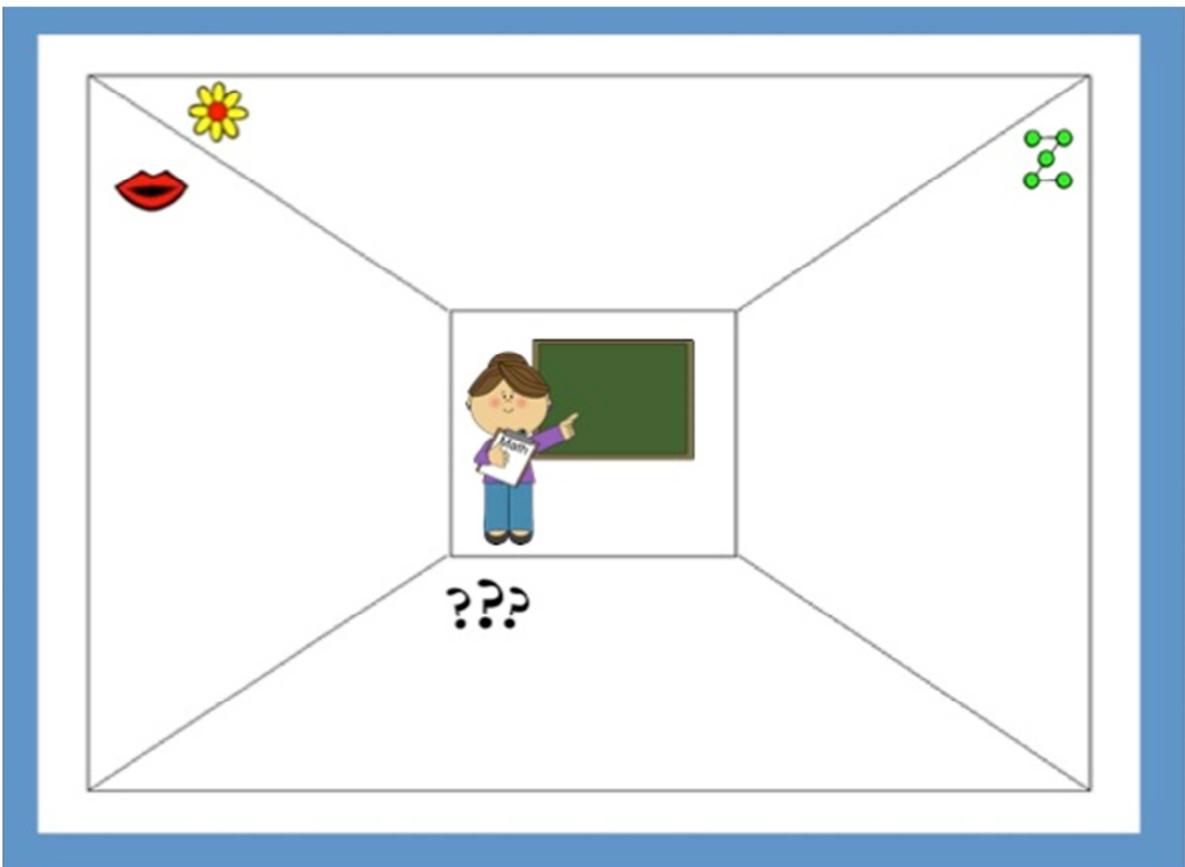
Иконки на мышление	Значение
	<p>Парадокс. Используется при наличии противоречия.</p>
	<p>Конвергенция. В одной точке сходятся не связанные друг с другом вещи.</p>
	<p>Параллельные идеи. Разными людьми выдвигаются одинаковые идеи.</p>



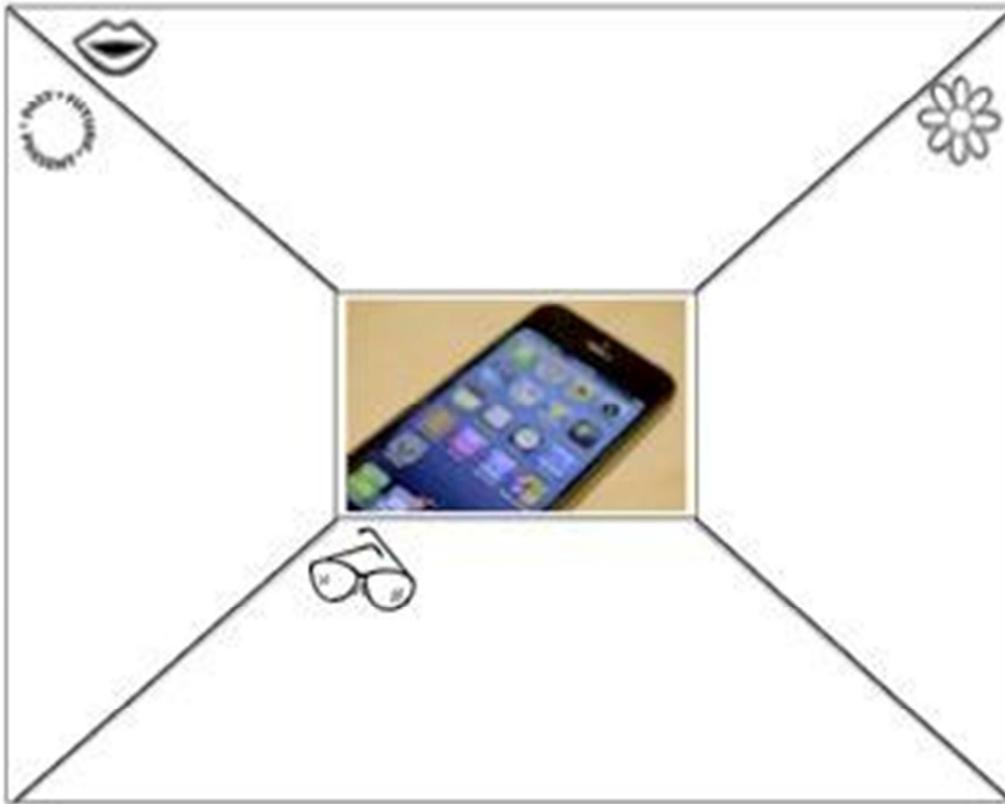
Вклад. Разные люди, различные происшествия вносят вклад в решение одной проблемы.



Начало. Определяются истоки.

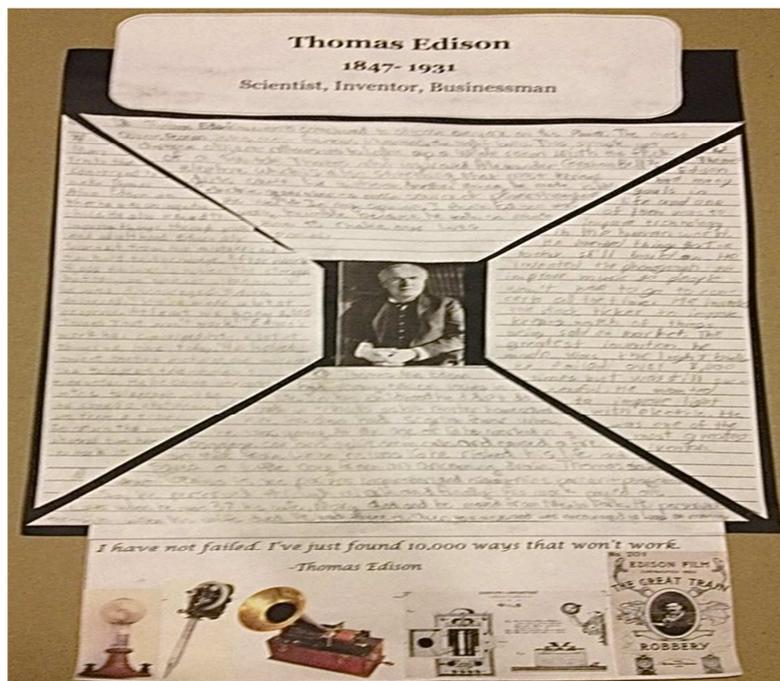


**Представление учащихся о самих себе, используя  
глубину и сложность**



**Составить представление о телефоне, используя иконки на глубину и сложность**

**Выполненный образец:**



**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ  
РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ**

Подписано в печать 23.06.17. Формат 60x84/16  
Тираж 50 экз. Объем 10,8 п.л. Заказ № \_\_\_\_

---

Отпечатано в типографии Костанайского  
государственного педагогического института  
110000, г. Костанай, ул. Тарана, 118

Отпечатано с оригинала методом прямого копирования