

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»

Факультет психологии

Кафедра общей и педагогической психологии

(рег. № УМ 34-03-0188 2014)

СОГЛАСОВАНО

Заведующий кафедрой

А.В. Музыченко
22 мая 2014 г.

СОГЛАСОВАНО

Декан факультета

Д.Г. Дьяков
25 мая 2014 г.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ

«Психология дарности»

для специальности 1-23 01 04 – Психология

со специализацией 1-23 01 04 04 – Педагогическая психология

Составители:

А.В. Музыченко, заведующий кафедрой общей и педагогической психологии, кандидат психологических наук, доцент

И.М. Гончарик, преподаватель кафедры общей и педагогической психологии.

Рассмотрено и утверждено

На заседании Совета БГПУ 26 июня 2014 г. протокол № 9

СОДЕРЖАНИЕ

1. Пояснительная записка
2. Теоретическая часть
3. Практическая часть
4. Лабораторный практикум
5. Контроль знаний

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Учебно-методический комплекс по дисциплине «Психология одаренности» адресован будущим практическим психологам. Он дополняет и конкретизирует знания по проблеме одаренности и способностей, полученные при изучении дисциплин «Общая психология», «Психология развития», «Дифференциальная психология», «Психодиагностика» и др. Учебно-методический комплекс призван ознакомить студентов с психологическими концепциями одаренности, структурными компонентами одаренности, индивидуальными особенностями одаренных детей и подростков, соотношением генетических, социальных и педагогических факторов, обуславливающих динамику проявлений и развития различных компонентов одаренности. В современных образовательных технологиях одной из главных задач выступает разработка программ, направленных на развитие личности одаренного ребенка. В настоящем учебно-методическом комплексе рассматриваются способы выявления одаренных детей и подростков, а также особенности их обучения и воспитания.

Цель учебно-методического комплекса – обеспечить студентов-психологов системой теоретических знаний в области психологии одаренности.

Основные задачи:

- 1) ознакомить студентов с концепциями одаренности;
- 2) создать условия для овладения умениями диагностики общей одаренности и ее компонентов и специальной одаренности;
- 3) сформировать представления о коррекционно-развивающей работе с одаренными детьми и подростками.

В результате изучения психологии одаренности студент должен **знать:**

- структуру и содержание психологии одаренности как отрасли научного психологического знания;
- основные понятия и положения отечественной и зарубежной психологии одаренности;
- виды и структуру одаренности;
- личностный и возрастной аспекты одаренности;
- методы диагностики одаренности;
- особенности организации обучения и воспитания одаренных детей и подростков;

уметь:

- формулировать основные проблемы психологии одаренности;
- анализировать психологические концепции обучения и воспитания одаренных детей;
- использовать методы психологии одаренности в исследовании

современных проблем образовательного процесса;

иметь представление о специфике работы с одаренными детьми и подростками.

Учебно-методический комплекс по дисциплине «Психология одаренности» включает **рекомендуемые формы и методы обучения**: метод проблемного изложения, эвристический метод, исследовательский метод

Учебно-методический комплекс включает в себя разделы: теоретический, практический, лабораторный практикум, контроль знаний.

КОНТРОЛЬНЫЙ
ЭКЗЕМПЛЯР

Учреждение образования
«Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка»

«Утверждаю»

Проректор по учебной, воспитательной
и социальной работе

С.И. Копылова

« 5 » 09 2011 г.

Регистрационный № Д-34/11/11

ПСИХОЛОГИЯ ОДАРЕННОСТИ

Учебная программа для специальности:
1-23 04 04 Психология
(со специализацией: педагогическая психология)

Факультет психологии
Кафедра общей и педагогической психологии

Курс (курсы)
Семестр (семестры)

8

Лекции
УСРС

20

Экзамен 8
(семестр)

Практические (семинарские)
занятия
УСРС

4

Лабораторные занятия

20

Всего аудиторных
часов по дисциплине

68

Всего часов
по дисциплине

124

Форма получения высшего
образования дневная, заочная

Составили: И.В. Ботяновская, преподаватель кафедры общей
и педагогической психологии БГПУ.

20011 г.

С.И. Копылова

Учебная программа составлена на основе базовой программы
«Психология одаренности», регистрационный № УД-34-03/113 баз.,
утвержденной 05.03.2011г.

Рассмотрена и рекомендована к утверждению в качестве рабочего
варианта на заседании кафедры общей и педагогической психологии
23.06.11 г.

Протокол № 17

Заведующий кафедрой

 А. И. Мазыченко

Одобрена и рекомендована к утверждению Советом факультета
психологии учреждения образования «Самарский государственный
педагогический университет имени Максима Горького».

28.06.11

Протокол № 10

Декан факультета

 Л. А. Пергаменщик

УЧЕБНО-ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН

для студентов дневной формы получения образования

Номер раздела, темы	Наименование раздела, темы	Лекционные занятия	Семинарские занятия	Лабораторные занятия
1.	Введение в психологию одаренности. Понятие одаренности в современной психологии	2 (2*)	4	
2.	Общая одаренность: понятие и структура		2	
3.	Специальная одаренность: виды, диагностика, развитие	6 (2*)	4	4
4.	Личностный и возрастной аспекты одаренности	2	4 (2*)	6
5.	Методы диагностики одаренности	2	2	4
6.	Особенности организации обучения и воспитания одаренных детей и подростков	4	2 (2*)	6
Количество часов на отдельные виды занятий:		20 (4*)	20 (4*)	20
Общее количество часов:		60 (8*)		

* Управляемая (контролируемая) самостоятельная работа студентов
(указаны часы из общего количества аудиторных часов)

СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

ТЕМА 1. ВВЕДЕНИЕ В ПСИХОЛОГИЮ ОДАРЕННОСТИ. ПОНЯТИЕ ОДАРЕННОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Проблема способностей и одаренности в трудах зарубежных и отечественных психологов. Уровни развития способностей: одаренность, талант, гениальность. Понятие одаренности. Одаренность в структуре способностей. Виды одаренности: актуальная и потенциальная; общая и специальная.

Понятие таланта. Талант и одаренность. Талант как проявление нормы развития. Талант и деятельность. Талант как способ самовыражения. Понятие гениальности. Кривая «нормального распределения» интеллекта (Дж. Кеттелл, Л. Термен). Одаренность, талант, гениальность. История изучения феномена гениальности. Гениальность как норма и патология (Ф. Баррон, Д. Карлос, Ч. Ламброзо, Т. Саймонсон, В.П. Эфроимсон, В.В. Клименко).

Подходы и направления исследования одаренности: психоаналитический (З. Фрейд, А. Адлер, К. Юнг, К. Хорни), бихевиоральный (Б.Ф. Skinner, Д.В. Уотсон), когнитивный (Дж. Гилфорд, Р.Б. Кеттелл, А. Бандура, Р. Голлер, М.А. Холодная), гуманистический (А. Маслоу, К. Роджерс).

Факторы развития одаренности. Влияние генотипа и среды. Проблема наследуемости общей и специальной одаренности. Функциональная асимметрия головного мозга и одаренность. Генетическая модель детерминации развития способностей и одаренности (Дж. Райе). Методы исследования одаренности. Биографический метод. Близнецовый метод (Дж. Лоэлин, Р. Беттс), сравнение сиблингов. Кросс-культурные исследования.

Влияние среды на развитие способностей и одаренности. Исследования Чикагского университета (Ф. Фримен): воспитание в домах ребенка, школьное обучение, специальная тренировка. Модели влияния: общение родителей с детьми, идентификационная модель, зависимость уровня развития интеллекта ребенка от числа детей в семье (Р. Зайонц, Х. Маркус). Умственная одаренность и когнитивный класс (А. Бине, Хернстайн, Мюррей).

Генетико-средовое взаимодействие: пассивное влияние, реактивное влияние, активное влияние (Р. Пломин).

Феномены «детей индиго», «детей СПИДа», детей со сверхспособностями, вундеркиндов. Подтверждение и опровержение в научной психологии.

ТЕМА 2. ОБЩАЯ ОДАРЕННОСТЬ: ПОНЯТИЕ И СТРУКТУРА

Понятие общей одаренности. Общая интеллектуальная одаренность. Общая творческая одаренность. Структура общей одаренности. Познавательная потребность, общая интеллектуальная одаренность, общая творческая одаренность (креативность). Познавательная потребность и ее характеристика. Обучаемость как общая способность. Формы и уровни развития познавательной потребности. Возрастная динамика развития познавательной потребности.

Общая интеллектуальная одаренность. G-фактор (Ч. Спирмен). «Первичные умственные потенции» (Л. Терстоун). Общие интеллектуальные способности (Р. Кеттел). Генеральный фактор (Ф. Вернон). Многомерные модели интеллекта (Дж. Гилфорд, Л. Терстоун). Иерархические модели интеллекта (Ч. Спирмен, Ф. Вернон). Общие интеллектуальные способности, парциальные интеллектуальные способности и факторы-операции (Р.Б. Кеттел). Модель интеллектуального порога Дж. Перкинса. Диагностика интеллектуальных способностей. Диагностические методы (тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра. Прогрессивные матрицы Равена, Д. Векслера). Развитие интеллектуальной одаренности (Р. Стернберг, В.Ю. Большаков, А.П. Лобанов).

Общая творческая одаренность. Основные подходы к проблеме креативности: отрицание самостоятельности креативности (А. Танненбаум, А. Олох, А. Маслоу, Д.Б. Богоявленская); рассмотрение креативности как самостоятельного фактора, независимого от интеллекта (Дж. Гилфорд, К. Тейлор, Г. Грубер, Я.А. Пономарев); взаимосвязь уровня развития интеллекта и креативности (Д. Векслер, Г. Айзенк, Р. Стернберг). Креативность как способность и черта личности.

Концепция креативности Дж. Гилфорда. Теория интеллектуального порога креативности Е. Торренса, «инвестиционная теория» Р. Стернберга. Стадийность креативного процесса (В.Н. Пушкин, А. Галин). Феномен творческой сатурации (Я.А. Пономарев). Роль сознания и бессознательного в интеллектуальном и креативном процессах. Продуктивность творческих людей в зависимости от сферы деятельности и возраста (Л.А. Руткевич, Е.Ф. Рыбако). Методы исследования креативности. Соотношение интеллекта и креативности (М. Воллах, Н. Коган).

ТЕМА 3. СПЕЦИАЛЬНАЯ ОДАРЕННОСТЬ: ВИДЫ, ДИАГНОСТИКА, РАЗВИТИЕ

Понятие специальной одаренности. Структура специальной одаренности. G-фактор и S-факторы в теории интеллекта Ч. Спирмена.

Парциальные способности и факторы-операции в теории Р. Кеттелла. Основные группы факторов и субфакторы в иерархической теории интеллекта Ф. Вернона. Соотношение общей и специальной одаренности.

Вербальные способности и вербальная одаренность. Структура вербальных способностей. Навыки чтения, письма, речевые навыки. Языковые способности: понятие и структура. Диагностика языковых способностей. Развитие языковых способностей.

Литературные способности. Понятие литературных способностей и художественной одаренности. Структура литературных способностей (Е.А. Корсунский, З.Н. Ковленская, Л.Н. Рожина). Диагностика литературных способностей. Развитие литературных способностей.

Математические способности. Понятие математических способностей и математической одаренности. Структура математических способностей: алгебраические и геометрические способности (И. Спирмен, Ф. Вернон, В.В. Суворова, В.А. Крутецкий). Счетный фактор и пространственный фактор (Л. Термен). Структура математических способностей и уровни математического развития (С.А. Гуцанович). Диагностика математических способностей. Развитие математических способностей (В.А. Крутецкий, С.А. Гуцанович, Ю.П. Козловская, А.П. Лобанов, В.Д. Герасимов, А.М. Радьков).

Музыкальные способности. Музыкальная одаренность. Структура музыкальных способностей: музыкальный слух, чувство ритма, музыкальная память (Б.М. Теплов). Предпосылки развития музыкальных способностей (И.А. Левочкина). Диагностика музыкальных способностей. Развитие музыкальных способностей.

Коммуникативные способности (Е.С. Михайлова-Алешина, С.В. Кондратьева, Я.Л. Коломинский, А.А. Реан). Коммуникативные способности и коммуникативная одаренность. Коммуникативные способности и социальный интеллект (Э. Торндайк, Г. Оллпорт, Дж. Гилфорд). Структура социального интеллекта. Познание элементов поведения, классов поведения, отношений поведения, систем поведения, преобразований поведения, результатов поведения (Дж. Гилфорд). Социально-перцептивные способности, социальное воображение, социальные техники общения (Л.Л. Южанинова). Возрастная динамика развития социального интеллекта. Диагностика социального интеллекта. Развитие социального интеллекта.

Моторная одаренность. Двигательные способности. Физические способности. Практический интеллект. Диагностика моторной одаренности. Развитие моторной одаренности.

Практико-технические способности. Понятие практико-технических способностей и техническая одаренности. Структура практико-технических способностей: техническая осведомленность, пространственный фактор, фактор ручных навыков. Диагностика практико-технических способностей. Развитие практико-технических способностей.

ТЕМА 4. ЛИЧНОСТНЫЙ И ВОЗРАСТНОЙ АСПЕКТЫ ОДАРЕННОСТИ

Характерные особенности личности одаренных (Н.С. Лейтес, В.С. Юркевич, А.И. Доровской, Л. Термен, А. Маслоу). Индивидуальные различия в проявлениях одаренности. Проблемы социализации одаренных и творческих личностей. Диссинхрония развития, трудности контактов со сверстниками, риск асоциального поведения (В.Н. Дружинин, Д.В. Ушаков, Л.В. Попова, С.М. Чурбанова). Проблемы одаренных детей. Одаренность и пол.

Возрастные особенности развития одаренности: развитие активности, формализм детского мышления, сензитивные периоды. Роль раннего детства в формировании и развитии одаренности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.И. Доровской). Диагностика и развитие одаренности на разных возрастных этапах. Ранняя профессионализация одаренных.

ТЕМА 5. МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ ОДАРЕННОСТИ

Особенности психологической диагностики применительно к выявлению одаренности. Проблемы и принципы диагностики одаренных. Основные направления диагностики одаренности: установление наличия, определение вида одаренности. Подходы к установлению одаренности: единая и комплексная оценка, экспресс диагностика и долговременные модели.

Методы диагностики одаренности: тестирование, наблюдение, биографический метод, метод статистического исследования, лонгитюдное исследование. Тренинг как метод выявления скрытой одаренности. Положительные и отрицательные стороны, специфика использования каждого метода.

ТЕМА 6. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Основные подходы к решению проблемы организации обучения одаренных детей и подростков. Стратегии обучения.

Ускоренное обучение: оценка эффективности, критерии для использования, ускорение в обычном классе, радикальное ускорение (Д. Стенли), профильные классы, форсирование в обучении, раннее поступление в высшие учебные заведения.

Обогащенное обучение. Виды (Дж. Рензулли) и стратегии обогащения: «Горизонтальное» и «вертикальное» обогащение (Н.С. Лейтес). Обогащение, ориентированное на развитие познавательных процессов учащихся и творческих способностей. Дидактические подходы к обучению одаренных: укрупнение единиц содержания за счет содержательного обобщения (В.В. Давыдов); проблемный подход к обучению (А.М. Матюшкин); использование опорных схем и сигналов (В.Ф. Шаталов). Организация тематических миникурсов, кружков и факультативов. Обучение и воспитание одаренных в отечественной и зарубежной системе образования.

Образовательные программы по обучению и воспитанию одаренных. Индивидуализация обучения одаренных детей.

Подготовка учителей и воспитателей для работы с одаренными детьми и подростками. Требования к педагогу, система их взглядов и убеждений, поведенческие и личностные особенности. Школьная психологическая служба и одаренные дети. Взаимодействие психолога с учителями и родителями одаренных детей и подростков. Работа с одаренными вне школы. Воспитание одаренного ребенка в семье.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КАРТА
прохождения дисциплины на дневной форме получения образования

Номер раздела, темы, занятия	Название раздела, темы, занятия	Количество аудиторных часов					Литература	Формы контроля знаний
		Лекции	Практические (семинарские) занятия	Лабораторные занятия	Самостоятельная работа студента	Материалы для обеспечения занятия (учебные, методические пособия и др.)		
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.	ПСИХОЛОГИЯ ОДАРЕННОСТИ (68 ч.)	20	20	20	8			
1.1.	Введение в психологию одаренности Понятие одаренности в современной психологии	2	4	0	2			
1.1.1.	Понятие одаренности в современной психологии 1. Проблема способностей и одаренности в психологии. 2. Уровни развития способностей: одаренность, талант, гениальность. 3. Изучение одаренности в трудах зарубежных и отечественных ученых.	2			2 (лекц)	[1] [5]	[1] [5]	Сравнительная таблица
1.1.2.	Понятие одаренности 1. Понятие одаренности. Место одаренности в структуре способностей. 2. Понятие о способностях, одаренности, таланте, гениальности, их генетическая и структурная взаимосвязь.		2			[1] [5]	[1] [5]	Итоговый тест
1.1.3.	История изучения одаренности 1. Докл.учный этап в исследовании одаренности, таланта, гениальности. 2. Проблема способностей в трудах отечественных и зарубежных исследователей. 3. Изучение одаренности в трудах зарубежных и отечественных ученых. 4. Современные концепции одаренности.		2			[1] [5]	[1] [5]	Итоговый тест
1.	Общая одаренность: понятие и структура	4	4	0	0			
1.2.1.	Понятие общей одаренности 1. Понятие общей одаренности. 2. Современные концепции общей одаренности. 3. Критерии деления одаренности на виды.	2				[7]	[7] [9]	Итоговый тест

1.2.2.	Структурные компоненты общей одаренности 1. Структура общей одаренности в разных психологических теориях. 2. Интеллект в структуре общей одаренности. 3. Креативность в структуре общей одаренности. 4. Обучаемость в структуре общей одаренности.	2				[7]	[7] [9]	Итоговый тест
1.2.3.	Понятие общей одаренности 1. Общая одаренность: понятие, структура. 2. Природа одаренности. 3. Биологические и средовые факторы в развитии одаренности и отдельных ее компонентов.		2			[1] [5]	[8]	Итоговый тест
1.2.4.	Структурные компоненты общей одаренности 1. Структура общей одаренности в разных психологических теориях. 2. Интеллект в структуре общей одаренности. 3. Креативность в структуре общей одаренности. 4. Связь интеллекта и креативности. 5. Обучаемость в структуре общей одаренности.		2			[1] [5]	[8]	Опрос, итоговый тест, модель
1.3.	Специальная одаренность: виды, диагностика и развитие	6	4	4	2			
1.3.1.	Специальная одаренность: понятие, диагностика и развитие 1. Соотношение общих и специальных способностей. 2. Соотношение общей и специальной одаренности. 3. Виды специальной одаренности.	2				[1] [4] [5]	[7] [10]	М/м презентация
1.3.2.	Виды специальной одаренности 1. Вербальная (языковая) одаренность. 2. Литературная одаренность. 3. Музыкальная одаренность. 4. Художественная одаренность.	2				[1] [4] [5]	[7] [10]	Итоговый тест
1.3.3.	Виды специальной одаренности 1. Математическая одаренность. 2. Техническая одаренность. 3. Моторная одаренность. 4. Социальная одаренность.	2			2 (лекц)	[1] [4] [5]	[7] [10]	Итоговый тест
1.3.4.	Специальная одаренность 1. Соотношение общих и специальных способностей в разных психологических теориях. 2. Виды специальной одаренности.			4		[2]	[11] [12]	Опрос
1.3.5.	Специальная одаренность		2			[5]	[13]	Опрос,

	1. Языковая одаренность: понятие, диагностика, развитие. 2. Литературная одаренность: понятие, методы, развитие. 3. Музыкальная одаренность: понятие, диагностика, развитие. 4. Художественная одаренность.						[21]	модель одар-ти, м/м презентация
1.3.6.	Специальная одаренность 1. Математическая одаренность: понятие, диагностика, развитие. 2. Техническая одаренность: понятие, диагностика, развитие. 3. Моторная одаренность: понятие, диагностика, развитие. 4. Социальная одаренность: понятия, диагностика, развитие.		2			[5]	[21] [21]	Опрос, модель одар-ти, м/м презентация
1.4.	Личностный и возрастной аспекты одаренности	2	4	6	2			
1.4.1.	Личностные и возрастные особенности развития одаренности 1. Индивидуальные различия в проявлении одаренности. 2. Личностные особенности одаренного ребенка. 3. Возрастные особенности развития одаренности. 4. Феномены «Детей Индиго», «Детей СПИДа», «Детей со сверхспособностями»: факты и опровержения. 5. Вундеркинды и особенности их развития. Феномен детей-вундеркиндов.	2				[7]	[17] [18]	Итоговый тест
1.4.2.	Возрастные особенности развития одаренности 1. Возрастные особенности развития одаренности. 2. Неравномерность развития разных видов одаренности. 3. Одаренность и раннее развитие. 4. Одаренность и сензитивные периоды		2			[7]	[17] [18]	Опрос, итоговый тест, таблица
1.4.3.	Личностные особенности и проблемы одаренных детей 1. Личностные особенности одаренных детей. 2. Одаренность: норма и патология. 3. Феномены «Детей Индиго», «Детей СПИДа», «Детей со сверхспособностями»: факты и опровержения. 4. Вундеркинды и особенности их развития. Феномен детей-вундеркиндов. 5. Одаренность, пол и гендер. 6. Основные проблемы, с которыми сталкиваются одаренные дети, и их решение.		2	6	2 (сем)	[4]	[17]	Эссе
1.5.	Методы диагностики одаренности	2	2	4	0			
1.5.1.	Диагностика одаренности: методы, методики, особенности организации 1. Проблема психологической диагностики одаренности. 2. Принципы диагностики одаренных детей. 3. Методы диагностики одаренности, их достоинства и недостатки. 4. Диагностические методики выявления одаренных детей.	2				[4]	[17]	Итоговый тест

1.5.2.	Диагностика общей одаренности 1. Организация диагностики общей одаренности. 2. Методики диагностики общей одаренности и ее составляющих (интеллекта, креативности, обучаемости, познавательной мотивации).		2	2		[4]	[17]	Опрос, итоговый тест, таблица
1.5.3.	Диагностика специальной одаренности 1. Организация диагностики специальной одаренности. 2. Методики диагностики специальной одаренности. 3. Психологический тренинг как средство диагностики и развития одаренности.			2		[4]	[17]	Итоговый тест
1.6.	Особенности организации обучения и воспитания одаренных детей и подростков	4	2	6	2			
1.6.1.	Организация обучения одаренных детей и подростков 1. Учет специфики одаренности детей в организации их обучения и воспитания. 2. Стратегии обучения одаренных детей и подростков. 3. Сравнительный анализ обучения и воспитания одаренных в отечественной и зарубежной системе образования.	2				[2] [7]	[15]	Опрос
1.6.2.	Обучение одаренных детей и подростков 1. Учитель для одаренных детей. 2. Работа с одаренными вне школы. 3. Воспитание одаренного ребенка в семье.	2				[2] [7]	[15]	Опрос
1.6.3.	Образовательные технологии по развитию одаренности у детей и подростков 1. Семья как фактор развития одаренности ребенка. 2. Воспитатель и учитель для одаренных детей. 3. Образовательные программы по обучению и воспитанию одаренных в Республике Беларусь. 4. Особенности обучения одаренных учащихся в зарубежной системе образования.		2	2		[2]	[13]	Опрос, итоговый тест, рекомендации
1.6.4.	Современные образовательные программы по развитию одаренности у детей и подростков 1. Образовательные программы по обучению и воспитанию одаренных детей и подростков. 2. Индивидуализация обучения одаренных детей.			4	2 (сем)	[1] [2]	[13]	Сравнительная таблица

ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ

1) СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

ОСНОВНАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Богоявленская, Д.Б. Основные направления разработки и развития «Рабочей концепции одаренности» / Д.Б. Богоявленская // Одаренный ребенок. – 2003. – № 4. – С. 23.
2. Калиш, И.В. Федеральная целевая программа «Одаренные дети». опыт реализации, перспективы / И.В. Калиш // Одаренный ребенок. – 2003. – № 1. – С. 51.
3. Левонтин, Р. Умственные способности / Р. Левонтин // Психология индивидуальных различий: хрестоматия / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М.: ЧеРо, 2000. – С. 273 – 293.
4. Лобанов, А.П. Актуальные проблемы психологии интеллекта: учебно-метод. пособие / А.П. Лобанов, С.И. Коптева. – В 2-х ч. – Ч. 1. – Минск, 2000.
5. Матюшкин, А.М. Загадки одаренности / А.М. Матюшкин. – М., 1993.
6. Одаренные дети / Под ред. Д.Б. Богоявленская, В.М. Слущкий. – М., 1991.
7. Психология одаренности: от теории к практике / Под ред. Д.В. Ушакова. – М., 2000.

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Анастаси, А. Психологическое тестирование / А. Анастаси. – М., 1982.
2. Бабаева, Ю.Д. Психологический тренинг для выявления одаренности / Ю.Д. Бабаева. – М.: Молодая гвардия, 1997.
3. Белова, Е.С. Одаренность малыша: раскрыть, понять, поддержать / Е.С. Белова. – М., 1998.
4. Богоявленская, Д.Б. Рабочая концепция одаренности / Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский и др.; науч. ред. В.Д. Шадриков. – М.: Изд-во Магистр, 1998. – 68 с.
5. Бочков, Н.Л. Гены и судьбы / Н.Л. Бочков. – М., 1996.
6. Василец, Т.В. О факторах развития одаренности / Т.В. Василец // Стацаўленне і развіццё творчай асобы: 36. матэрыялаў канф. – Минск, 1994.
7. Гуцанович, С.А. Проверьте свои математические способности: сборник тестов / С.А. Гуцанович, А.М. Радков. – Могилев, 1994.
8. Доровской, А.И. 100 советов по развитию одаренности детей / А.И. Доровской. – М., 1997.
9. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – 3-е изд. – СПб, 2007.

10. Дружинин, В.Н. Экспериментальное исследование формирующего влияния среды на креативность / В.Н. Дружинин, Н.В. Хазратова // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. – № 4. – С. 83 – 93.
11. Квинн, В. Прикладная психология / В. Квинн. – СПб., 2000.
12. Коняхин, А.А. Тренинг интеллектуальных способностей: задачи и упражнения / А.А. Коняхин. – СПб.: Питер, 2006. – 128 с.
13. Краткий тест творческого мышления: Фигурная форма: пособие для школьных психологов / Под ред. Е.И. Щербаковой. – М., 1995.
14. Ландау, Э. Одаренность требует мужества / Э. Ландау. – М., 2002.
15. Левонтин, Р. Умственные способности / Психология индивидуальных различий: хрестоматия / Р. Левонтин, под ред. Ю.Б. Гиппенрейтера, В.Я. Романова. – М.: ЧеРо, 2000. – С.273 – 293.
16. Лобанов, А.П. Диагностика и коррекция когнитивного развития личности: От дошкольника до студента / А.П. Лобанов, О.М. Ткачук, Т.П. Судник // Актуальные проблемы психологии интеллекта: учебно-метод. пособие. – В 2-х ч. – Ч.2. – Минск, 2000.
17. Матюшкин, А.М. Мышление, обучение, творчество / А.М. Матюшкин. – М.:Изд-во МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003.
18. Методы диагностики одаренности у детей / Под ред. Н.А. Цыркун. – Минск, 1995.
19. Обухова, Л.Ф. Развитие дивергентного мышления в детском возрасте /Л.Ф. Обухова, С.М. Чубанова. – М., 1995.
20. Одаренный ребенок / Под ред. О.М. Дьяченко. – М., 1997.
21. Одаренный ребенок и семья: пособие для руководителей и учителей, обеспечивающих получение общего среднего образования / Сост. С.Н. Куровская; под ред.В.П. Тарантея. – Мозырь: ООО ИД «Белый Ветер», 2006. – 157 с.
22. Основные современные концепции творчества и одаренности / под ред.Д.Б. Богоявленской. – М.: Молодая гвардия.
23. Психология одаренности детей и подростков: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Ю.Д. Бабаева, Н.С. Лейтес, Т.М. Марюткина и др.; под ред.Н.С. Лейтеса. – 2-е изд., перераб., доп. – М.: Академия,2000. – 334 с.
24. Рабочая концепция одаренности / Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадринков, Ю.Б. Бабаева, А.В. Брушлинский, В.Н.Дружинин, и др. – 2-е изд., расширенное и перераб. – М., 2003.
25. Савенков, А.И. Одаренные дети в детском саду и школе / А.И. Савенков. – М.:Академия, 2000.
26. Савенков, А.И. Родительская одаренность / А.И. Савенков // Детское творчество. – 1999. – №6.
27. Симановский, А.Э. Развитие творческого мышления детей / А.Э. Симановский.– Ярославль, 1996.
28. Хьелл, Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер Д. – СПб., 2001.
29. Штерн, В. Умственная одаренность / В. Штерн. – СПб.: Союз, 1997.

30. Шумакова, Н.Б. Обучение и развитие одаренных детей / Н.Б. Шумакова. – М.: Изд-во МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003.

31. Щебланова. Е.И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики / Е.И. Щебланова. – М.: Изд-во МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003

32. Эфроимсон, В.П. Загадки гениальности / В.П. Эфроимсон – М., 1998.

2) КРИТЕРИИ ОЦЕНОК РЕЗУЛЬТАТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Зачет

Критерии оценки знаний и компетенций студентов по 10-балльной шкале:

1 балл – один, НЕЗАЧТЕНО:

Отсутствие знаний и компетенций в рамках учебной программы дисциплины «Психология одаренности» или отказ от ответа.

2 балла – два, НЕЗАЧТЕНО:

фрагментарные знания в рамках учебной программы дисциплины «Психология одаренности»;

знание отдельных литературных источников, рекомендованных учебной программой дисциплины;

неумение использовать научную терминологию дисциплины;

наличие в ответе грубых стилистических и логических ошибок;

пассивность на практических и лабораторных занятиях;

низкий уровень культуры исполнения заданий.

3 балла – три, НЕЗАЧТЕНО:

недостаточно полный объем знаний в рамках учебной программы дисциплины «Психология одаренности»;

знание части основной литературы, рекомендованной учебной программой дисциплины;

использование научной терминологии;

изложение ответа на вопросы с существенными лингвистическими и логическими ошибками;

слабое владение инструментарием учебной дисциплины некомпетентность в решении стандартных (типовых) задач;

неумение ориентироваться в основных теориях, концепциях и направлениях изучаемой дисциплины;

пассивность на практических и лабораторных занятиях, низкий уровень культуры исполнения заданий.

4 балла – четыре, ЗАЧТЕНО:

достаточный объем знаний в рамках учебной программы дисциплины «Психология одаренности»;

усвоение основной литературы, рекомендованной учебной программой дисциплины;

использование научной терминологии;

стилистическое и логическое изложение ответа на вопросы, умение делать выводы без существенных ошибок;

владение инструментарием учебной дисциплины, умение его использовать в решении стандартных (типовых) задач;

умение под руководством преподавателя решать стандартнее (типовые) задачи;

умение ориентироваться в основных теориях, концепциях и направлениях по изучаемой дисциплине и давать им оценку;

работа под руководством преподавателя на практических, лабораторных занятиях;

допустимый уровень культуры исполнения заданий.

5 баллов – пять:

достаточные знания в объеме учебной программы дисциплины «Психология одаренности»;

использование научной терминологии;

стилистически грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы, умение делать выводы;

владение инструментарием учебной дисциплины, умение его использовать в решении учебных и профессиональных задач;

способность самостоятельно применять типовые решения в рамках учебной программы;

усвоение основной литературы, рекомендованной учебной программой дисциплины;

умение ориентироваться в базовых теориях, концепциях и направлениях по изучаемой дисциплине и давать им сравнительную оценку;

самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях, участие в групповых обсуждениях;

высокий уровень культуры исполнения заданий.

6 баллов – шесть:

достаточно полные и систематизированные знания в объеме учебной программы дисциплины «Психология одаренности»;

использование необходимой научной терминологии;

стилистически грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы,

умение делать обоснованные выводы;

владение инструментарием учебной дисциплины, умение его использовать в решении учебных и профессиональных задач;

способность самостоятельно применять типовые решение в рамках учебной программы;

усвоение основной литературы, рекомендованной учебной программой дисциплины;

умение ориентироваться в базовых теориях, концепциях и направлениях по изучаемой дисциплине и давать им сравнительную оценку;
активная самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях, периодическое участие в групповых обсуждениях;
высокий уровень культуры исполнения заданий.

7 баллов – семь:

систематизированные, глубокие и полные знания по всем разделам учебной программы дисциплины «Психология одаренности»;
использование научной терминологии, в том числе на иностранном языке,

лингвистически и логически правильное изложение ответа на вопросы;

умение делать обоснованные выводы;

владение инструментарием учебной дисциплины, умение его использовать в постановке и решении научных и профессиональных задач;

усвоение основной и дополнительной литературы, рекомендованной учебной программой дисциплины;

умение ориентироваться в основных теориях, концепциях и направлениях по изучаемой дисциплине и давать им критическую оценку;

самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях, участие в групповых обсуждениях;

высокий уровень культуры исполнения заданий.

8 баллов – восемь:

систематизированные, глубокие и полные знания по всем поставленным вопросам в объеме учебной программы дисциплины «Психология одаренности»;

использование научной терминологии, стилистически грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы, умение делать обоснованные выводы;

владение инструментарием учебной дисциплины (методами комплексного анализа, техникой информационных технологий), умение его использовать в постановке и решении научных и профессиональных задач;

способность самостоятельно решать сложные проблемы в рамках учебной программы;

усвоение основной и дополнительной литературы, рекомендованной учебной программой дисциплины;

умение ориентироваться в основных теориях, концепциях и направлениях по изучаемой дисциплине и давать им критическую оценку с

позиций государственной идеологии (по дисциплинам социально-гуманитарного цикла);

активная самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях, систематическое участие в групповых обсуждениях;

высокий уровень культуры исполнения заданий.

9 баллов – девять:

систематизированные, глубокие и полные знания по всем разделам учебной программы дисциплины «Психология одаренности»;

точное использование научной терминологии, в том числе на иностранном языке;

стилистически грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы;

владение инструментарием учебной дисциплины, умение его эффективно использовать в постановке и решении научных и профессиональных задач;

способность самостоятельно и творчески решать сложные проблемы в нестандартной ситуации в рамках учебной программы;

полное усвоение основной и дополнительной литературы, рекомендованной учебной программой дисциплины;

умение ориентироваться в основных теориях, концепциях и направлениях по изучаемой дисциплине и давать им критическую оценку;

самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях, творческое участие в групповых обсуждениях,

высокий уровень культуры исполнения заданий.

10 баллов – десять:

систематизированные, глубокие и полные знания по всем разделам учебной программы дисциплины «Психология одаренности», а также по основным вопросам, выходящим за ее пределы;

точное использование научной терминологии, в том числе на иностранном языке, стилистически грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы;

безупречное владение инструментарием учебной дисциплины, умение его эффективно использовать в постановке и решении научных и профессиональных задач;

выраженная способность самостоятельно и творчески решать сложные проблемы в нестандартной ситуации;

полное и глубокое усвоение основной и дополнительной литературы, рекомендованной учебной программой дисциплины;

умение ориентироваться в теориях, концепциях и направлениях по изучаемой дисциплине и давать им критическую оценку, использовать научные достижения других дисциплин;

творческая самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях, активное участие в групповых обсуждениях, высокий уровень культуры исполнения заданий.

3) ПЕРЕЧЕНЬ РЕКОМЕНДУЕМЫХ СРЕДСТВ ДИАГНОСТИКИ

Компьютерные тесты, оценка м/м презентаций, оценка сравнительного анализа существующих программ развития одаренности; оценка программы развития одаренности, реферат

Конспект лекционных занятий

Тема 1. Понятие одаренности в современной психологии

1. Проблема способностей и одаренности в психологии.

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.

Одаренный ребенок - это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности.

Признаки одаренности - это те особенности одаренного ребенка, которые проявляются в его реальной деятельности и могут быть оценены на уровне наблюдения за характером его действий. Признаки явной (проявленной) одаренности зафиксированы в ее определении и связаны с высоким уровнем выполнения деятельности. Вместе с тем об одаренности ребенка следует судить в единстве категории «хочу» и «могу». Поэтому признаки одаренности охватывают два аспекта поведения одаренного ребенка: инструментальный и мотивационный. Инструментальный - характеризует способы его деятельности. Мотивационный - характеризует отношение ребенка к той или иной стороне действительности, а также к своей деятельности.

Инструментальный аспект поведения одаренного ребенка может быть охарактеризован следующими признаками:

1. Наличие специфических стратегий деятельности.

Способы деятельности одаренного ребенка 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, на первый взгляд, неожиданных идей и решений.

Для поведения одаренного ребенка характерен главным образом этот уровень успешности: новаторство как выход за пределы требований выполняемой деятельности.

2. Сформированность качественно своеобразного индивидуального стиля деятельности, выражающегося в склонности «все делать по-своему», связанного с присущей одаренному ребенку самодостаточной системой саморегуляции. Индивидуализация способов деятельности выражается в элементах уникальности ее продукта.

3. Высокая структурированность знаний, умение видеть изучаемый предмет в системе, свернутость способов действий в соответствующей предметной области, что проявляется в способности одаренного ребенка, с одной стороны, практически мгновенно схватывать наиболее существенную деталь (факт) среди множества других предметных сведений (впечатлений, образов, понятий и т. д.) и, с другой стороны, удивительно легко переходить от единичной детали (факта) к ее обобщению и развернутому контексту ее интерпретации. Иными словами, своеобразие способов деятельности одаренного ребенка проявляется в его способности видеть в сложном простое, а в простом - сложное.

4. Особый 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.

Мотивационный аспект поведения одаренного ребенка может быть охарактеризован следующими признаками:

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

2. Сильно 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.

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

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

5. Высокая критичность к результатам собственного труда, склонность ставить сверхтрудные цели, стремление к совершенству.

Психологические особенности детей, демонстрирующих одаренность могут рассматриваться лишь как признаки, сопровождающие одаренность, но не обязательно порождающие ее. Поэтому наличие указанных психологических особенностей может служить лишь основанием для предположения об одаренности, а не для вывода о ее безусловном наличии.

Следует подчеркнуть, что поведение одаренного ребенка совсем не обязательно должно соответствовать одновременно всем вышеперечисленным признакам. Поведенческие признаки одаренности вариативны и часто противоречивы по своим проявлениям, поскольку в сильной мере зависимы от социального контекста. Тем не менее даже наличие одного из этих признаков должно привлечь внимание специалиста и мотивировать его на тщательный и длительный по времени анализ каждого конкретного индивидуального случая.

2. Уровни развития способностей: одаренность, талант, гениальность.

Задатки - это морфологические и функциональные особенности строения мозга, органов чувств и движения, которые выступают в качестве природных предпосылок развития способностей.

Задатки – предпосылки развития, которые лишь во взаимодействии с другими условиями, прежде всего с социальной средой, могут оказаться включенными – в ходе жизни, в деятельности – в формирование способностей.

Способности – это такие психологические особенности человека, от которых зависит успешность приобретения знаний, умений, навыков, но которые сами к наличию этих знаний, навыков и умений не сводятся.

Способности – качества личности, определяющие успешность овладения определенной деятельностью. Различают элементарные, сложные, общие, частные, потенциальные и актуальные способности.

Одаренность - генетически обусловленный компонент способностей, развивающийся в соответствующей деятельности или деградирующий при ее отсутствии.

Талант - высшая степень способностей личности к определенной деятельности, ее одаренности, когда они достигают черт характера.

Творчество – мышление в его высшей форме, выходящее за пределы требуемого для решения возникшей задачи уже известными способами.

Склонность – любое положительное, внутренне мотивированное отношение (влечение, интерес и пр.) к какому-либо занятию. Психологическую основу склонности составляет устойчивая потребность личности в определенной деятельности, когда привлекательными оказываются не только достигаемые результаты, но и сам процесс деятельности.

3. Изучение одаренности в трудах зарубежных и отечественных ученых.

Проблема одаренности уже давно волновала мыслителей ученых всего мира. Еще 2 тысячи лет назад до нашей эры китайский мыслитель Конфуций предлагал отбирать, изучать и развивать одаренных способностей детей. Такие дети получали образование при дворе правителя, особо ценились способности к написанию стихов, хорошо развитая память и логическое мышление.

В 427-347 гг. до нашей эры греческий мыслитель Платон выступал за передачу воспитания и обучения одаренных детей в руки государства. Такие дети должны были заниматься математикой и философией. Платон считал, что общество должно «заставить» лучшие умы изучать то, что полезно государству.

В 16 веке Сулейман Великолепный рассылал по Турецкой империи искателей талантов. С целью поиска дарований детское население планомерно обследовалось. Затем даровитых детей помещали в специальные учебные заведения, где им преподавали не только мусульманскую религию, но и естественные науки, философию, военное искусство.

Однако такое систематическое образование получали лишь не многие. Талантливые люди, гении веками воспринимались как подарок небес или бессмертных богов. Отсюда возникали представления о предопределенном развитии человека. И лишь после того, как Чарльз Дарвин научно доказал абсурдность веры в Адама и Еву, как первых творений божьих, пришло время с помощью научно подтвержденных аргументов опровергнуть веру в божественное происхождение гениев.

Это удалось человеку, развитие гениальности которого наблюдалось с раннего детства и который за день до того, как ему исполнилось 5 лет, сам написал своей сестре письмо и описал в нем свои способности к письму, счету и др. (Ф.Гальтон, 15 февраля 1827 г.). Автор письма - Френсис Гальтон, как ученый формируется под непосредственным влиянием эволюционного учения Ч. Дарвина. Гальтон не только безоговорочно принял все главные идеи Дарвина – об изменчивости видов, наследственной

передаче врожденных и приобретенных отклонений, борьбе за существование и естественном отборе, - но и поставил своей задачей применить их к объяснению индивидуально-психологических различий между людьми. Результаты своих теоретических и фактологических изысканий он опубликовал в 1869 году в книге «Наследственность таланта. Ее законы и последствия».

Основной идеей этой книги является то, что дети наследуют многие физические характеристики родителей, а следовательно, они наследуют особенности головного мозга, который является «нервной основой многих способностей», то есть у умных родителей будут рождаться умные дети, и наоборот. В результате этих утверждений наследственному фактору отводилась не то что решающая, а исключительная, монополярная роль. Следуя этой идее, Ф. Гальтон ставил целью воспроизвести высоко даровитую расу людей посредством соответствующих браков в течение нескольких поколений.

На основании данной теории возникло научное направление «Евгеника» (греческое «евгеник» - благородный, даровитый), которое призвано было изучать условия и способы улучшения человеческой природы с целью «выращивания» элиты общества.

В наше время последователи Гальтона выступают под флагом неоевгеники, которая опирается на идеи генной инженерии и также пытается доказать решающую роль наследственности.

В доказательство своих взглядов Гальтон изучил биографии и проследил генеалогию 997 выдающихся людей Англии. При этом он считал всех знаменитых людей талантливыми. Он был убежден, что каждый одаренный ребенок с временем сформируется в талант, превратиться в выдающегося человека. Это взгляд, в последствии названный принципом родника (подобно роднику, талант обязательно пробьется на поверхность), оказался весьма живучим и имеет приверженцев и в настоящее время.

Однако, несмотря на обширный фактологический материал, показательных выводов Гальтону сделать не удалось. Правда, из его данных вытекало, что люди с высоким общественным статусом происходят из небольшой группы семей. В частности, упомянутые 997 знаменитостей принадлежали всего лишь к 300 семьям. Наконец, Гальтон утверждал, что по мере уменьшения степени родства, уменьшается и связь между талантливостью родственников. Однако, ни эти, ни другие факты не подтвердили истинности выдвинутой Гальтоном гипотезы.

Описанные взгляды опровергали ученые, которые считали, что одаренность объясняется не столько генетически, а скорее социальной

преимуществом и средой. К таким ученым относился немецкий исследователь Вильгельм Оствальд. Он утверждал, что талант не наследуется. Родственники талантливого человека не являются талантами. Оствальд отчасти признавал наследственность, но считал, что главную роль играет социальная среда. В своей книге «Великие люди» (1919 г.) он писал, что, по его мнению, талант развивается под воздействием социальной среды и жизни человека, а родители являются лишь «подготовителями» таланта человека.

Идея В. Оствальда была подхвачена Германом Кларе (немецкий ученый, лауреат Нобелевской премии), который проследил биографии лауреатов престижных премий и сделал вывод, что интеллектуальный подъем происходит постепенно на протяжении нескольких поколений.

Споры по данному вопросу ведутся до сих пор. Так, по мнению американского психолога Г. Айзенка, на 80 % умственное развитие обусловлено генетическими причинами и только на 20 % окружающей средой.

Российские ученые Б. Ананьев, М. Мясоедов, Б. Теплов, А. Леонтьев, а также многие зарубежные исследователи – сторонники противоположной точки зрения. По их мнению, влияние среды на формирование способностей, имеет более существенное значение, чем генетическая наследственность. И на этой основе они оптимистически оценивают возможности развития каждого человека.

Итак, приведенные исследования позволяют утверждать, что способности, одаренность не столько дар природы, сколько продукт человеческой истории, т.е. тех приемов формирования соответствующих знаний и умений, которые исторически вырабатываются людьми в ходе удовлетворения потребностей общества.

История развития одаренности и практика обучения способных детей в нашей стране, начиная с дореволюционного периода, условно может быть разделена на ряд этапов: дореволюционный – 1909-1917 гг.; послереволюционный – 1919-1936 гг.; период с 40-х годов и по наше время.

На 1 и 2 этапах исследования проблем одаренности были включены в систему международных исследований и находились на уровне мировой науки (например, исследования методов диагностики психологических профилей Г.И. Россолимо).

Сущность метода Г.И. Россолимо сводится к определению высоты 11-ти психических процессов, максимум силы которых оценен в 10 единиц. В основе метода – положительные и отрицательные ответы на 10 вопросов. С помощью методики психологических профилей были предложены первые

графические сопоставления уровней одаренности. Таким образом, на основе диагностики познавательных процессов и оценки их уровня уже в начале нашего столетия были предприняты попытки оценки уровней одаренности.

Когнитивные методики диагностики и методики диагностики интеллектуального развития стали предметом специального анализа Р. Штерна в конце 20-х и начале 30-х годов прошлого столетия. Фундаментальные исследования были предложены В.Штерном в работе «О психологии индивидуальных различий». Он констатировал тот факт, что «существует принципиальное отграничение испытаний психических процессов от эмоциональных и волевых свойств индивидуума».

Наибольшую популярность в России приобрела система диагностики интеллектуального потенциала детей, разработанная А. Бине (вместе с Т. Симоном). К концу 20-х годов прошлого столетия эта измерительная шкала в модернизации Стэнфордского университета была переведена и валидизирована для измерения интеллектуального коэффициента российских детей. В 20-х годах в России выделяется школа во главе с В.М. Экземплярским. Он протестует против одностороннего изучения одаренности с позиции интеллекта.

Таким образом, в отечественной педагогике и психологии на сравнительно ранней стадии исследований просматривается личностное ориентирование в вопросах изучения и диагностики одаренности, что позволяет сделать вывод, что в конце 20-х начале 30-х годов в нашей стране по проблемам одаренности были сделаны продуктивные шаги. В большей мере разрабатывались и реализовывались методы диагностики, проводилась сопоставительная работа по типам диагностических тестов, делался глубокий анализ принципов поэтапных усовершенствований тестов. Все это проходило в духе сотрудничества с европейскими и американскими исследователями.

На следующем этапе в 28-29 гг. прошлого столетия московские психологи под руководством Е.В. Гурьянова провели диагностическое обследование учащихся в возрасте 9-11 лет, в результате которых выяснились резкие различия в уровнях интеллектуального развития детей из различных социальных групп: дети служащих имели самый высокий показатель интеллекта, дети рабочих – средний, а дети крестьян – низкий. Эти данные были первыми и последними в такого рода исследованиях. Наступал «год великого перелома», готовилось постановление ЦК ВКП Б «О педологических извращениях в системе Наркомпросов». В результате его выхода в 1936 году правительство запрещает подобного рода исследования в области психологии. Так была поставлена последняя точка в развитии

исследований в области одаренности, в разработке конкретных методов диагностики интеллектуального потенциала одаренных и талантливых детей. Указанное постановление определило на последующие годы особое направление отечественных исследований одаренности, отличное от системы исследований, выполняющихся в мировой науке.

Дальнейшее изучение одаренности продолжилось в 40-е гг. в исследованиях Б.М. Теплова рассматривалась с позиции психологии способностей. В 1940 г. выходит книга Б.М. Теплова «Способности и одаренность». Вслед за Тепловым проводятся исследования и выходят работы С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева и других.

Опираясь на исследования Б. М. Теплова, в российской научной школе используется термин способности. Способности – это такие индивидуально-психологические особенности человека, которые содействуют успешному выполнению им той или иной деятельности и не сводятся к имеющимся у него знаниям, умениям и навыкам. Способности, которые проявляются у школьника, чаще всего относятся к учению или к тем видам деятельности, которыми он занимается дополнительно. Соответствующая деятельность является необходимым условием не только для выявления, но и для развития способностей.

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

Большой вклад в разработку этой проблемы способностей и детской одаренности внёс К.С. Лейтес, который дал определение общим и специальным способностям.

Вслед за данными исследованиями появляется целый ряд работ, посвященных изучению специальных способностей: музыкальных – Б.М. Тепловым (1961), математических – В.А. Крутецкий (1968), организаторских – Л. Н. Уманским (1968), педагогических – Н.В. Кузьминой (1961), летных – К.К. Платоновым (1972), художественных – Е. И. Игнатьевым (1961) и др.

Наибольшее распространение исследования проблем одаренности достигли в конце 80-х годов. С точки зрения творческого потенциала индивида к проблеме одаренности подходит А.М. Матюшкин. Формирование концепции творческой одаренности основывается, прежде всего, на его собственных работах по развитию творческого мышления детей с помощью методов проблемного обучения; работах, посвященных групповым формам

творческого мышления, диагностическим формам обучения, способствующих личностному творческому росту одаренных детей. Творчество им понимается как механизм, условие развития, как фундаментальное свойство психики. Структурными компонентами одаренности он считает доминирующую роль познавательной мотивации и исследовательскую творческую активность, выражающуюся в обнаружении нового, постановке и решении проблем. Главными признаками творческой активности Матюшкин считает ее устойчивость, высокую степень выраженности, бескорыстие. Исследовательская активность стимулируется новизной, которую одаренный ребенок сам видит и находит в окружающем мире. Матюшкин подчеркивает, что в основе одаренности лежит не интеллект, а творческий потенциал, считая, что «умственное» - это надстройка.

Вслед за указанными исследованиями появляются работы Лейтеса Н.С., Шадрикова В.Д., Брушлинского А.В., Дружинина В.Н., Юркевич В.С., Ю.З. Гильбуха, Богоявленской Д.Б., Бабаевой Ю.Д., Ильясова И.И., Панова В.И., Калиш И.В., Холодной М.А., Шумаковой Н.Б. и др.

7 апреля 1987 года коллегия Минобразования СССР приняла постановление «О первоочередных мерах по выявлению и воспитанию особо одаренных учащихся и молодежи». При Министерстве образования отывается Центр по исследованию, диагностике и развитию творчески одаренной молодежи.

В президентской программе «Дети России» принята и работает подпрограмма «Одаренные дети», согласно которой проводится огромная работа по разработке подходов к выявлению и организации работы с такими детьми, разработана «Рабочая концепция одаренности» (2003 г.)

Создан Всемирный Совет по образованию одаренных детей. Парламентская ассамблея Совета Европы приняла рекомендацию № 1248, в которой подчеркивается, что все, кто имеет отношение к детям (педагоги, психологи, медики и др.) должны располагать информацией об одаренности, владеть методами ее распознавания и работы с ними.

Как показывает проведенный краткий обзор, проблема детской одаренности давно исследовалась в психологии педагогике, и в настоящее время накоплен большой теоретический и практический материал, позволяющий выявлять и эффективно развивать детские таланты.

Кого можно считать одаренным ребенком? Одна точка зрения - одаренных детей очень мало, всего от 1 до 3 %. И здесь речь именно о тех одаренных детях, которых называют «особо-» или

«высокоодаренными», которые видны, как на ладони, и в одаренности, талантливости которых никто не сомневается.

Противоположная позиция заключается в том, что вообще все дети от природы одарены. Но мы, взрослые, не всегда можем создать им те условия, благодаря которым природные способности развиваются до такого уровня, как «одаренность».

Эти точки зрения - как два полюса. Истина, наверное, посередине. Так, согласно исследованиям Торренса, 30% из числа отчисленных из школы за неуспеваемость - одаренные дети. В чем же причина?

Одаренность ребенка может быть совершенно очевидной, - проявить себя очень ярко. Такие дети видны сразу, именно о них говорят, что они одарены от Бога.

К сожалению, распространенное мнение, что раз ребенок одарен, то его таланты будут проявляться всю жизнь, является одним из многих мифов, которыми обросло понятие одаренности. Очень часто таланты ребенка исчезают по окончании школы.

То есть явная одаренность может быть «на всю жизнь», как у Моцарта или Ломоносова, а может быть возрастной. В последнем случае отдельные психические функции и системы в определенном возрасте оказываются развитыми лучше, чем у других детей, но впоследствии это уравнивается.

Вторая группа - дети со скрытой, не проявленной одаренностью. Например, ребенок может быть одарен в шахматах. Но в школе шахматам не учат, по крайней мере, в обычной. Поэтому, чтобы его одаренность проявилась, он должен попасть в центр детского творчества, где есть шахматный кружок. Или хотя бы увидеть шахматы, в противном случае его одаренность не проявится.

Наконец, есть дети, которые просто не попали в ту социально-образовательную среду, которая позволила бы определить, одарены они или нет. В этом случае можно говорить не о скрытой, а о потенциальной одаренности.

Одаренность часто понимается как интеллектуальная одаренность, т.е. способность к выдающимся (для данного возраста) интеллектуальным достижениям. Однако существуют и другие виды одаренности.

Современными научными исследованиями доказано существование особого вида одаренности - творческой, т.е. способности к творческой самореализации в различных областях жизнедеятельности. Творческая одаренность не связана однозначно с интеллектом.

Интеллектуальной одаренностью обладает небольшое число людей; она может быть относительно легко выявлена с помощью тестов. В основе

творческой одаренности лежит творческий потенциал - нереализованные возможности, имеющиеся у каждого человека. Проблема заключается не столько в том, чтобы выявлять и отбирать детей, обладающих этим видом одаренности, сколько в том, чтобы развивать ее у всех учащихся без исключения.

Вместе с тем необходимо помнить, что одаренность — это прежде всего системное качество психики, включающее в себя как минимум познавательную, эмоционально-волевую и личностную сферы. Выпадение любого из этих компонентов лишает одаренность ее целостности, способности к саморазвитию.

Тема 2. Понятие общей одаренности

1. Понятие общей одаренности

Одаренность может быть определена как обладание большими способностями. Способность одно из наиболее общих психологических понятий. В отечественной психологии многие авторы давали ему развернутые определения.

В частности, С.Л.Рубинштейн понимал под способностями "...сложное синтетическое образование, которое включает в себя целый ряд данных, без которых человек не был бы способен к какой-либо конкретной деятельности, и свойств, которые лишь в процессе определенным образом организованной деятельности вырабатываются".

Б.М.Теплов предложил три эмпирических по сути признака способностей, которые и легли в основу определения, наиболее часто используемого специалистами: 1) способности - это индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого; 2) только те особенности, которые имеют отношение к успешности выполнения деятельности или нескольких деятельностей; 3) способности не сводятся к знаниям, умениям и навыкам, которые уже выработаны у человека, хотя и обуславливают легкость и быстроту приобретения этих знаний и навыков.

Естественно, успешность выполнения деятельности определяют и мотивация, и личностные особенности. Высокая мотивация и такая особенность личности, как, например, трудолюбие, повышают успешность. Б.М.Теплов указывает на то, что помимо успеха в деятельности, способность детерминирует скорость и легкость овладения деятельностью, и это изменяет положение с определением: скорость обучения может зависеть от мотивации, но чувство легкости при обучении (иначе . "субъективная цена",

переживание трудности) скорее обратно пропорционально мотивационному напряжению. Итак, чем больше развита у человека способность, тем успешнее он выполняет деятельность, быстрее ей овладевает, а процесс овладения деятельностью и сама деятельность даются ему субъективно легче, чем обучение или работа в той сфере, в которой он не имеет способности. Возникает проблема, в чем же заключается психическая сущность способности? Наиболее детально этот вопрос рассматривается в работах В.Д. Шадрикова. Он приходит к выводу, что понятие "способность" является психологической конкретизацией категории свойства. Свойством какой "вещи" является способность? По В.Д. Шадрикову, наиболее общим понятием, которое описывает психологическую реальность, является понятие психической функциональной системы, процесс функционирования которой (психический процесс), обеспечивает достижение некоторого полезного человеку результата.

Способности, понимаемые по В.Д. Шадрикову, являются общими, а не отнесенными к конкретным видам деятельности: не существует, с этой точки зрения, "летных", "кулинарных", "музыкальных", "педагогических" и прочих способностей. Встает вопрос, в чем заключаются эти общие способности?

Рассмотрим работу целостной психики как оперирование знаниями. В этом процессе можно выделить:

- приобретение знаний,
- применение знаний,
- преобразование знаний.

Системы приобретения, применения и преобразования знаний участвуют в едином процессе. В этом процессе все три системы взаимодействуют. Применение знаний при решении задач приводит к тому, что мы обучаемся и приобретаем новые знания. Приобретенные знания хранятся и преобразуются, что в свою очередь позволяет их применять при решении новых задач. Тем самым мы получаем следующую схему, где компоненты выступают три перечисленные выше системы.

Способность к применению знания можно было бы отождествлять с интеллектом как способностью решать задачи на основе имеющихся знаний (тестовый интеллект).

Обучаемость характеризует систему приобретения знаний, а креативность (общая творческая способность) процесс преобразования знаний (с ним связано воображение, фантазии, порождение гипотез и пр.).

Мы выделили три основных глобальных процесса, стоит остановиться на их характеристиках и описаниях. Интеллект есть некоторая общая

способность приспособления к новым жизненным условиям. Приспособительный акт . решение жизненной задачи с помощью интеллекта, осуществляется посредством действия с мысленным ("ментальным") эквивалентом объекта, посредством "действия в уме". Благодаря этому решение проблемы может быть осуществлено без внешних поведенческих проб, правильно и одноразово: пробы, проверка гипотез осуществляется во "внутреннем плане действия". На взгляд большинства авторов, приобретение знаний выступает лишь служебным моментом по отношению к применению знаний при решении жизненной задачи. Важно, чтобы задача была действительно новой или по крайней мере имела компонент новизны. С проблемой интеллектуального поведения тесно связана проблема переноса знаний из одной уже решенной задачи на другую (новую).

2. *Современные концепции общей одаренности.*

В.Д. Шадриков вводит понятие общей одаренности, определяя ее как пригодность к широкому кругу деятельности или сочетание способностей, от которых зависит успешность разных деятельностей, но и в этом случае общее не предшествует частному, а наоборот есть результат "сборки" отдельных элементов.

Принцип "общее предшествует частному", который является результатом развития общего в процессе дифференцировки, является принципом систем, наиболее освоенных современной психологией.

Различая специальные и общие способности, Д.Н. Завалишина вслед за Б.М. Тепловым связывает общие способности с более общими условиями ведущих форм человеческой деятельности, а специальные - с отдельными видами деятельности. Тем самым вновь проводится линия "деятельностной редукции": способности конституируются не по видам психической функциональной системы, а по видам деятельности.

Безумнее было бы предположить, что способности связаны с какими-то общими сторонами функционирования психики, которые, конечно, проявляются, но не в конкретных деятельности или группировках деятельности, а в общих формах внешней активности (поведения) человека.

Следуя Б.Ф. Ломову, выделявшему три функции психики: коммуникативную, регуляторную и познавательную, можно было бы говорить о коммуникативных, регуляторных и познавательных способностях, но это значило бы свести дело к тем же психическим процессам.

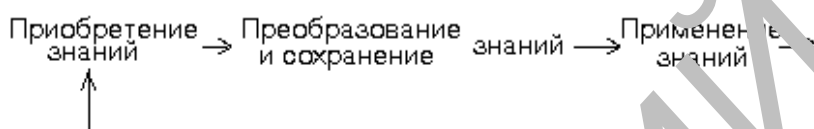
Но, возможно, в каждом психическом процессе есть такие стороны, которые характеризуют его как и другие психические процессы?

Воспользуемся когнитивной парадигмой (как она ни условна) и рассмотрим работу целостной психики как оперирование знаниями.

В этом процессе можно выделить приобретение знаний, применение знаний, преобразование знаний, а также сохранение знаний.

Процессы преобразования знания происходят и при коммуникации, и при регуляции, и при познавательной активности. Абстрагируемся лишь от аффективно-волевого процесса, поскольку понятие способности ближе к операционально-когнитивной его стороне.

Есть также основание объединить получение знаний в единый двуправленный процесс. Тем самым мы имеем следующую схему, где компонентами выступают три перечисленных выше системы.



Эта система имеет один вход и один выход. Способность к применению знания можно было бы отождествлять с интеллектом как способностью решать задачи на основе имеющихся знаний (тестовый интеллект).

Обучаемость характеризует систему приобретения знаний, а креативность (общая творческая способность) - процесс преобразования знаний (с ним связано воображение, фантазии, порождение гипотез и пр.).

Сохранение знаний преимущественно связывается с долговременной памятью, но, поскольку ее содержание не является актуальной психической реальностью (в отличие от содержания кратковременной памяти), есть основания считать этот процесс физиологическим, либо, по крайней мере, - психофизиологическим.

Существуют как минимум три основных подхода к соотношению творческих способностей и интеллекта.

1. *Творческая способность (креативность) является самостоятельным фактором*, не зависящим от интеллекта (Дж. Гилфорд [Gillford, 1967]; К. Тейлор [Taylor, 1985]; Г. Грубер [Gruber, 1982]; Пономарев Я. А., 1988). В более «мягком» варианте эта теория гласит, что между уровнем интеллекта и уровнем креативности есть незначительная корреляция. Наиболее развитой концепцией является «теория интеллектуального порога» Э. П. Торренса (Torrens, 1962): если IQ выше 120, творческая способность становится независимой величиной, т. е. нет креативов с низким интеллектом, но есть интеллектуалы с низкой креативностью.

Предположение Торренса хорошо соответствует данным Д. Перкинса (1988), согласно которым для каждой профессии существует нижний допустимый уровень развития интеллекта. Люди с IQ ниже определенного уровня не могут овладеть данной профессией, но если IQ выше этого уровня, то прямой связи между интеллектом и уровнем достижений нет. Главную роль в определении успешности работы играют личностные ценности и черты характера.

2. *Высокий уровень развития интеллекта предполагает высокий уровень творческих способностей, и наоборот.* Эта позиция учитывает то, о чем пишет М. Айзенк (2004): «Неправомерно считать, что одни люди всегда мыслят конвергентно, а другие – всегда дивергентно. Есть люди, которые одинаково хорошо владеют и тем и другим способом мышления. Особенности мышления человека в данный момент определяются требованиями задачи, поэтому можно наблюдать, как один и тот же человек переключается с конвергентного способа на дивергентный» (с. 344). При этом интеллектуальная одаренность выступает в качестве необходимого, но недостаточного условия творческой активности личности. Главную роль в детерминации творческого поведения играют мотивации, ценности, личностные черты (А. Танненбаум, А. Флех, Д. Б. Богоявленская, А. Маслоу и др.). К числу основных черт творческой личности эти исследователи относят когнитивную одаренность, чувствительность к проблемам, независимость в неопределенных и сложных ситуациях.

3. *Как таковы творческих способностей (креативности) нет.* Эту точку зрения разделяют и разделяют практически все специалисты в области интеллекта (Д. Векелер, Р. Уайсберг, Г. Айзенк, Л. Термен, С. Герберт и др.). Доказывается, что для открытия базовых научных законов достаточно обычных когнитивных процессов, трансформированных определенным образом. Процесс решения творческих задач описывается как взаимодействие других познавательных процессов (мышления, памяти и пр.). Эти противоречивые суждения и дискуссии ученых о соотношении творческих способностей (креативности) и интеллекта во многом разрешаются, если учитываются условия эксперимента. В методиках изучения креативности Гилфорда и Торренса введены такие же условия эксперимента, как и при измерении уровня интеллекта (ограничение времени, атмосфера соревнования). В то же время, как полагают М. Воллах, Н. Коган, П. Вернон (Creativity..., 1976), для проявления творчества нужна непринужденная, свободная атмосфера. При использовании игровой формы тестирования креативности с детьми 10–12 лет, без ограничения времени ответа и снятия соревновательного момента между испытуемыми, М. Воллах

и Н. Коган получили корреляцию между интеллектом и креативностью, близкую к нулю. На взрослых были получены такие же результаты А. Н. Ворониным (1994, 1995), изучавшим креативность при снятии фактора времени и соревнования и принятии любого ответа. Г. Айзенк (1972), опираясь на значимые (но все же невысокие) корреляции между IQ и тестами Гилфорда на дивергентное мышление, высказал мнение, что креативность есть компонент общей умственной одаренности. Дж. Монета (Moneta, 1992) отмечает, что компетентность и конвергентное мышление играют в научной креативности фундаментальную роль. Уайсберг (Weisberg, 1988) утверждает, что творческое мышление диагностируется по качеству продукта, а не по способу его получения. Всякий познавательный процесс, с этой точки зрения, опирается на прошлые знания и влечет их преобразования в соответствии с требованиями задачи. Однако, как отмечают Стернберг и Лубарт (Sternberg, Lubart, 1995), слишком низкая и слишком высокая компетентность в проблеме мешают креативному процессу. Высокая компетентность не позволяет вырваться за рамки существующих стереотипов, поэтому кривая зависимости креативности от компетентности выглядит как U-инвертированная кривая. Д. Фелдман предлагает трехчастную модель креативного процесса, имеющую три связанные между собой составляющие: 1) рефлексивность как основной процесс, отличающий человека от животных, позволяющий формировать самосознание, самооценку, посредством языка планировать, отражать и анализировать мир; 2) целенаправленность, или интенциональность, позволяющую организовать переживаемый опыт «внутри и снаружи организма», вместе с верой в возможность изменений к лучшему позволяет реально изменять среду; 3) владение способами трансформации и реорганизации, которые предлагаются культурой и обуславливают индивидуальные различия (Feldman et al., 1994). В последнее время распространение получила концепция Стернберга. Согласно этому ученому, интеллект участвует и в решении новых задач, и в автоматизации действий. По отношению к внешнему миру интеллектуальное поведение может выражаться в адаптации, выборе типа внешней среды или ее преобразовании. Если человек реализует третий тип отношений, то при этом он проявляет творческое поведение.

3. Критерии деления одаренности на виды.

Дифференциация видов одаренности определяется критерием, положенным в основу классификации. В одаренности можно выделить как качественный, так и количественный аспект.

Анализ качественных характеристик одаренности предполагает выделение различных качественно своеобразных ее видов в связи со спецификой психических возможностей человека и особенностями их проявления в тех или иных видах деятельности.

Анализ количественных характеристик одаренности позволяет описать степень выраженности психических возможностей человека.

Среди критериев выделения видов одаренности можно назвать следующие:

1. Вид деятельности и обеспечивающие ее сферы психики.
2. Степень сформированности одаренности.
3. Форма проявления.
4. Широта проявлений в различных видах деятельности.
5. Особенности возрастного развития.

Рассмотрим их подробнее.

1. По критерию

•«вид деятельности и обеспечивающие ее сферы психики»

выделение видов одаренности осуществляется в рамках пяти видов деятельности с учетом включенности трех психических сфер и, соответственно, степени участия разных уровней психической организации (принимая во внимание качественное своеобразие каждого из них).

К основным видам деятельности относятся практическая, теоретическая (учитывая детский возраст, мы предпочитаем говорить о познавательной деятельности), художественно-эстетическая, коммуникативная и духовно-ценностная. Сферы психики представлены интеллектуальной, эмоциональной и мотивационно-волевой.

В рамках каждой сферы могут быть выделены разные уровни психической организации. Так, в рамках интеллектуальной сферы различают сенсомоторный, пространственно-визуальный, понятийно-логический уровни. В рамках эмоциональной сферы - уровни эмоционального реагирования и эмоционального переживания. В рамках мотивационно-волевой сферы - уровни побуждения, целеобразования, смыслопорождения.

Соответственно, могут быть выделены следующие виды одаренности. В практической деятельности, в частности, можно выделить одаренность в ремеслах, спортивную и организационную одаренность. В познавательной деятельности находит реализацию интеллектуальная одаренность различных видов. В художественно-эстетической деятельности выделяются, например, хореографическая, сценическая, литературно-поэтическая, изобразительная и музыкальная одаренность. В коммуникативной деятельности, прежде всего, следует выделить лидерскую и аттрактивную одаренность. И, наконец, в

духовно-ценностной деятельности мы отмечаем одаренность в создании новых духовных ценностей и смыслов, служение людям.

Каждый вид одаренности предполагает од- непременно 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 качества (и тогда мы говорим о редкой музыкальности, выразительности и т. д.).

Каждый вид одаренности по своим проявлениям охватывает в той или иной мере все пять видов деятельности. Например, деятельность музыканта-исполнителя, будучи по определению художественно-эстетической, кроме того, формируется и проявляется в практическом плане (на уровне моторных навыков и исполнительской техники), в познавательном плане (на уровне интерпретации), в коммуникативном плане (на уровне коммуникации с автором исполняемого произведения и слушателями), в духовно-ценностном плане (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 природы детской одаренности. В рамках этой классификации могут быть поставлены и решены следующие два вопроса:

- как соотносятся одаренность и отдельные способности?
- существует ли «творческая одаренность» как особый вид одаренности?

Выделение видов одаренности по критерию видов деятельности позволяет отойти от житейского представления об одаренности как количественной степени выраженности способностей и перейти к пониманию одаренности как *системного качества*. При этом деятельность, ее психологическая структура выступает в качестве объективного основания интеграции отдельных способностей, служит матрицей, формирующей состав способностей, которые необходимы для ее успешной реализации. Следовательно, одаренность выступает как интегральное проявление разных способностей в целях конкретной деятельности. Один и тот же вид одаренности может носить неповторимый, уникальный характер, поскольку разные компоненты одаренности у разных индивидуумов могут быть выражены в разной степени. Одаренность может состояться только в том случае, если резервы самых разных способностей человека позволят

скомпенсировать недостающие или недостаточно выраженные компоненты, необходимые для успешной реализации деятельности. Особо яркая одаренность или талант свидетельствуют о наличии высоких способностей по всему набору компонентов, затребованных структурой деятельности, а также об интенсивности интеграционных процессов «внутри» субъекта, вовлекающих его личностную сферу.

Второй вопрос возникает естественно, так как анализ одаренности с необходимостью ставит проблему ее связи с творчеством как закономерным ее результатом.

Получившее широкое распространение во второй половине нашего века рассмотрение «творческой одаренности» как самостоятельного вида одаренности базируется на ряде исходных противоречий в самой природе способностей и одаренности, которые находят отражение в парадоксальной феноменологии: человек с высокими способностями может не быть творческим и, наоборот, нередко случаи, когда менее обученный и даже менее способный человек является творческим.

Рассмотрим классический пример. Гоген и Пиросмани явно уступают в мастерстве рисунка художнику, делющему копии. Вместе с тем они входят в плеяду крупнейших художников наряду с Врубелем и Куинджи, давшими человечеству свое видение мира, т.е. в плеяду творцов. Этот пример позволяет конкретизировать проблему: если умения и специальные способности не определяют творческий характер деятельности, то в чем разгадка «творческой», творческого потенциала личности? Ответить на этот вопрос проще, апеллируя к особой творческой одаренности или к особой, ее определяющей мыслительной операции (например дивергентности).

Вместе с тем возможен другой подход к интерпретации указанной феноменологии, который не прибегает к понятию творческой одаренности как объяснительному принципу, поскольку в рамках его рассматривается механизм феномена (самого явления).

Различный вклад ведущих компонентов в структуру одаренности может давать парадоксальную картину, когда не совпадают в своем проявлении успешность в овладении деятельностью (успеваемость), ум (сообразительность) и «творчество».

Факты такого расхождения в проявлении одаренности не говорят однозначно в пользу разведения ее видов (на академическую, интеллектуальную и творческую), а, напротив, позволяют, как в срезе, увидеть роль и место этих компонентов в структуре одаренности и объяснить выше-

названный парадокс человеческой психики без привлечения особого вида одаренности - творческой одаренности.

Деятельность всегда осуществляется личностью. Ее цели и мотивы оказывают влияние на уровень выполнения деятельности. Если цели личности лежат вне самой деятельности, то есть ученик готовит уроки только для того, чтобы не ругали за плохие отметки или чтобы не потерять престиж отличника, то деятельность выполняется в лучшем случае добросовестно и ее результат даже при блестящем исполнении не превышает нормативно требуемый продукт. Отмечая способности такого ребенка, не следует говорить о его одаренности, поскольку одаренность предполагает увлеченность самим предметом, поглощенность деятельностью. В этом случае деятельность не приостанавливается даже тогда, когда выполнена исходная задача, реализована первоначальная цель. То, что ребенок делает с любовью, он постоянно совершенствует, реализует все новые замыслы, рожденные в процессе самой работы. В результате новый продукт его деятельности значительно превышает первоначальный замысел. В этом случае можно говорить о том, что имеет место «развитие деятельности». Развитие деятельности по инициативе самого ребенка и есть творчество.

При таком понимании понятия «одаренность» и «творческая одаренность» выступают как синонимы. Таким образом, «творческая одаренность» не рассматривается как особый, самостоятельный вид одаренности, она не является отдельной модальностью, а характерна для любого вида труда. Исловно говоря, «творческая одаренность» - это характеристика не просто высшего уровня *выполнения* любой деятельности, но ее *преобразования и развития*.

Такой теоретический подход имеет важное практическое следствие: говоря о развитии одаренности, нельзя ограничивать свою работу лишь составлением программ обучения (ускорения, усложнения и т. д.). Необходимо создавать условия для формирования внутренней мотивации деятельности, направленности личности и системы ценностей, которые создают основу становления *духовности личности*. История науки и особенно искусства дает массу примеров того, что отсутствие или потеря духовности оборачивалась потерей таланта.

2. По критерию «**степень сформированности одаренности**» можно дифференцировать:

- актуальную одаренность;
- потенциальную одаренность.

Актуальная одаренность - это психологическая характеристика ребенка с такими наличными (уже достигнутыми) показателями психи-

ческого развития, которые проявляются в более высоком уровне выполнения деятельности в конкретной предметной области по сравнению с возрастной и социальной нормой. В данном случае, безусловно, речь идет не только об учебной, а о широком спектре различных видов деятельности.

Особую категорию актуально одаренных детей составляют талантливые дети. Талантливый ребенок - это ребенок с такими результатами выполнения деятельности, которые отвечают требованию объективной новизны и социальной значимости. Как правило, конкретный продукт деятельности талантливого ребенка оценивается экспертом (высококвалифицированным специалистом в соответствующей области деятельности) как отвечающий в той или иной мере критериям профессионального мастерства и творчества.

Потенциальная одаренность - это психологическая характеристика ребенка, который имеет лишь определенные психические возможности (потенциал) для высоких достижений в том или ином виде деятельности, но не может реализовать свои возможности в данный момент времени в силу их функциональной недостаточности. Развитие этого потенциала может сдерживаться рядом неблагоприятных причин (трудными семейными обстоятельствами, недостатком мотивации, низким уровнем саморегуляции, отсутствием необходимой образовательной среды и т. д.).

Выявление потенциальной одаренности требует высокой прогностичности используемых диагностических методов, поскольку речь идет о еще несформировавшейся системе способностей, о дальнейшем развитии которой можно судить лишь на основе отдельных признаков, предпосылок. Интеграция способностей, необходимая для высоких достижений, еще отсутствует. Потенциальная одаренность проявляется при благоприятных условиях, обеспечивающих определенное развивающее влияние на исходные психические возможности ребенка.

3. В соответствии с критерием -«**форма проявления**»- различаются:

- явная одаренность;
- скрытая одаренность.

Явная одаренность проявляется в деятельности ребенка достаточно ярко и отчетливо (как бы «сама по себе»), в том числе и при неблагоприятных условиях. Достижения ребенка столь очевидны, что его одаренность не вызывает сомнения. Поэтому специалисту в области детской одаренности с большой степенью вероятности удастся сделать заключение о наличии одаренности или о высоких потенциальных возможностях ребенка. Он может адекватно оценить «зону ближайшего развития» и правильно наметить программу дальнейшей работы с таким «перспективным

ребенком». Однако далеко не всегда одаренность обнаруживает себя столь явно.

Скрытая одаренность проявляется в деятельности ребенка в менее выраженной, замаскированной форме. Вследствие этого появляется опасность ошибочных заключений об отсутствии одаренности такого ребенка. Его могут отнести к числу «неперспективных» и лишить помощи и поддержки, необходимой для развития его способностей. Нередко «гадкому утенку» никто не видит будущего прекрасного лебедя. Вместе с тем известны многочисленные примеры, когда именно такие «неперспективные дети» добиваются высочайших результатов.

Причины скрытой одаренности во многом связаны с наличием особых психологических барьеров. Они возникают на пути развития и интеграции способностей и существенно искажают формы проявления одаренности. Скрытые формы одаренности - это сложные по своей природе и часто непредсказуемые по характеру проявления психические феномены. Масштаб дарований ребенка со скрытой одаренностью весьма трудно (а иногда и невозможно) оценить с помощью традиционных методов (психометрических тестов, результатов различных интеллектуальных соревнований и т. п.).

Выявление детей со скрытой одаренностью ни в коем случае не может сводиться к одномоментному психодиагностическому обследованию больших групп дошкольников и школьников. Идентификация детей с таким типом одаренности - это длительный процесс, основанный на использовании многоуровневого комплекса методов анализа поведения ребенка, включении его в различные виды реальной деятельности, организации его общения с одаренными взрослыми, обогащении его индивидуальной жизненной среды, вовлечении его в инновационные формы обучения и т. д.

4. По критерию **«широта проявлений в различных видах деятельности»** можно выделить:

- общую (или умственную) одаренность;
- специализированную одаренность.

Общая одаренность проявляется по отношению к различным видам деятельности и выступает в качестве основы их продуктивности. Психологическим ядром общей одаренности являются умственные способности (или общие познавательные способности), вокруг которых выстраиваются эмоциональные, мотивационные и волевые качества личности.

Общая одаренность определяет, соответственно, уровень понимания происходящего, глубину эмоциональной и мотивационной вовлеченности в деятельность, эффективность целеполагания и саморегуляции.

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

Общая одаренность связана со специальными видами одаренности. В частности, под влиянием общей одаренности (показателей эффективности познавательных процессов, саморегуляции и т.д.) проявления специальной одаренности выходят на качественно более высокий уровень освоения конкретной деятельности (в области музыки, поэзии, спорта и т. д.). В свою очередь, специальная одаренность оказывает влияние на избирательную специализацию общих психологических ресурсов личности, усиливая тем самым индивидуальное своеобразие и самобытность одаренного человека.

5. По критерию **«особенности возрастного развития»** можно дифференцировать:

- раннюю одаренность;
- позднюю одаренность.

Решающими показателями здесь выступают темп психического развития ребенка, а также те возрастные этапы, на которых одаренность проявляется в явном виде. Необходимо учитывать, что ускоренное психическое развитие, раннее обнаружение дарований (феномен «возрастной одаренности») далеко не всегда связано с высокими достижениями в более старшем возрасте. Вместе с тем отсутствие ярких проявлений одаренности в детском возрасте не означает отрицательного вывода относительно перспектив дальнейшего психического развития личности.

Выше уже отмечалось, что различия в одаренности могут быть связаны как с мерой проявления признаков одаренности, так 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.

Так, способности некоторых детей превышают средний уровень способностей их сверстников, однако в незначительной мере. Их одаренность далеко не всегда бросается в глаза. Более того, успешность деятельности этих детей может лишь незначительно превышать средние показатели. Однако дети с такой одаренностью имеют, тем не менее, основные отличительные признаки одаренности и должны соответственно оцениваться учителями и школьными психологами.

Другая часть детей проявляет весьма яркие интеллектуальные, художественные, коммуникативные или какие-то другие способности и

склонности. Их одаренность, как правило, является очевидной для окружающих, за исключением случаев так называемой скрытой одаренности.

Наконец, существуют дети, которые настолько превосходят по своим способностям среднюю возрастную норму, что это позволяет говорить о них, как о детях с исключительной, особой одаренностью. Успешность выполняемой ими деятельности может быть необычно высокой. Вместе с тем эти дети часто составляют «группу риска», поскольку имеют серьезные проблемы, которые требуют особого внимания и соответствующей помощи со стороны учителей и психологов.

Учитывать степень выраженности одаренности весьма важно, так как существуют определенные закономерности в проявлениях и динамике одаренности в зависимости от ее уровня.

Итак, любой индивидуальный случай детской одаренности может быть оценен с точки зрения всех вышеперечисленных критериев классификации видов одаренности. Одаренность оказывается таким образом, многомерным по своему характеру явлением. Для практика - это возможность и, вместе с тем, необходимость более широкого взгляда на своеобразие одаренности конкретного ребенка.

Тема 3. Структурные компоненты общей одаренности

1. Структура общей одаренности в разных психологических теориях.

Среди наиболее известных современных зарубежных моделей одаренности, послуживших базой для создания методов выявления, обучения и развития одаренных учащихся, можно назвать следующие.

"Трехколыцева" модель одаренности Дж. Рензулли (1997) включает следующие параметры:

- уровень интеллектуального развития (выше среднего);
- креативность (творческие способности);
- увлеченность задачами (высокая мотивация).

В рамках этого подхода были созданы диагностические и обучающие методы:

Метод "Турникета", разработанный Дж. Рензулли, С. Райс и Л.Смит, направлен на идентификацию одаренности и предназначен для работы в массовой школе. По мнению разработчиков этого метода, процесс выявления одаренных детей не должен быть разовым (как часто бывает при использовании психометрических тестов), а, напротив, долговременным. Длительное наблюдение за ребенком (в течение года) происходит в процессе

его работы по специальным программам. Подобно прохождению через турникет ребенок может "входить и выходить" из учебной группы в зависимости от его достижений. Помимо традиционных методов оценки рекомендуется использовать методы, ориентированные на учет следующих параметров деятельности учащегося: его способностей, интересов и предпочтительных стилей обучения, самообучения, мышления, выражения. Важно подчеркнуть, что в создаваемом таким образом "Портфеле данных об ученике" предлагается, прежде всего, обращать внимание на достижения учащегося и не фиксироваться на его недостатках.

Модель "Трех видов обогащения учебной программы" Лж. Рензулли, реализация которой включает три основных этапа:

- *Первый вид обогащения* (своеобразный "фундамент исследовательской деятельности") ориентирован на расширение круга интересов учащихся. На занятиях их знакомят с различными областями и предметами изучения. Благодаря этому они могут более обоснованно выбрать определенную сферу деятельности, которую бы им хотелось изучить более глубоко.
- *Второй вид обогащения* нацелен на развитие мышления учащихся. Развитие мыслительных операций (анализа, синтеза и др.), наблюдательности, способности к самостоятельному выдвижению и проверке гипотез рассматривается как необходимая база для перехода к более сложным формам исследовательской деятельности.
- *Третий вид обогащения* предполагает проведение самостоятельной исследовательской работы и решение творческих задач. Эта деятельность осуществляется как в условиях работы в малых группах, так и индивидуально.

По мнению А.И. Савенкова (2000), из-за разницы в культурно-образовательных традициях модель Дж. Рензулли, несмотря на ее "привлекательность и заслуженную популярность", не может быть применена в отечественной системе образования.

Многофакторная модель К. Хеллера ("Мюнхенская модель одаренности") включает следующие компоненты:

- *факторы одаренности* (интеллектуальные способности, креативность, социальная компетентность и др.);
- *некогнитивные личностные особенности* (преодоление стресса, мотивация достижения, стратегии работы/учебы, локус контроля и др.);
- *факторы среды* (микроклимат в семье и в классе, критические события в жизни и др.);

- *достижения* (естественные науки, искусство, спорт, общественные отношения и др.).

Многофакторная модель и созданный на ее основе *диагностический комплекс* используется не только в научных проектах, но и для решения широкого комплекса прикладных проблем. Эти разработки успешно применялись при оценке эффективности специальных образовательных программ для одаренных учащихся, при создании программ развития специальных способностей (например, способности к техническому творчеству). Кроме того, этот подход хорошо зарекомендовал себя при организации консультативной психологической помощи в разных странах – в Германии, Китае, а также в некоторых странах Латинской Америки и Восточной Европы.

"Пятифакторная модель А. Танненбаума".

Эту модель часто называют психосоциальной, поскольку ее автор предлагает классифицировать одаренных людей по критерию потребности в них общества (Tannenbaum, 1983). Испытывая необходимость в одних талантах, общество может считать, что потребность в других вполне удовлетворена ("по норме"), таланты, относящиеся к третьему типу, уже являются избыточными, а некоторые таланты вообще следует относить к числу аномальных. Важно определить, в какому из этих типов относится одаренность конкретного человека.

По мнению А. Танненбаума, наличие высокого уровня интеллектуального развития и креативности не могут гарантировать достижения выдающихся творческих результатов. Для этого необходимо взаимодействие следующих пяти факторов развития одаренности:

- *фактор "г"* или общие интеллектуальные способности;
- *специальные способности* в конкретной области;
- *специальные характеристики неинтеллектуального характера* (личностные, полевые), которые необходимы для реализации специальных способностей в конкретной области деятельности (к числу таких характеристик относят преданность делу, эмоциональную стабильность, способность к преодолению преград и др.);
- *стимулирующее окружение*, способствующее развитию этих способностей (семья, школа и др.);
- *случайные факторы*, счастливое стечение обстоятельств или удача ("оказаться в нужном месте в нужный момент")

Инвестиционная модель креативности Р. Стернберга.

Под руководством Р. Стернберга был разработан ряд теоретических концепций, которые используются в практике работы с одаренными детьми.

К числу наиболее известных из них относятся следующие концепции: триархическая теория интеллекта, пентагональная имплицитная концепция одаренности и инвестиционная концепция креативности. По мнению Р. Стернберга, творческий процесс можно рассматривать как удачное инвестирование капитала с позиций жизненной установки "покупать дешево и продавать дорого". Первоначально ценность неизвестных и непризнанных идей весьма невысока. Поэтому творческая личность, создавая и развивая некую идею, должна правильно оценить не только ее скрытый потенциал, но и будущий спрос на нее (Стернберг, Григоренко, 1997). В качестве необходимых источников творчества инвестиционная теория включает:

интеллектуальные способности (среди которых выделяются: синтетическая способность видеть проблемы в новом свете, избегая при этом традиционных способов мышления; аналитическая способность оценивать идеи; практически-контекстуальная способность убеждать других людей в ценности своих идей);

- *знания;*
- *стили мышления;*
- *мотивацию;*
- *личностные особенности;*
- *окружение (средовые факторы).*

Р.Стернберг и его сотрудники разработали свои методы оценки творческого мышления. Для этих целей используется специальная **система комплексных заданий**. Например, учащимся предлагается написать рассказ (список готовых названий при этом предлагается), нарисовать рисунок на заданную необычную тему, придумать рекламу для малоинтересных товаров, решить необычную научную проблему и т.п. Согласно инвестиционной теории, творческому мышлению можно и нужно учить так же, как учат традиционным школьным дисциплинам. Авторы формулируют двенадцать основополагающих принципов, на которых рекомендуется строить обучение творчеству: поощрять разумный риск; разрешать ошибаться; поощрять сомнение в общепризнанных истинах, предоставлять время для творчества, готовить к преодолению препятствий, поощрять терпимость к неопределенности и непонятности и др. Предполагается, что эти принципы не только помогут учителю раскрыть творческий потенциал своих учеников, но и будут способствовать усилению его собственных творческих способностей.

Критики инвестиционной модели отмечают, что она, по сути, является не теорией творчества, а теорией использования творческого потенциала для достижения социального успеха.

В заключение краткого обзора зарубежных концепций необходимо отметить, что их авторы, как правило, используют понятие "одаренность" (а не "общая одаренность"), а также понятия "общие" и "специальные способности".

В *отечественной психологии* традиционно общую и специальную одаренность различают в зависимости от широты проявления этого феномена в различных видах деятельности. Предполагается, что *общая одаренность* представляет собой некую универсальную способность, интегративное свойство личности, которое проявляется в весьма широком круге разных видов деятельности, способствуя их успешности. В то время как *специальная одаренность* обнаруживает себя в существенно более узком диапазоне (например, только в математике, музыке, спорте и т.п.). При этом мнения исследователей о психологической природе общей одаренности существенно расходятся. При этом некоторые авторы вообще ставят под сомнение саму правомерность введения понятия "общей одаренности". Дискуссионным является и вопрос об *универсальности* ее проявлений.

Так, по мнению ряда отечественных и зарубежных ученых, характерная особенность таланта состоит в его *односторонности* – в "ограничении умственных способностей одной областью содержания" (Штерн, 1997, с. 7), поэтому у талантливых людей успехи в одной сфере деятельности, как правило, сочетаются с заметной меньшей продуктивностью в большинстве других областей. Подтверждая с этой точкой зрения, Б.М. Теплов (1985) отмечает, что она лишена оснований и отражает не природу одаренности, а только определенные *социальные факторы* (например, особенности распределения труда, характерные для той или иной исторической эпохи).

Согласно результатам современных исследований, роль социальных факторов в развитии и проявлении одаренности весьма высока. Отмечается, в частности, что все углубляющаяся специализация (в том числе и ранняя специализация в сфере образования), способствуют формированию "узконаправленной одаренности". Вместе с тем, трудно объяснить хорошо известный *феномен "диссинхронии"* (неравномерности) развития видов одаренности (Terrassier, 1985; Бабаева, 1998; и др.), лишь влиянием социальных условий. Поэтому выявление причин, порождающих этот феномен, представляет собой одну из наиболее актуальных проблем психологии одаренности.

По мнению ряда ученых, общая одаренность представляет собой некое формальное свойство, позволяющее добиться успеха в любой деятельности, предполагается также, что она обеспечивает лучшее приспособление к любым новым условиям. Б.М. Теплов, резко критикуя эту точку зрения,

справедливо отмечал, что вряд ли можно найти человека, способного наилучшим образом адаптироваться к любым новым условиям. Поэтому общую одаренность, по его мнению, всегда необходимо соотносить с конкретной деятельностью и ее следует искать "внутри" специальной одаренности. Вслед за С.Л. Рубинштейном он полагал, что следует говорить "не об общей и специальной одаренности, а об общих и специальных моментах в одаренности" (Теплов, 1985, с.33). В этой связи предлагается соотносить общие способности с наиболее общими условиями ведущей форм деятельности, а специальные способности - лишь с отдельными видами деятельности.

Критики этого подхода считают, что он не раскрывает психическую природу способностей, поскольку не выходит за рамки традиционной идеи "деятельностной редукции". Поэтому они считают, что следует соотносить способности с "общими сторонами функционирования психики, которые проявляются не в конкретных деятельности или группах деятельности, а в общих формах внешней активности (поведении) человека".

Теоретическая концепция В.Н. Дружинина.

В соответствии с выделенными Б.Ф. Ломовым тремя функциями психики, В.Н.Дружинин дифференцирует познавательные, регуляторные и коммуникативные способности. Для анализа познавательных способностей он предлагает рассматривать работу психики как функционирование единой системы, перерабатывающей информацию. В этом процессе выделяются следующие основные этапы: приобретение; применение; преобразование и сохранение знаний. В соответствии с этой когнитивной моделью предлагается дифференцировать три основные *общие способности*:

- **Интеллект** (способность решать задачи на основе уже имеющихся у субъекта знаний, т. е. способность к применению знаний).
- **Обучаемость** (способность к приобретению новых знаний).
- **Креативность** (способность к преобразованию знаний, что обеспечивается работой воображения, фантазии и т.п.)

В.Н. Дружинин предполагает также, что каждой из перечисленных основных способностей соответствует своя специфическая мотивация и специфическая форма внешней активности. Так, интеллекту соответствует мотивация достижений и адаптивное поведение; обучаемости – познавательная мотивация; креативности – мотивация самоактуализации (по А. Маслоу) и творческая активность.

Концепция творческой одаренности А.М. Матюшкина.

В этой концепции в качестве генерального фактора одаренности выступает креативность ("творческость"). Тем самым автор стремится

преодолеть широко распространенное представление о высших способностях как преимущественно интеллектуальных. По его мнению, "общая одаренность характеризуется качественно – как большой творческий потенциал и как общий коэффициент творческого развития человека" (Матюшкин, 2003). В рамках этого подхода утверждается, что психологическая структура одаренности "совпадает с основными структурными элементами, характеризующими творчество и творческое развитие человека". При этом в качестве основных составляющих одаренности выделяются следующие:

- Доминирующая роль познавательной мотивации и исследовательской активности.
- Исследовательская творческая и поисковая активность, обеспечивающая ребенку "непроизвольное открытие мира", выражается в обнаружении нового, в преобразовании неизвестного в известное. Эта активность характеризуется степенью широты (диапазоном) и устойчивостью. У одаренных детей она проявляется как любознательность. В процессе их творческого развития исследовательская активность преобразуется в более высокие формы. Сформируется способность не только решать, но и самостоятельно ставить новые проблемы. На этом этапе структурным компонентом творческого развития становится **проблемность**. Это выражается в постоянной открытости новому, в поиске несоответствий и противоречий и т.п.
- Способность находить оригинальные, неожиданные решения проблем, преодолевать шаблоны и стереотипы.
- Возможность прогнозирования, предвосхищения, антиципации, которые обеспечивают эффективность поиска решения, позволяют оценить последствия и т.п.
- Способность к созданию идеальных эталонов, которые обеспечивают высокие эстетические, нравственные, интеллектуальные оценки, составляют единую интегральную структуру одаренности, проявляющуюся на всех уровнях индивидуального развития. Оценочная функция при этом рассматривается как "*интегральный метакогнитивный элемент одаренности*".

Рабочая концепция одаренности.

Эта концепция была разработана по заказу Министерства образования Российской Федерации в рамках реализации федеральной целевой программы "Одаренные дети". К работе была привлечена большая группа специалистов в области психологии одаренности (В.Д. Шадриков, Ю.Д.Бабаева, Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский, В.Н. Дружинин,

И.И.Ильясов, И.В. Калиш, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, А.А. Мелик-Пашаев, В.И. Панов, В.Д. Ушаков, М.А. Холодная, Н.Б. Шумакова, В.С. Юркевич). Авторы предприняли попытку обобщения взглядов зарубежных и в особенности отечественных авторов на современное состояние знаний в области психологии одаренности. Эта концепция неоднократно обсуждалась в СМИ, на семинарах и конференциях, проходивших в различных регионах России. Характер обсуждений и принятые после них документы позволяют утверждать, что в результате проделанной работы удалось сделать главное – сблизить позиции теоретиков и практиков и консолидировать их усилия как в продолжении теоретико-экспериментальных исследований, так и в практической работе с одаренными детьми. В "Базисной концепции одаренности" (1998, 2-е расширенное и переработанное издание, 2003) этот феномен определяется как "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". Принципиально важное значение для работы с одаренными учащимися имеет положение о существовании видов одаренности. Авторами выделены следующие пять критериев для дифференциации этих видов:

- *Вид деятельности и обеспечивающие ее сферы психики.* Соответственно этому критерию выделяются пять основных видов деятельности (практическая, познавательная, художественно-эстетическая, коммуникативная и духовно-ценностная), которые обеспечиваются тремя главными психическими сферами (интеллектуальной, эмоциональной и мотивационно-волевой).
- *Директа проявлений одаренности в различных видах деятельности* (общая и специальная одаренность).
- *Способности возрастного развития одаренности* (ранняя и поздняя одаренность).
- *Степень сформированности одаренности* (потенциальная и актуальная одаренность).
- *Форма проявления одаренности* (явная и скрытая)

Исходя из богатого практического опыта работы с одаренными учащимися, авторы предлагают использовать вместо понятия "одаренный ребенок" понятие **"признаки одаренности ребенка"** (или "ребенок с признаками одаренности"). В концепции отмечается, что об одаренности детей следует судить в единстве категорий "могу" и "хочу". Поэтому признаки одаренности охватывают два аспекта поведения – инструментальный (характеризующий способы деятельности одаренного

ребенка) и мотивационный (отражающий отношение ребенка к той или иной стороне действительности, а также к собственной деятельности)

2. Интеллект в структуре общей одаренности.

Трактовка природы интеллекта:

1. *Феноменологический подход* (интеллект как особая форма содержания сознания).
2. *Генетический подход* (интеллект как следствие усложняющейся адаптации к требованиям окружающей среды в естественных условиях взаимодействия человека с внешним миром).
3. *Социо-культурный подход* (интеллект как результат процесса социализации, а также влияния культуры в целом).
4. *Процессуально-деятельностный подход* (интеллект как особая форма человеческой деятельности).
5. *Образовательный подход* (интеллект как продукт целенаправленного обучения).
6. *Информационный подход* (интеллект как совокупность элементарных процессов переработки информации).
7. *Функционально-уровневый подход* (интеллект как система разноуровневых познавательных процессов).
8. *Регуляционный подход* (интеллект как фактор саморегуляции психической активности).

3. Креативность в структуре общей одаренности.

В самом общем виде креативность понимается как общая способность к творчеству. *Креативность* (от лат. *creatio* – созидание) – это способность человека порождать необычные идеи, находить оригинальные решения, отклоняться от традиционных схем мышления.

Так, К. Роджерс (1994) понимает под креативностью способность обнаруживать новые способы решения проблем и новые способы выражения.

Тейлор (Taylor, 1988) отмечает, что уже в 60-х гг. XX в. было дано 60 определений креативности. Они были разделены на шесть типов:

- 1) гештальтистские, описывающие креативный процесс как разрушение существующего гештальта для построения лучшего;
- 2) инновационные, ориентированные на оценку креативности по новизне конечного продукта;
- 3) эстетические, или экспрессивные, делающие упор на самовыражение творца;
- 4) психоаналитические, или динамические, описывающие креативность в терминах взаимоотношений (Оно, Я и Сверх-Я);

5) проблемные, определяющие креативность через ряд процессов решения задач, к этому типу относится и определение Гилфордом креативности как дивергентного мышления;

6) определения, не попавшие ни в один из вышеперечисленных типов, в том числе и весьма расплывчатые.

М. А. Холодная (2002) отмечает, что креативность рассматривается в узком и широком значении. Креативность в узком значении – это дивергентное мышление (точнее, операции дивергентной продуктивности, по Дж. Гилфорду), отличительной особенностью которого является готовность выдвигать множество в равной степени правильных идей относительно одного и того же объекта. Креативность в широком смысле слова – это творческие интеллектуальные способности, в том числе способность приносить нечто новое в опыт (Ф. Баррон), способность порождать оригинальные идеи в условиях разрешения и постановки новых проблем (М. Валлах), способность осознавать проблемы и противоречия, а также формулировать гипотезы относительно недостающих элементов ситуации (Е. Торренс), способность отказываться от стереотипных способов мышления (Дж. Гилфорд).

Правомерным следует считать подход к проблеме зарубежных психологов, которые в проблеме креативности выделяют четыре аспекта: креативный процесс (как способность), креативный продукт, креативную личность и креативную среду. Под последней понимают сферу, структуру, социальный контекст, формирующие требования к продукту творчества.

Креативность как процесс, деятельность. Известный американский исследователь креативности П. Торренс определяет ее как процесс проявления чувствительности к проблемам, дефициту знаний, их дисгармонии, несообразности и т. д.; фиксации этих проблем; поиска их решения, выдвижения гипотез; и наконец, формулирования и сообщения результата решения. Х. Гейвин (2003) пишет, что под креативностью подразумевается способность получать ценные результаты нестандартным способом. Творческие люди не просто поступают оригинальным образом; результаты их поведения целесообразны и полезны (Mumford, Gustafson, 1988).

Анализ литературы по проблеме креативности показал, что понятие «креативность» можно рассматривать в двух направлениях: креативность как психический процесс и креативность как творческое отношение к жизни. Как известно, модель интеллекта Д. Гилфорда включает в себя три составляющие: содержание, операции и результат. В число операций он включает дивергентное мышление, а содержание может быть образным,

символическим, семантическим и поведенческим. С. Медник же рассматривает творчество как широту ассоциаций.

Рассматривая творчество как процесс конструктивных преобразований информации и созидания инновационных результатов, субъективно и объективно значимых, мы определяем креативность как субъективную детерминанту творчества, системное (многомерное, многоуровневое) психическое образование. Креативность проявляется в инновационных преобразованиях во всех (или отдельных) сферах жизни человека (познании, мышлении, общении, профессиональной деятельности, в самосовершенствовании и т. д.) на уровнях: личность (потенциал) – процесс – результат. Учитывая то, что процесс творчества включает две разнонаправленные тенденции – созидание и разрушение (реконструкцию) стереотипов, творческое, креативное поведение индивида можно рассматривать как «созидательное разрушение».

Поле значений понятия *креативность* шире понятия *творческий потенциал*, так как феномен креативности имеет потенциальную и актуальные формы. Актуальная форма – реализованная (проявленная) креативность. *Творческая личность* – личность, реализующая свою креативность в инновационных достижениях. *Творческие способности* (интеллектуальные, эстетические, коммуникативные и др.) – структурные компоненты креативности.

Креативность функционирует как единая целостная система. Развитие креативности обусловлено как социальными (макро, мезо, микро), специфическими объективными факторами (тип, вид, сфера творчества), так и особенностями *индивидуальной структуры/ креативности*, в частности взаимодействием сознательных (рефлексивных) и бессознательных (интуитивных) процессов.

На основе анализа информации можно предположить, что психологическая *структура креативности* включает систему креативных параметров. В индивидуальных вариантах структура креативности представляет собой своеобразное и уникальное сочетание мотивационных, аффективных, интеллектуальных, эстетических, экзистенциальных, коммуникативных, компетентностных креативных качеств и способностей, которые в комплексе «индексируют» творческую стилистику поведения, обеспечивают продуктивность, новизну, уникальность способов и результатов деятельности, predisposed и готовность к творческим конструктивным преобразованиям в различных сферах жизнедеятельности.

На первых этапах изучения креативности ее отождествляли с дивергентным мышлением, а сам подход такого изучения называли психометрическим.

Дж. Гилфорд с сотрудниками гипотетически выделили 16 интеллектуальных способностей, характеризующих креативность. Среди них: *семантическая гибкость* (способность выявить основное свойство объекта и предложить новый способ его использования), *образная адаптивная гибкость* (способность изменить форму стимула таким образом, чтобы увидеть в нем новые признаки и возможности его использования), *семантическая спонтанная гибкость* (способность продуцировать разнообразные идеи в нерегламентированной ситуации), *оригинальность* (способность продуцировать отдаленные ассоциации, необычные ответы), *любопытность* (чувствительность к проблемам окружающего мира), *способность к разработке гипотезы*, «ирреальность» (логическая независимость реакции от стимула), *фантастичность* (полная оторванность ответа от реальности при наличии логической связи между стимулом и реакцией). Гилфорд объединил эти способности под общим названием дивергентного мышления, которое проявляется тогда, когда проблема еще только должна быть выявлена, сформулирована и когда не существует заранее предписанного способа решения (в отличие от конвергентного мышления, ориентирующегося на известное решение проблемы).

Позже Гилфорд остановился на шести параметрах креативности:

- способность к обнаружению и постановке проблем;
- «беглость мысли» (количество идей, возникающих в единицу времени);
- оригинальность (способность производить идеи, отличающиеся от общепринятых взглядов, отвечать на раздражители нестандартно);
- гибкость (способность продуцировать разнообразные идеи);
- способность усовершенствовать объект, добавляя детали;
- способность решать проблемы, т. е. способность к анализу и синтезу.

Гилфорд рассматривал креативность (дивергентное мышление) как *общую творческую способность*. В качестве критериев креативности М.А. Холодная рассматривает следующий комплекс свойств интеллектуальной деятельности:

- 1) беглость (количество идей, возникающих в единицу времени);
- 2) оригинальность (способность производить «редкие» идеи, отличающиеся от общепринятых, типичных ответов);
- 3) восприимчивость (чувствительность к необычным деталям, противоречиям и

неопределенности, а также готовность гибко и быстро переключаться с одной идеи на другую);

4) метафоричность (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).

Е. Е. Туник (1992) выделяет следующие критерии (способности) креативности:

- чувствительность к проблеме;
- способность к синтезу;
- способность к выделению сходства и различия;
- способность к воссозданию недостающих деталей;
- способность к прогнозированию;
- дивергентное мышление.

4. Обучаемость в структуре общей одаренности.

Обучаемость – это общая способность индивида к усвоению новых знаний, формированию умений и навыков. Обучаемость характеризует уровень психического развития человека, сформированность у него обобщенных способов действий. Обучаемость формируется с раннего детства. Особенно важно при этом эффективно использовать сензитивные периоды развития личности – периоды наибольшей предрасположенности человека к усвоению определенных сфер социального опыта.

Важнейшим показателем обучаемости является то количество дозированной помощи, которая необходима учащемуся для достижения заданного результата.

Обученность – это тезаурус, или запас усвоенных понятий и способов деятельности. Это есть система знаний, умений и навыков, соответствующая норме, заданному в образовательном стандарте ожидаемому результату).

Процесс усвоения знаний осуществляется поэтапно в соответствии со следующими уровнями: различения или узнавания предмета (явления, события, факта); запоминания и воспроизведения предмета, понимания, применения знаний на практике и переноса знаний в новые ситуации.

Качество знаний оценивают по таким показателям, как их полнота, системность, глубина, действенность, прочность.

Одним из основных показателей перспектив развития учащегося является способность ученика к самостоятельному решению учебных задач (близких по принципу решения в сотрудничестве и с помощью учителя).

В качестве внешних критериев эффективности процесса обучения принимают:

- степень адаптации выпускника к социальной жизни и профессиональной деятельности;
- темпы роста процесса самообразования как пролонгированный эффект обучения;
- уровень образованности или профессионального мастерства;
- готовность повысить образование.

В практике обучения сложилось единство логик учебного процесса: индуктивно-аналитической и дедуктивно-синтетической. Первая ориентирует на наблюдение, живое созерцание и восприятие реальной действительности и лишь затем на абстрактное мышление, обобщение, систематизацию учебного материала. Второй вариант ориентирует на введение учителем научных понятий, принципов, законов и закономерностей, а затем на их практическую конкретизацию.

Обучаемость – способность к овладению новым, в том числе учебного, материала (новых знаний, действий, новых форм деятельности). Обучаемость, основываясь на способностях (в частности, особенности сенсорных и перцептивных процессов, памяти, внимания, мышления и речи) и познавательной активности субъекта, по-разному проявляется в разных деятельности и в разных учебных предметах. Особое значение для повышения уровня обучаемости имеет формирование на определенных, сензитивных этапах развития, в частности при переходе от дошкольного детства к систематическому обучению в школе, метакогнитивных навыков, к которым относится управление познавательными процессами (планирование и самоконтроль, проявляющиеся, например, в произвольном внимании, произвольной памяти), речевые навыки, способности к пониманию и использованию различных видов знаковых систем (символической, графической, образной).

Тема 4. Специальная одаренность: понятие, диагностика и развитие

1. Соотношение общих и специальных способностей.

В психологии и педагогике весьма распространено представление об общих и специальных способностях и одаренности. К первым относят те, что отвечают требованиям сразу многих видов деятельности (например, интеллектуальные способности). Специальные же соответствуют требованиям только конкретной деятельности (например, художественные

способности, наличие певческого голоса). Начало таким представлениям положено Ч. Спирменом. Им была предложена двухфакторная теория интеллекта, дальнейшее развитие которой привело ученого к созданию иерархической модели: помимо факторов *G* и *S* он выделил групповые факторы интеллекта, занявшие промежуточное положение в иерархии факторов интеллекта по уровню их обобщенности. Несмотря на строгость и правдоподобность предложенной Ч. Спирменом модели, осталось неясным, что конкретно представляет из себя фактор *G*. Отсюда появились многочисленные попытки наполнить его более конкретным содержанием. В результате его место стали занимать то мотив, то внимание, то быстрота переработки информации.

Б. М. Теплов, а за ним и Д. Н. Завалишина (1991) связывают общие способности с более общими условиями ведущей форм человеческой деятельности, а специальные – с отдельными видами деятельности. Правда, некоторые ученые считают, что четкую грань между общими и специальными способностями провести трудно и это деление довольно условно (К. К. Платонов).

Двухфакторная теория способностей Ч. Спирмена

Ч. Спирмен занимался проблемами профессиональных способностей (математических, литературных и пр.). При обработке данных тестирования он обнаружил, что результаты выполнения многих тестов, направленных на диагностику особенностей мышления, памяти, внимания, восприятия, тесно связаны: как правило, лица, успешно выполняющие тесты на мышление, столь же успешно справляются и с тестами на прочие познавательные способности, и наоборот, испытуемые, показывающие низкий результат, плохо справляются с большинством тестов. Спирмен предположил, что успех любой интеллектуальной работы определяют:

1) некий общий фактор, общая способность; 2) фактор, специфический для данной деятельности. Следовательно, при выполнении тестов успех решения зависит от уровня развития у испытуемого общей способности (генерального фактора *G*) и соответствующей специальной способности (5-фактора). В своих рассуждениях Ч. Спирмен использовал политическую метафору. Множество способностей он представлял как множество людей – членов общества. В обществе способностей может царить анархия – способности никак не связаны и не скоординированы друг с другом. Может господствовать «олигархия» – успешность деятельности детерминируют несколько основных способностей (как затем полагал оппонент Спирмена – Л. Терстоун). Наконец, в «царстве» способностей может править «монарх» – *G*-фактор, которому подчинены 5-факторы. *G*-фактор определяется как общая

«умственная энергия», которой в равной мере наделены люди, но которая в той или иной степени влияет на успех выполнения каждой конкретной деятельности. Исследования соотношений общих и специфических факторов при решении различных задач позволили Спирмену установить, что роль G-фактора максимальна при решении сложных математических задач и задач на понятийное мышление и минимальна при выполнении сенсо-моторных действий. Имелись и противники такого подхода, отрицающие наличие общей основы интеллекта. Они полагали, что успешность интеллектуальной деятельности определяется взаимодействием многих отдельных факторов. Среди этих ученых выделяется Л. Терстоун, выделивший двенадцать, как он считал, самостоятельных интеллектуальных факторов. Однако дальнейшие исследования показали наличие между ними положительных связей, что свидетельствует в пользу общего G-фактора.

Р. Кеттелл (СайеП R., 1971) выделял три вида интеллектуальных способностей: общие, парциальные и факторы операций. Среди первых он выделил «связанный» и «свободный» («текучий») интеллект. Первый вид интеллекта определяется совокупностью знаний и интеллектуальных умений, приобретенных в ходе жизни, и, с точки зрения Б. М. Теплова и его последователей, он не может рассматриваться как способность. Второй по своим характеристикам близок фактору G Спирмена, но не имеет тесных корреляций со «связанным» интеллектом. Применительно к интеллекту эти и подобные им модели, совмещающие врожденные способности и приобретенные знания и умения, в теоретическом плане не могут вызывать возражений (другое дело, насколько каждая из них соответствует реальности). Однако они имеют малое отношение к способностям и одаренности, если под ними понимать генетически обусловленные возможности человека. Что касается творческих (креативных) способностей, то их тоже можно делить на общие и специальные: «Специальные способности связаны с вполне определенной деятельностью (музыкальной, изобразительной, литературной, управленческой, педагогической и т. п.). В специальных способностях велик удельный вес врожденных задатков. Общие творческие способности свидетельствуют о готовности личности к успешности деятельности независимо от ее содержания. К числу общих творческих способностей относят способность к вариативности, гипотетичности в процессе решения задач, способность к импровизации в различных ситуациях и способность к переносу как возможности действовать в новых нестандартных условиях». Однако наличие так называемых общих способностей больше декларируется, чем доказывается. Кто, например, показал, что высокая способность к импровизации в музыке будет столь же

выраженной и в поэтическом творчестве? наоборот, успешен как ученый, но «глуп» в бытовом отношении. Х. Гарднер (Gardner, 1984) является ярким противником IQ и общих способностей. Он выдвинул теорию мультиинтеллекта (*multiple intelligences*), согласно которой существуют девять видов интеллекта: логико-математический, вербальный, пространственный, музыкальный, телесно-кинестетический, истра-личностный и интер-личностный, натуральный и спиритуальный. Каждый индивид в той или иной степени наделен всеми видами интеллекта, а вопрос о наличии или отсутствии способностей как таковой ставить не должен. Речь должна идти о качественной характеристике интеллекта: в чем именно проявляется одаренность того или иного человека и лишь потом – насколько велик масштаб этой одаренности. Умственные способности человека называются *общими* (в отличие от специальных способностей, например, к музыке, рисованию, спорту).

2. Соотношение общей и специальной одаренности.

С. Л. Рубинштейн (1946) выделяет общую и специальную одаренность. Первая соотносится с более общими условиями ведущих форм человеческой деятельности, вторая – с требованиями специальных ее видов. При этом общая одаренность существует не сама по себе, а проявляется благодаря специальным способностям (правда, неясно, как это конкретно происходит). Отсутствие четкости в этих представлениях С. Л. Рубинштейна заставило Б. М. Теплова уточнить ряд моментов. Он отметил: «Было бы более точным говорить не об общей и специальной одаренности, а об общих и специальных моментах в одаренности, или, еще точнее – о более общих и более специальных моментах». Решительно во всякой одаренности есть и общее, и особенное. Поскольку в различных формах деятельности имеются общие моменты, поскольку можно говорить и об «общей одаренности» в широком смысле, как об одаренности к весьма широкому кругу деятельности. Но нет никакого разумного смысла в таком понятии одаренности, которое включает в себя только общие признаки. Метафизический разрыв между понятием общей и специальной одаренности проявляется не только в том, что общая одаренность рассматривается до предела абстрактно, как «общее без особенного», но и в том, что из понятия «специальная одаренность» в свою очередь тщательно изгоняются все общие признаки»

Признание наличия как общих, так и специфичных компонентов каждой способности и одаренности не может служить основанием для наблюдающейся тенденции обозначать способности по виду деятельности, которую они «обслуживают». Например, говорят о научных, педагогических,

летных, спортивных способностях и т. д. (Платонов К. К., 1972; Кузьмина Н. В., 1985; Крутецкий В. А., 1968). Это отголосок суждения, что способности формируются только в конкретной деятельности. Вместе с тем очевидно, имеющиеся у летчика способности пригодились бы и диспетчерам, шоферам, спортсменам и вообще там, где требуются распределение и переключение внимания, оперативное мышление и пр. Поэтому совершенно справедливо Б. М. Теплов и В. Д. Шадриков подчеркивают *полифункциональность* способностей, т. е. включенность их в различные виды деятельности. В то же время можно говорить о музыкальной, литературной, художественной (рисование) одаренности человека, соотносить ее с видами деятельности.

3. Виды специальной одаренности.

Вербальная одаренность.

Литературные способности.

Математические способности.

Музыкальные способности.

Коммуникативные способности.

Моторная одаренность.

Практико-технические способности.

Тема 5. Виды специальной одаренности

1. Вербальная (языковая) одаренность.

Психологический подход рассматривает языковые способности как совокупность развитых у ребенка речевых умений и навыков, позволяющих ему понимать и строить новые высказывания в соответствии с коммуникативной ситуацией и законами родного языка. В этом случае формирование речевого навыка обозначает правильное построение и реализацию высказывания ребенком, а развитие речевого умения подразумевает подчинение формы речевого высказывания задачам коммуникации.

Схему формирования механизма языковых способностей (по материалам исследований П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, Н.С. Лейтес, С.Л. Рубинштейн и др.) можно представить в следующем виде: задатки - деятельность - общение - языковая способность - языковая личность - языковая активность - языковая компетенция - языковая компетентность - языковая одаренность (к изучению иностранных языков).

Языковая способность развивается только в процессе общения с другими людьми. Отличие между языковой и коммуникативной

способностями заключается в направленности ориентировочных действий на языковой материал или коммуникативную ситуацию. Соответственно, языковая компетенция характеризует владение / невладение нормами «речевых жанров» (термин М.М. Бахтина), а коммуникативная - нормами вербального и невербального общения.

Психолингвистический подход рассматривает языковую способность как один из компонентов модели языка наряду с речевой деятельностью и языковой системой (А. А. Леонтьев, 1997).

Рассматривая проблему общей структуры лингвистических способностей, Б.В. Беляев отмечал, что все они находятся во взаимодействии и взаимозависимости и образуют единое целое, в котором можно выделить десять составляющих, четыре из них –языковые способности –связаны с владением основными компонентами языка (фонетическими, фонематическими, лексическими и грамматическими). К речевым способностям относятся слушание, говорение, чтение и письмо. Две составляющие являются основными (центральными) способностями – чувство языка (сосредоточение языковых способностей) и лингвистическое мышление (как фокус речевых способностей).

2. Литературная одаренность.

Иерархия уровней внутри способностей к литературному творчеству: уровни ведущие, общие для всех видов искусства, и уровни подчиненные, специфические именно для искусства слова.

В.П. Ягункова выделила такие основные компоненты литературных способностей:

- впечатлительность, или поэтическое восприятие предметов и явлений действительности;
- поэтическая зоркость;
- хорошая («цепкая») память;
- способность силы мышления и воображения создавать оригинальные образы и сюжеты;
- легкость возникновения творческого состояния, в частности, сопереживания;
- богатство словарного запаса и чувство языка;
- богатство словесных ассоциаций.

Вполне логично, что для развития литературно-поэтической одаренности следует развивать компоненты литературной способности.

Проблеме художественного образа и его восприятия читателем, в частности, ребенком, посвящены многие работы, в том числе работы

О.И. Никифоровой «Исследования по психологии художественного творчества», Л.С. Выготского «Психология искусства», М.М. Бахтина «Вопросы литературы и эстетики», «Эстетика словесного искусства» Ю.М. Лотмана «Структура художественного текста», «Анализ поэтического текста», Г.Н. Пospelова «К проблеме формы и содержания» и многих других.

Без способности мыслить художественными образами невозможна творческая деятельность человека в области литературы. О.И. Никифорова отмечает, что синтетический характер способности мыслить художественными образами раскрывается, прежде всего, через ее связь с двумя сферами психической деятельности: художественным мышлением и речью.

3. Музыкальная одаренность.

Б.М. Теплов, посвятивший специальную монографию исследованию музыкальных способностей, предлагает анализировать 3 основных компонента, составляющие ядро этих способностей: ладовое чувство (способность чувствовать эмоциональную выразительность звуковысотного движения), способность к словесному представлению (воспроизведение мелодии по слуху), музыкально-ритмическое чувство (способность активно, двигательно переживать музыку, чувствовать эмоциональную выразительность музыкального ритма и точно воспроизводить последний). Музыкальные способности (так и способности к любому виду искусства) не являются чем-то раз и навсегда заданным; врожденными являются лишь задатки (например, некоторые особенности слуховых центров мозга, голосового аппарата и т.п.). Способности существуют и развиваются, как считает Теплов, в специально направленной деятельности, они не могут быть диагностическими раз и навсегда. Мы можем судить о перспективах развития ребенка лишь в том случае, если ему предоставлена возможность полноценного музыкального обучения.

Выделяя три основных компонента музыкальных способностей, Теплов преобразует вопрос о количественной оценке музыкальности детей в проблему качественного анализа музыкальности. Основной вопрос, встающий при обучении ребенка, заключается не в том, насколько он музыкален, а в том, какова его музыкальность. В более общем виде этот подход призывает нас выяснять не то, насколько одарен ребенок, а то, какова его одаренность, какие способности преобладают, какие менее развиты.

По Д. К. Кирнарской (2004), психологическим основанием музыкальной одаренности является полноценная музыкальность как

совокупность аналитического и интонационного слуха. Аналитический слух является необходимым, но недостаточным основанием музыкальной одаренности. Ядром музыкальности является интонационный слух, который формирует и расшифровывает эмоционально-содержательную составляющую музыкального произведения. Синтез аналитического и интонационного слуха представляет собой исполнительский уровень одаренности. Необходимой составляющей высшей музыкальной одаренности (таланта по Кирнарской) автор считает наличие архитектурного слуха, который выступает в качестве оператора целостного музыкального текста и «эстетическим контролером» качества музыкального высказывания. Музыкальность в совокупности с архитектурным слухом представляет собой креативный уровень одаренности.

И. А. Курбатова (1993) выявила комплекс характеристик музыкально одаренных подростков и подростков со средними музыкальными способностями, достоверно отличающих их от подростков контрольных групп. У первых оказались на более высоком уровне интеллектуальные, эмоциональные и двигательно-координационные характеристики. Интеллектуальный компонент музыкальной одаренности представлен сенсорно-перцептивными музыкальными способностями, способностью к структурированию акустического материала, логическим мышлением на вербальном материале, а также успеваемостью по общеобразовательным предметам.

Эмоциональный компонент музыкальной одаренности характеризуется выраженной эмоциональной сензитивностью, которая лежит в основе формирования склонности к музыкальной деятельности и положительно коррелирует с интересом к искусству.

Двигательно-координационный компонент у музыкально одаренных подростков выразился в дивергентном взаимодействии двух полушарий и отсутствии ярко выраженного доминирования одной из рук при выполнении штрихового теста в отличие от контрольной группы, где доминировала правая рука. Наряду с интересом к искусству и мотивацией к обучению музыке у музыкально одаренных подростков сильно выражено стремление к самоутверждению.

М. Мантуржевска (1986) выделяет свойства, определяющие музыкальный талант: 1) эмоциональная и перцептивная чувствительность к музыкальным явлениям и феноменам; 2) дар ассимиляции и аккумуляции разнообразной информации в сочетании с музыкальным эмоциональным и когнитивным опытом; 3) способность к обретению музыкальной

компетентности; 4) высокий уровень музыкальной активности и инициативы; 5) постоянное стремление к музыкальному совершенству.

3. Художественная одаренность.

Художественная одаренность — музыкальная, изобразительная, сценическая. Художественная одаренность подразумевает высокие достижения в области художественного творчества и исполнительского мастерства в музыке, живописи, скульптуре, драматургии (театре). Некоторыми исследователями были разработаны рекомендации по выявлению художественных способностей у детей и подростков.

Выделяют художественно-изобразительную, художественно-литературную и музыкальную одаренности.

Основной критерий развития художественной одаренности — эстетическое отношение к действительности.

Эстетическое отношение к действительности по А.А. Мелик-Пашаеву. Критерии количественного анализа: 1) безоценочно-описательный; 2) эмоционально-оценочный; 3) образный (образы-метафоры, образы-характеры, образы-картинки).

Критерии качественного анализа (признаки, отличающие художественно-одарённую личность).

- 1) повышенная эмоциональность;
- 2) отсутствие безоценочных определений, описание внешних особенностей в «снятом» образном виде, внутренняя непротиворечивость;
- 3) тяготение к созданию целостного образа-характера вокруг единого эмоционального строя, законченность, независимость стратегии описания от конкретно-личных, статство образов-ассоциаций.

Если главной целью художественного творчества является познание и обретение истины и красоты, представленной в художественной форме, то следующей за ней по значимости целью является вызов у реципиента эстетической реакции, которая есть результат «циркуляции духа» (А.Н. Леонтьев), трансляции смыслов, ответа на насущные вопросы жизни. Решая эту задачу, художник опирается не только на собственный жизненный, эмоциональный опыт, знания и мастерство, но и на жизненный, эмоциональный, художественно-эстетический опыт реципиента, которому адресует свое творение.

Художественное творчество, таким образом, включая исполнительское искусство, есть по сути своей искусство владения человеком, на которого художник воздействует

- энергетикой (интенсивность, экстенсивность и длительность духовного излучения);
- эмоциональным интеллектом, образными сферами;
- художественными эмоциями во всех модальностях, эмоциональными состояниями, поведением;
- материалом искусства во всём его многообразии;
- идеальной формой предмета отображения, способами её адекватной объективации;
- художественной формой;
- хронотопом (пространство-время).

Художественная одаренность выражает себя в трех формах

1. В обретении субъектом внутренней художественно-эстетической действительности в результате ее эстетического восприятия (мир природы, человека, его деяний, взаимоотношений, духовный мир – религия, философия, культура и искусство), постижения, освоения и духовного «присвоения». Результатом этого восприятия и постижения становятся взгляды, позиции, определение положения предмета восприятия в иерархии ценностей и личностных смыслов. Освоение эстетически воспринимаемой действительности и ее духовное присвоение (интериоризация) есть инобытие этой действительности в духовной реальности. В этой форме выражения художественной одаренности сознание субъекта направлено на наличную действительность (предметный) мир.

2. В сотворении новой художественной реальности путем трансформации эстетической действительности в сверхчувственное (идеальную форму), художественные образы, художественную форму. Творение внутреннего художественного мира приводит к рождению **художника** в триединстве личности, «мастера цели» (художника-творца), «мастера средств» (художника-исполнителя, по И.А. Ильину). В этой форме выражения сознание субъекта направлено а) на себя, развитие способностей, чувственной, эмоционально-ценностной сферы; б) на идеальную форму; в) на творчество.

3. В презентации творческого продукта социуму, внедрении этого продукта в коллективное и индивидуальное сознание. В этой форме выражения сознание субъекта направлено вовне – на реципиента, его внутреннюю трансформацию, на изменение (расширение) его сознания, духовно-нравственную сферу.

Формы выражения художественной одаренности свидетельствуют о трех интенциях личности художника. Одна обращена на действительность, ее эстетическое познание и освоение; другая – на идеальную форму, ее

объективацию в творческом продукте и на самого художника, его становление и развитие как личности и мастера-творца; третья обращена к людям, которым предъявляется творческий продукт и на которых художник воздействует сообразно своей главной цели, жизненной сверхзадаче.

Таким образом, художественно-одаренная личность осуществляет три вида деятельности:

- познает мир и формирует художественно-эстетическое отношение к нему;
- формирует себя и собственную художественную реальность, приближая ее к идеальной форме, наличествующей в субъективной действительности человека и «актуальной бесконечности» (А.С. Арсеньев);
- воздействует на мир своим творчеством, стремясь его усовершенствовать.

Этим объясняется разнонаправленность художественно-эстетического образования, ориентированного на формирование и развитие личности, ее психических, духовных, творческих, социальных, профессиональных свойств и качеств; на творение новой художественной действительности; на способность и умение эффективно воздействовать на людей средствами искусства.

Тема 6. Виды специальной одаренности

1. Математическая одаренность

Структура математических способностей

Психолог В.А. Крутецкий всесторонне изучал детей с этим видом одаренности и выявил структуру математических способностей. В нее вошли следующие компоненты.

1. Получение математической информации. Способность к формализованному восприятию математического материала, схватыванию формальной структуры задачи.

2. Переработка математической информации. В нее входят: а) способность к логическому мышлению в сфере количественных и пространственных отношений, числовой и знаковой символики; способность мыслить математическими символами; б) способность к быстрому и широкому обобщению математических объектов, отношений и действий; в) способность к свертыванию процесса математического рассуждения и системы соответствующих действий; способность мыслить свернутыми структурами; г) гибкость мыслительных процессов в математической деятельности; д) стремление к ясности, простоте, экономности и

рациональности решений; с) способность к быстрой и свободной перестройке направленности мыслительного процесса, переключение с прямого на обратный ход мысли (обратимость мыслительного процесса при математическом рассуждении).

3. Хранение математической информации. Математическая память – обобщенная память на математические отношения, типовые характеристики, схемы рассуждений и доказательств, методы решения задач и принципы подхода к ним.

4. Общий синтетический компонент. Математическая направленность ума.

2. *Техническая одаренность.*

Графически техническая одаренность представляет собой пересечение четырех окружностей, каждая из которых связана со вкладом в феноменологию технической одаренности таких явлений как технический интеллект, техническая креативность, деятельностные компоненты технических способностей и специфическая мотивация личности.

Технический интеллект рассматривается различными исследователями в разных плоскостях. Исследования М. А. Холодной позволяют нам уйти от понимания интеллекта как совокупности познавательных процессов и других когнитивных феноменов к метапсихологическому интегральному представлению об интеллекте. В этой связи технический интеллект представляется нам формой организации индивидуального ментального опыта в виде специфических ментальных структур, связанных с получением технической информации, управлением процессом ее переработки, специфическими формами и диапазоном отражения. На наш взгляд, характеристиками технического интеллекта являются техническая понятливость, понимание механико-технических соотношений, особенности отражения физических феноменов и пространственных явлений, а также понимание пространственных взаимодействий.

Техническая креативность как таковая мало исследована в психологической литературе. Этот компонент выделяется нами на основе обязательного включения в различные модели технических способностей таких компонентов как конструкторская фантазия, творческий подход к решению конструкторских задач, нестандартность технического мышления. Проведенная нами серия интервью с яркими представителями одаренных в области техники людей (изобретателями, конструкторами) позволяет предположить, что упомянутые характеристики нельзя однозначно сводить к проявлению общей креативности в конкретной сфере, поскольку во многих

случаях данное качество не выражено в общем личностном плане, и в случае необходимости нестандартного действовани в разных сферах деятельности привлекается именно техническое воображение, задача переводится в специфическую плоскость. В связи с этим в процессе мониторинга технической одаренности следует описать как проявления общей креативности, так и особенности творческого отношения к технической деятельности.

Деятельностные компоненты технических способностей. В отличие от технического интеллекта, связанного с ментальными структурами, особенностями отражения и переработки информации, в данную группу мы включаем характеристики способов действия, процесса решения задач. Таким образом, технический интеллект определяет когнитивные возможности, потенциал, а компоненты данной группы связаны с характеристиками действующей (в области техники) личности.

В связи с тем, что технические задачи можно разделить на теоретические и практические, психические феномены, относимые нами к данной группе, будут, очевидно, проявляться на теоретическом и практическом уровнях. В первом случае мы связываем их с особенностями технического мышления, а во втором – со специфическим явлением, упоминаемым в литературе как «ручная умелость», «мануальная ловкость». Последний термин представляется нам более удачным. Теоретический анализ позволяет предположить, что ручная ловкость представляет собой сложное явление, обусловленное различными уровнями индивидуально-психических процессов, несводимое лишь к хорошей координации движений (как иногда трактуется это качество). Н.А. Берштейн называет ловкость «двигательной находчивостью», и в этой связи нам представляется уместным рассмотрение ее одновременно с техническим мышлением на разных уровнях деятельности.

Сфера мотивации связана в нашей модели с такими характеристиками как интерес к технике, склонность к технической деятельности, изобретательству, конструированию.

Проводящаяся в настоящее время эмпирическая проверка предложенной композиции позволяет говорить о том, что данная гипотетическая модель в целом находит свое подтверждение.

3. Моторная одаренность.

Психомоторная (спортивная) одаренность определяет исключительные спортивные способности. Психомоторные способности тесно связаны со скоростью, точностью и ловкостью

движений. Стандартизированные тесты на перцептивно-двигательное развитие позволяют оценивать различные параметры моторного развития: темп, координацию движений, скорость реакции.

Многочисленные исследования показали, что у выдающихся спортсменов значительно выше среднего оказываются интеллектуальные возможности - это относится даже к таким видам спорта как - футбол, легкая атлетика.

Психомоторная одаренность проявляется в сфере движений и заметить ее можно по следующим признакам:

- повышенная двигательная активность ребенка, ее разнообразие, стремление к овладению сложно координированными движениями;
- умение тонко различать движения по пространственным, силовым и временным параметрам, воспринимать и составлять новые на основе двигательного воображения;
- выступать инициатором двигательной деятельности, иметь собственную позицию в ее построении (объяснять двигательные действия, знать точную их последовательность и качественную характеристику);
- использовать свой «двигательный багаж» в новой обстановке (самостоятельно реализовывать двигательные навыки в интересных и полезных видах деятельности);
- проявлять настойчивость, азартность в достижении цели.

В основе таких достижений лежат как генетически детерминированные свойства организма, так и психические предпосылки. К первым относятся высокий энергетический уровень нервных процессов, повышенная биоэлектрическая активность мозга, высокая сенсорная чувствительность (повышенная скорость восприятия сенсорной информации и быстрая ее обработка), хорошо развитая двигательная память, высокая концентрация внимания. Ко вторым – психические качества одаренной личности, важнейшие из которых – самостоятельность, активность и саморегуляция (Н.С. Лейтес). С этими характеристиками тесно связаны склонность ребенка к задачам дивергентного типа, выбор нестандартного решения, прогнозирование, предвосхищение результата своего действия до его осуществления. Способность прогнозирования включает в себя способность организма подготовиться к реакции на какое-либо событие до его совершения и лежит в основе тренинга двигательного представления и идеомоторной тренировки. Еще одна важная психологическая черта одаренных детей – соревновательность. Она проявляется в стремлении к победе, умении рисковать, доводить результаты своей деятельности до их соответствия самым высоким требованиям.

Особенность психомоторной одаренности в дошкольном возрасте требует специального подхода к ее диагностике. Важно выявить не физическую подготовленность детей, а действительные психомоторные способности (совокупность свойств и качеств) как важную составляющую в структуре психомоторной одаренности. На первое место здесь выступают *способности в психокоординации*, позволяющие ребенку экономно и полноценно использовать резервные силы и скорости в управлении движениями.

Статическую координацию на ограниченной площади опоры (гимнастической скамейке), способность к контролю и коррекции двигательного действия на основе зрительной афферентации (поток нервных импульсов, поступающих в ЦНС от органов чувств) можно определить по тому, как ребенок стоит на носках с открытыми глазами. Невыполнением упражнения считается сохранение позы менее контрольного времени (10 с), а также низкое качество выполнения – колебания тела, балансирование.

Статическую координацию на ограниченной площади опоры с исключением зрительного контроля определяется стояние ребенка на носках на гимнастической скамейке с закрытыми глазами. Невыполнением упражнения считается удержание позы менее 2 с независимо от качества выполнения.

Способность ребенка к *динамической координации* на ограниченной площади опоры проявляется в ходьбе по узкой рейке гимнастической скамейки (длина – 250 см). Упражнение выполняется 3 раза, засчитывается лучший результат. Невыполнением считается балансирование (остановка или удержание равновесия с помощью движений рук и тела), а также превышение контрольного времени (10 с) выполнения упражнения.

Наряду с психокоординацией основой для прогнозирования будущих достижений ребенка выступает *способность быстро реагировать*, выполнять быстрое движение (природная быстрота реагирования). Ее проявление можно изучить с помощью теста «Нажми кнопку». Ребенку дается секундомер и предлагается 2 раза очень быстро нажать на кнопку. Это задание он выполняет 1 раз, затем делает еще одну контрольную попытку. Фиксируется время остановки секундной стрелки (как показатель быстроты).

Играет роль способность выполнять действия, требующие ориентировки тела в пространстве. Она может исследоваться с помощью таких заданий:

повторить за педагогом, изменяющим направление движения, траекторию его пути;

пройти спортивный зал по диагонали и остановиться в центре;

расставить по кругу на одинаковом расстоянии друг от друга 8 предметов.

Высокий уровень проявления данной способности отмечается при выполнении без ошибок всего комплекса упражнений.

Показателями творчества ребенка в двигательной деятельности выступают:

- интеллектуальная активность и увлеченность поисковой деятельностью;
- удачный подбор движений, способствующий воплощению игрового образа;
- своеобразное сочетание, комбинирование известных движений;
- появление новых элементов при создании простейших форм движений;
- оригинальность двигательных решений.

Данные показатели позволяют рассматривать двигательное творчество как условие становления творческой индивидуальности моторно одаренного ребенка и как важнейший фактор его самореализации.

4. Социальная одаренность.

Попытки определить, выделить компоненты и измерить социальный интеллект имеют почти столетнюю историю. Прообраз социальных способностей можно обнаружить в шкале Бине—Симона 1905 г. З.Фрейд использовал специальный термин для людей, которые отличались точностью в и окружающих.

Одна из первых попыток измерения социального интеллекта принадлежит Т.Ханту (1928 г.), который разработал тест для «выявления способности иметь дело с людьми».

Тест состоял из шести шкал: «Суждения о социальных ситуациях», «Память на имена и лица», «Опознавание внутреннего состояния по выражению лица», «Наблюдение за поведением человека» (направленное на понимание мотивов поведения), «Социальная информация», «Узнавание внутреннего состояния, обозначаемого словами».

По данным Т.Ханта, социальный интеллект развивается до 17—18 лет и является хорошим предсказателем успехов в обучении.

Одно из определений социальной одаренности гласит, что это исключительная способность устанавливать зрелые, конструктивные взаимоотношения с другими людьми. Такое, целостное по сути, определение просуществовало недолго, так как очевиден комплексный характер этой способности. Выделяют такие структурные элементы социальной

одаренности как социальная перцепция, просоциальное поведение, нравственные суждения, организаторские умения и т.д.

Социальная одаренность выступает как предпосылка высокой успешности в нескольких областях. Она предполагает наличие способности понимать, сопереживать, ладить с другими, что позволяет быть хорошим педагогом, психологом, психотерапевтом, социальным работником. Таким образом, понятие социальной одаренности охватывает широкую область проявлений, связанных с легкостью установления и высоким качеством межличностных отношений. Эти особенности позволяют быть лидером, то есть проявлять лидерскую одаренность.

Социальная одаренность отлична от интеллектуальной, хотя исследования показали, что она требует умственного развития выше среднего.

Социально одаренные личности

Характерные черты, присущие людям, одаренным в социальном отношении:

- они обычно обладают физической привлекательностью и аккуратностью во внешнем облике;
- их явно принимает и уважает большинство людей, которых они знают; это одинаково относится как к сверстникам, так и к более старшим людям;
- они обычно заняты в различных общественных мероприятиях и вносят в них положительный вклад;
- их воспринимают как арбитров или как «определителей политики» в группе;
- они относятся к сверстникам и к старшим как к равным, сопротивляясь неискренним, искусственным или покровительственным отношениям;
- их поведение носит открытый характер — они не стараются показывать лишь «фасад»;
- они не боятся выражать свои чувства, но делают это к месту;
- они поддерживают длительные взаимоотношения с людьми и не меняют резко свои дружеские симпатии; они стимулируют продуктивное поведение других; они энергичны и как бы воплощают необычную способность справляться с любыми социальными ситуациями, причем делают это с тактом, юмором, проникновением в суть дела.

Характеристики лидера

Лидерскую одаренность можно рассматривать как одно из проявлений социальной одаренности, более связанное с активным взаимодействием с

другими людьми. Существует множество определений лидерской одаренности, в которых можно, тем не менее, выделить общие черты. Главным является то, что определенный набор умений лидера делает возможным для группы достичь поставленных перед ней целей при взаимном удовлетворении друг другом и с чувством личной самореализации. По определению, лидерские умения являются в основном межличностными и включают гибкость, открытость, организационные умения. Лидерство требует наличия таких личностных черт как самоуважение, высокие нравственные качества, зрелое эмоциональное развитие.

Следующие характеристики обычно присущи успешным лидерам:

- интеллект выше среднего;
- умение принимать решения;
- 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;
- терпимость и терпение в работе с людьми;
- энтузиазм;
- умение ясно выражать мысли в устной и/или письменной форме.

Приведенный перечень характеристик уточняет специфику лидерской одаренности по сравнению с социальной и помогает как в ее выявлении, так и в развитии. В социальной психологии, в теориях лидерства накоплен богатый материал по развитию лидерской одаренности.

Тема 3. Личностные и возрастные особенности развития одаренности

1. Индивидуальные различия в проявлении одаренности.

Морфологические, рефлекторные, временные (скоростные) и энергетические факторы.

В настоящее время еще совершенно недостаточно разработан круг вопросов о биологических факторах, создающих благоприятные условия для формирования и проявления тех или иных форм одаренности.

В подавляющем большинстве этих исследований используется один из двух подходов к проблеме. Первый направлен на выявление конкретных

биологических оснований, или факторов (морфологических, рефлекторных, временных и т.д.), которые могут выступать как благоприятные условия для формирования высоких умственных способностей. Второй представляет совокупность знаний о достоверных биологических различиях между высокоодаренными и обычными людьми, тем самым указывая на возможные биологические источники одаренности.

Таким образом, в центре первого подхода находятся биологические факторы (свойства, процессы), которые в силу каких-либо присущих им особенностей могут выступать в качестве задатков общих и специальных способностей. В центре второго — люди, высокоодаренные и обычные, и задача состоит в том, чтобы установить, по каким природным особенностям они достоверно различаются между собой.

Таким образом, содержательно дополняя друг друга, оба подхода призваны, в конечном счете, ответить на вопрос о том, какова биологическая природа индивидуальных различий по одаренности.

Индивидуализированность мозга

Мозг взрослого человека весит в среднем 1500 г, при этом диапазон индивидуальных различий очень велик. Вес мозга никак не коррелирует с профессиональной принадлежностью и творческим потенциалом личности. Известно, например, что мозг П.С.Тургенева весил 2012, а Анатоля Франса — 1017 г. Строение мозга у всех людей в общих чертах совпадает, однако при ближайшем рассмотрении уже в самих морфологических особенностях выступают большие индивидуальные различия. Так, рисунок борозд и извилин на поверхности коры больших полушарий у людей столь же различен, как и их лица.

Долгое время господствовал скептический взгляд на попытки найти какие-либо морфологические и топографические особенности в строении мозга людей, отличавшихся особой одаренностью. К настоящему времени эта точка зрения уступила место другой.

Исследование мозга выдающихся людей демонстрирует связь между спецификой их одаренности и морфологическими особенностями мозга, в первую очередь, размерами нейронов в так называемом рецептивном слое коры. Например, в слуховой зоне коры выдающегося музыканта, который с рождения отличался абсолютным звуковысотным слухом, или в зрительных зонах коры талантливого художника, имевшего фотографическую память, четвертый рецептивный слой коры, куда приходят нервные пути от органов чувств, оказывается чуть ли не в два раза толще, чем у обычных людей. Это утолщение возникает не за счет большего количества нейронов, а в результате увеличения их размеров, большего ветвления и удлинения

отростков нервных клеток, принимающих информацию. У людей с выдающимися музыкальными способностями были выявлены и некоторые другие специфические особенности морфологического строения слуховых зон коры.

Исследование мозга Альберта Эйнштейна также показало, что именно в тех областях, где следовало ожидать наибольших изменений (ассоциативные зоны левого полушария), рецептивный слой коры был в два раза толще обычного. Кроме того, там же было обнаружено значительно превосходящее статистическую норму число тех клеток, которые обслуживали обменные процессы увеличенных в размере нейронов.

Межполушарные отношения и одаренность

Проблема функциональной специализации полушарий в познавательной деятельности человека хорошо изучена. Общеизвестно, что аналитическая, знаково опосредованная стратегия познания характерна для работы левого полушария, синтетическая, образно опосредованная — для правого. Естественно, что функциональные свойства полушарий, а точнее — та или иная степень их индивидуальной выраженности и особенности соотношения между ними — являются внутренними условиями своеобразия умственной одаренности, а также некоторых видов специальной одаренности (лингвистической, пространственной).

Мозг работает как целое, и наряду со специализацией полушарий в познавательной деятельности выступает и их интеграция, или билатеральное взаимодействие. Очевидно, что это взаимодействие может осуществляться по-разному: у одних людей лучше, у других хуже. Закономерно возникла гипотеза относительно эффективного билатерального взаимодействия как биологической основы одаренности. По этой гипотезе особое значение придается роли субдоминантного правого полушария.

Так, предполагается, что чем лучше человек с доминированием левого полушария (праворукий) использует особенности своего правого полушария, тем больше у него возможности: 1) одновременно обдумывать разные вопросы; 2) привлекать больше мозговых ресурсов для решения интересующей его проблемы; 3) одновременно "сравнивать и противопоставлять свойства объектов, вычленяемые познавательными стратегиями каждого полушария. Некоторое подтверждение этой гипотезы было получено при обследовании одаренных детей: оказалось, что у них несколько меньше выражено доминирование левого полушария. Кроме того, школьная успешность также выше у детей с умеренным преобладанием «правшества».

Специфика вклада каждого из полушарий в познавательную деятельность, а возможно, и в одаренность получает новое освещение в

концепции «контекста». Предполагается, что наиболее общим виде различия между функциями полушарий сводятся к разным способам организации контекстуальной связи между элементами обрабатываемой информации.

«Левополушарные» формально-логические компоненты мышления организуют любой знаковый материал, что создается строго упорядоченный и однозначно понимаемый контекст. При его формировании из всех реальных и потенциальных связей между многогранными предметами и явлениями выбирается несколько определенных, не создающих противоречий и укладывающихся в данный контекст. Так, слово, включенное в контекст, приобретает только одно значение, хотя в словаре их может быть больше. Элементами однозначного контекста могут быть не только слова, но и другие символы, знаки и даже образы.

Функция «правополушарных» компонентов мышления — одномоментное схватывание большого числа противоречивых с точки зрения формальной логики связей и формирование за счет этого целостного и многозначного контекста. Преимущество такой стратегии мышления проявляется в тех случаях, когда информация сложна, внутренне противоречива и не может быть сведена к однозначному контексту.

В человеческом сообществе преобладает однозначно понимаемый контекст. Благодаря ему возможно взаимопонимание и взаимодействие людей. Наряду с этим роль «правополушарной» стратегии познания, проявляющейся в способности улавливать множество связей и вариантов в многозначном контексте, делает ее важнейшим участником творческого процесса.

Левшество и одаренность

Приблизительно 5% взрослого населения составляют люди с ведущей левой рукой. Из них около 15% — те, у кого центры речи и ведущей руки находятся в правом полушарии. По статистическим данным, количество леворуких среди одаренных превышает указанное выше популяционное соотношение. Среди людей, одаренных в вербальной сфере, особенно много левшей (по некоторым данным, от 18 до 25%). Их высокая вербальная одаренность, по-видимому, объясняется тем, что у них речевые центры представлены симметрично в левом и правом полушариях. Совместная работа речевых центров выступает как условие возникновения особой одаренности.

Гипотеза эффективного взаимодействия левого и правого полушарий и более полного использования их возможностей в интеллектуальной деятельности находится в соответствии с современными представлениями о работе мозга как целого и о еще недостаточно используемых его резервах.

Рефлекторные факторы

Использование рефлекторной концепции для познания биологических основ одаренности имеет серьезные ограничения. Тем не менее в физиологии высшей нервной деятельности существуют определенные положения, которые могут оказаться небезразличны для понимания некоторых предпосылок и сторон одаренности. Целесообразно проанализировать здесь следующие рефлекторные и поведенческие факторы.

Ориентировочный рефлекс

Это универсальная биологическая реакция, возникающая в ответ на любое изменение окружающей среды. Функциональное значение ориентировочного рефлекса состоит в повышении чувствительности анализаторов для наилучшего восприятия воздействующих стимулов и определения их значения для организма. Ориентировочный рефлекс связан с адаптацией организма к меняющимся условиям среды, поэтому для него справедлив «закон силы». Иначе говоря, чем больше изменяется стимул (его интенсивность или степень новизны), тем значительнее ответная реакция. Однако не меньшую, а нередко и большую реакцию могут вызвать ничтожные изменения ситуации, если они прямо адресованы к основным потребностям человека. Как отмечалось выше, к их числу относится и познавательная потребность. Таким образом, ориентировочный рефлекс оказывается очень тесно связанным с развитием познавательной сферы человека.

Ориентировочный рефлекс составляет физиологическую основу непроизвольного внимания. Индивидуальные особенности в степени выраженности этого рефлекса и динамике привыкания не могут не сказаться на проявлении познавательной активности, а отчасти и на ее результатах.

Показательно, что особенности непроизвольного внимания младенцев, как это было экспериментально установлено, обладают определенной прогностичностью в отношении их последующего интеллектуального развития.

Доминанта

По определению А.А.Ухтомского, который ввел это понятие, доминанта представляет собой устойчивый очаг «повышенной возбудимости» нервных центров. Наличный доминирующий очаг возбуждения в центральной нервной системе притягивает к себе другие возбуждения, вызванные действием новых факторов, и тем самым усиливает доминирующую деятельность. В результате создается особая готовность организма к определенному виду деятельности при одновременном торможении посторонних рефлекторных актов.

Доминанта рассматривается как общий принцип работы центральной нервной системы. Но своей сути она представляет функциональное объединение нервных центров, которое, как правило, включает корковые, подкорковые, вегетативные и гуморальные компоненты. Другими словами, доминанта — это синхронно работающая констелляция нервных центров, с единым и оптимальным уровнем возбуждения во всех ее компонентах или звеньях, которые могут быть локализованы в разных участках головного и спинного мозга.

Поскольку основное назначение доминанты — освобождать организм от побочной деятельности во имя достижения наиболее важных для него целей, она имеет прямое отношение к обеспечению направленности поведения и составляет физиологическую основу произвольного внимания. На основе доминанты формируется и любая мотивация, и чем сильнее очаг возбуждения, тем мощнее соответствующая мотивация.

Сложнейшие безусловные рефлексы

По степени сложности выделяются три группы безусловных рефлексов: простые, сложные и сложнейшие. Наиболее сложные безусловные рефлексы сравнительно мало изучены, но им придается особое значение в эволюционном совершенствовании потребностно-мотивационной сферы человека. К их числу относятся, в частности, так называемые рефлексы саморазвития. По некоторым представлениям, рефлексы саморазвития отличаются от всех прочих одной особенностью: они действуют самостоятельно, т.е. не выводятся из других потребностей организма и не сводятся к другим мотивациям. Например, один из главных рефлексов такого типа — рефлекс преодоления (свободы) — самостоятельная активная форма поведения, когда препятствие служит таким же стимулом, как и новый неожиданный раздражитель для ориентировочного рефлекса.

Экстраполяционные рефлексы

Существенно продвинули вперед изучение сложнейших рефлексов и инстинктивных форм поведения этологи. В отечественной науке наиболее значительные исследования такого рода, посвященные изучению элементарной рассудочной деятельности животных, были выполнены Л.В.Крушинским. По его определению, рассудочная деятельность животных проявляется в способности улавливать простейшие эмпирические закономерности, связывающие предметы и явления окружающей среды, и в возможности оперировать этими законами при построении программ поведения в новых ситуациях. Как основная модель элементарной рассудочной деятельности в этих исследованиях использовалась

экстраполяция, т.е. способность животного выносить полученный опыт за пределы данной ситуации. Рефлексы, которые вырабатываются путем экстраполяции, получили название экстраполяционных. Экстраполяционные рефлексы рассматриваются как элементарная основа рассудочной деятельности. По-видимому, именно они лежат в основе способности индивида прогнозировать развитие событий в окружающем мире на основе оценки текущей ситуации и сличения ее с прошлым опытом.

Поисковая активность

Это любая форма активного поведения, направленного на поиск путей изменения не удовлетворяющей индивида ситуации. Как правило, поиск происходит в условиях прагматической неопределенности, т.е. в *отсутствии* определенного прогноза результатов такой деятельности. Активные формы поведения направлены на преодоление неблагоприятных условий среды обитания и выступают как общий неспецифический фактор, который определяет высокую адаптивность животного и человека. Пассивные формы поведения, как правило, сопровождаются отказом от поиска и по своей сути неадаптивны.

Поиск является одним из важнейших компонентов поведения и психической деятельности животных и человека. Потребность в поисковой активности относится к числу витальных, т.е. жизненно необходимых. Однако, в отличие от других витальных потребностей, потребность в поиске принципиально ненасытаема, поскольку это потребность в самом процессе постоянного изменения. Следовательно, поисковая активность — биологически обусловленная движущая сила саморазвития каждого индивида, и прогресс популяции в целом во многом зависит от ее выраженности.

Исследования этологов свидетельствуют также о существовании у животных *общей* группы потребностей, цель которых — управлять событиями, быть компетентным, или «вооруженным» (в широком смысле слова). Самостоятельность этой потребности объясняет удивительные явления, когда животное многократно повторяет действия, не получая за это особого подкрепления.

Потребность в компетентности нередко проявляется и в поведении детей первых лет жизни, когда они с поразительной настойчивостью выполняют действие до тех пор, пока не овладеют им.

Не исключено, что эта потребность вносит свой вклад в формирование познавательной активности человека, а мера ее индивидуальной выраженности вносит свой вклад в индивидуальные различия по этому признаку.

Функциональная система

Это понятие было введено П.К.Анохиным для характеристики физиологической архитектуры поведенческого акта. Функциональная система — единица интегративной деятельности целого организма. Она осуществляет избирательное вовлечение и объединение структурных процессов для выполнения какого-либо четко очерченного акта поведения или функции организма. Использование функционально-системного подхода оказалось очень продуктивным при изучении физиологических основ поведения и психики.

Закономерно, что понятия «задатки», «способности» и «одаренность» нашли свое толкование в логике этого подхода. При этом задатки рассматриваются как свойства элементов функциональных систем (т.е. нейронов и нейронных цепей, входящих в данную систему). Способности предстают как свойства отдельных функциональных систем, реализующих познавательные и психомоторные процессы, которые органически объединены в целостную систему мозга и тесно связаны друг с другом. Естественно, что свойства одних систем не могут не оказывать влияния на другие, и это влияние опосредовано деятельностью мозга как целого.

Одаренность выступает как системное качество совместно работающих функциональных систем, реализующих различные психические функции, которые включены в функциональную систему деятельности и имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии выполнения деятельности.

Функционально-системный подход к изучению одаренности представляется перспективным, поскольку открывает возможность установить и изучить иерархию нервных процессов, вносящих свой вклад в обеспечение одаренности, которая, видимо, представляет собой свойство, присущее мозгу как целому.

Временные (скоростные) факторы

С изобретением первых экспериментальных приемов измерения простых психофизиологических показателей (таких, как различительная сенсорная чувствительность, время реакции и т.д.) в психологии возникло направление, которое ставит своей целью найти простые физиологические процессы или свойства, предположительно лежащие в основе индивидуальных различий по интеллекту. В теоретическом плане подобная установка объяснялась подходом к интеллекту как к биологическому образованию. В соответствии с этим подходом индивидуальные различия в умственных способностях можно приписать действию ряда относительно элементарных физиологических факторов, которые, в свою очередь, в значительной степени зависят от

генотипа. Экспериментальное воплощение эти идеи нашли в исследованиях, где в качестве показателя интеллекта и способа его измерения использовалось время выполнения простых заданий.

Времени как фактору, обеспечивающему эффективность умственной деятельности, и в настоящее время придается довольно большое значение. Но некоторым представлениям, определенная часть индивидуальных различий в успешности выполнения тестов интеллекта объясняется тем, насколько быстро индивид может обрабатывать информацию, причем независимо от приобретенных знаний и навыков. Таким образом, понятие психической скорости, или скорости выполнения умственных действий, приобретает роль фактора, объясняющего происхождение индивидуальных различий в познавательной деятельности и показателях интеллекта.

Параллельно с этим в 50-е годы сложился новый подход к изучению когнитивной сферы человека, связанный с проникновением в психофизиологию так называемой «компьютерной метафоры». Метафора состоит в том, что мозг человека сравнивают с ЭВМ, рассматривая его как преобразователь информации. Значение этой метафоры выходит за рамки удачной аналогии. Фактически она создала новые исходные посылки для изучения физиологических механизмов познавательной деятельности. Как отражение такого подхода возникли новые области исследования — когнитивная психофизиология и нейроинформатика. Они ставили своей целью выявить, как мозг человека перерабатывает информацию и принимает решение. Закономерно, что в рамках этого подхода (он был назван информационным) сформулированы свои требования к успешной переработке информации. В качестве критериев эффективной работы были выдвинуты скорость и точность: чем быстрее и точнее индивид перерабатывает информацию, тем выше его достижения в этой сфере.

Важность скорости умственных действий для успешной познавательной деятельности определяется тем, что она ограничивает число операций, которые осуществляются с информацией, поступающей в быстром темпе или одновременно. При недостаточной скорости умственных процессов может страдать точность восприятия и передачи информации.

Энергетические факторы

Мозг человека — материальное тело, в состав которого входят сложные органические соединения. Некоторые из этих соединений в процессе жизнедеятельности естественным образом разрушаются, и для полноценной работы мозга требуется их своевременное восстановление. Было бы заманчиво получить доказательства того, что мозг одаренных людей в силу каких-то причин (возможно, генетических) обладает большим

количеством ресурсов для обеспечения своей активной жизнедеятельности. Как уже упоминалось, на зрелый человеческий мозг приходится всего 2% веса тела и он потребляет примерно 20% всей расходуемой организмом энергии. При этом, хотя уровень потребления энергии мозгом высок, запасы энергоносителя в нем очень малы, и мозг постоянно почти полностью зависит от непрерывного снабжения источниками энергии через мозговое кровообращение. Тем самым полноценность работы мозга непосредственно обусловлена процессами обмена веществ (энергетическим метаболизмом).

В связи с этим возникает интересная гипотеза: высокая потребность работающих с особой нагрузкой структур мозга в нужных веществах приводит к тому, что происходит перераспределение ресурсов в пользу таких структур. Поскольку ресурсы ограничены, то те отделы мозга, которые непосредственно не связаны с обеспечением значимой для одаренного человека деятельности, могут испытывать определенный дефицит необходимых веществ. Следовательно, возможны какие-то биологические издержки одаренности. К таким издержкам американский психолог М.Сторфер, собравший большой статистический материал, относит аллергию и близорукость. Эти нарушения развития значительно чаще встречаются у одаренных детей по сравнению с их сверстниками.

Все эти данные свидетельствуют о том, что индивидуальные различия в умственной деятельности человека, по-видимому, связаны с особенностями метаболизма в мозге. Представленные подходы к изучению биологических предпосылок формирования одаренности не являются взаимоисключающими. Эти подходы мало связаны между собой и разрабатываются в основном независимо друг от друга. Подобная разобщенность безусловно мешает созданию целостной теории биологических условий формирования и проявления одаренности.

2. Личностные особенности одаренного ребенка.

Хотя все одаренные дети являются разными - по темпераменту, интересам, воспитанию и, соответственно, по личностным проявлениям, тем не менее, существуют общие особенности личности, характеризующие большинство одаренных детей и подростков.

Наиболее важной характеристикой личности детей с проявлениями одаренности является особая *система ценностей*, то есть система личностных приоритетов, важнейшее место в которой занимает деятельность, соответствующая содержанию одаренности. У одаренных детей существует пристрастное, личностное отношение к деятельности, составляющей сферу их интересов. При всех изменениях в обучении этих детей и подростков

следует учитывать данную принципиальную особенность и планировать занятия таким образом, чтобы у них оставалось достаточно времени для свободных, нерегламентированных занятий любимой деятельностью.

Для значительной части одаренных детей характерен так называемый *перфекционизм*, то есть стремление добиться совершенства в выполнении деятельности. Иногда ребенок часами переделывает уже законченную работу (сочинение, рисунок, модель), добиваясь одному ему известной степени совершенства. Хотя в целом эта характеристика носит позитивный характер, в будущем превращаясь в залог высокого уровня профессиональных достижений, от учителя и психолога, тем не менее, требуется ввести такую требовательность в разумные рамки. В противном случае это качество превращается в своего рода «самоедство», в невозможность довести работу до конца.

Свои особенности у одаренных детей имеет *самооценка*, характеризующая представление ребенка о своих силах и возможностях. Вполне закономерен тот факт, что самооценка у этих детей и подростков весьма высокая, однако иногда, у одаренных эмоциональных детей, самооценка отличается известной противоречивостью, нестабильностью - иногда от очень высокой самооценки ребенок сбрасывается в другую крайность, считая, что он ничего не может и не умеет.

Важная особенность личности ребенка, проявляющего признаки одаренности, - так называемый *внутренний локус контроля*, то есть принятие на себя ответственности за результаты своей деятельности (а в дальнейшем и за все происходящее с ним). Как правило, такой ребенок считает, что именно в нем самом кроется причина его удач и неудач. Эта черта одаренного ребенка, с одной стороны, помогает ему справляться с возможными периодами неуспехов и является важнейшим фактором поступательного развития его чрезвычайных способностей. С другой стороны, эта же черта ведет к не всегда обоснованному чувству вины, самобичеванию, иногда даже к депрессивным состояниям.

У многих одаренных детей наблюдается *повышенная впечатлительность* и связанная с ней особая эмоциональная чувствительность, которая проявляется в самых разных формах: события, не слишком значительные для более обычных детей, становятся для этих детей источником самых ярких, иногда даже меняющих всю жизнь ребенка, переживаний.

Повышенная эмоциональность в некоторых случаях проявляется в склонности к бурным аффектам. В других же случаях она носит скрытый, внутренний характер, обнаруживая себя в излишней застенчивости в

общении, трудностях засыпания, а иногда и некоторых психосоматических заболеваниях.

Для педагога особенно важно знать особенности личности одаренных детей с творческими проявлениями, так как именно этот вариант одаренности ему труднее всего увидеть. Скажем, интеллектуальная одаренность в своем классическом, познавательном-аналитическом варианте (тем более, обучаемость как один из ее подвидов) может быть выявлена педагогом достаточно легко.

Другое дело - творческие проявления одаренности. Очень часто педагоги за творческие способности принимают самостоятельность ученика при выполнении заданий (сам нашел материал, сам его проанализировал и написал реферат) или же основательность его интеллектуального анализа. Сама же по себе ломка устоявшегося мнения, а иногда то, что называют нестандартностью мышления или способа деятельности, не всегда оценивается как творческий результат, скорее - как «отсебятина», безответственность, иногда даже сознательное неуважение к педагогу. Точно так же не вполне адекватно оцениваются и некоторые личностные особенности учеников с творческими проявлениями.

Одна из основных личностных характеристик детей и подростков с повышенными творческими возможностями - независимость (автономность, то есть невозможность действовать, думать и поступать так, как большинство). Дети с творческими возможностями, в какой бы области деятельности ни проявлялась их одаренность, в сравнении с другими людьми мало ориентируются на общее мнение, на сложившийся принцип, на устоявшиеся правила. Хотя эта личностная характеристика помогает им в деятельности и, даже в определенном смысле формирует сами творческие возможности, тем не менее, именно она делает их неудобными для окружающих. Одаренные дети этого типа ведут себя менее предсказуемо, чем этого хотелось бы окружающим, что приводит иногда к конфликтам. Учителю следует всегда учитывать эту психологическую особенность творческих детей, правильно ее оценивая и понимая.

Например, явно одаренный в творческом отношении подросток, выполняя задание написать географическое сочинение, пишет эссе «Является ли наукой география?», где ярко, но по форме вызывающе, без особой осторожности, доказывает описательный характер этого предмета и лишает географию права на статус науки. Ему при этом нет дела, что географию преподает директор школы. Все это не может не вызвать известной настороженности педагогического коллектива по отношению к таким детям, их внутреннего, а часто и открытого неприятия. Во многих случаях такие

проявления творческого ребенка неверно трактуются как недостаточная его воспитанность или как нежелание действовать в коллективе.

В целом, видимо, можно говорить об определенной неконформности ярко одаренных, творческих детей. Это, возможно, одна из причин несоблюдения ими социальных норм и требований коллектива.

3. Возрастные особенности развития одаренности.

Личность одаренного ребенка несет на себе явные свидетельства его незаурядности. Понимание личностных особенностей одаренного ребенка особенно важно в случаях так называемой скрытой одаренности, не проявляющейся до определенного времени в успешной деятельности. Именно своеобразные черты личности, как правило, органично связанные с одаренностью, заставляют педагога или школьного психолога предположить у такого ребенка наличие повышенных возможностей.

Прежде, чем перейти к непосредственной характеристике личностных особенностей одаренного ребенка, рассмотрим некоторые факторы, в той или иной мере влияющие на становление его личности.

Неравномерность возрастного развития одаренных детей.

Представление об одаренном ребенке как о хилом, слабом и социально нелепом существе далеко не всегда соответствует действительности. Возможно и так называемое гармоничное развитие, что подтверждается целым рядом исследований. Однако у части одаренных детей, прежде всего, исключительно одаренных в какой-либо одной области, отмечается действительно *дисгармоничное* развитие, которое прямо влияет на личность в период ее становления и является источником многих проблем необычного ребенка.

Выше уже указывалось, что у ряда таких одаренных детей наблюдается значительное опережение, скажем, в умственном или художественно-эстетическом развитии, достигающее иногда 5-6 лет. Понятно, что все другие сферы развития - эмоциональная, социальная и физическая - будучи вполне обычными по своему уровню, не всегда поспевают за таким бурным ростом, что приводит к выраженной неравномерности развития.

Другой причиной неравномерности является особая система основных интересов, принципиально отличающаяся у одаренных детей в сравнении с другими детьми: главное место в ней занимает деятельность, соответствующая их незаурядным способностям. Поэтому нередко особое познавательное развитие идет в каком-то смысле за счет других сфер развития. Так, до определенного времени общение со сверстниками в сфере личностных интересов занимает у некоторых одаренных детей гораздо

меньше места, чем, у других детей того же возраста (речь, конечно, не идет о школьниках, одаренных лидерскими способностями).

Многие особо одаренные дети недостаточно времени уделяют спорту и любой другой, не связанной с их главным интересом, деятельности. В этом случае физическое отставание проявляется как бы в умноженном варианте, когда на естественное возрастное несоответствие накладывается личное нежелание ребенка заниматься скучным, по его мнению, делом.

5. Вундеркинды и особенности их развития. Феномен детей-вундеркиндов.

Примером ранней одаренности являются дети, которых получили название «вундеркиндов». Вундеркинд (буквально - «чудесный ребенок») - это ребенок, как правило, дошкольного или младшего школьного возраста с чрезвычайными, блестящими успехами в каком-либо определенном виде деятельности - в музыке, рисовании, пении и т. п.

Особое место среди таких детей занимают интеллектуальные вундеркинды. Это не по годам развитые дети, чьи возможности проявляются в крайне высоком опережающем темпе психического развития. Для них характерно чрезвычайно раннее (2-3-лет освоение чтения, письма и счета; овладение программой трехлетнего обучения к концу первого класса; выбор сложной деятельности по собственному желанию (пятилетний мальчик пишет «книгу» о птицах с собственноручно изготовленными иллюстрациями, другой мальчик в этом же возрасте составляет собственную энциклопедию по истории и т. п.). Это означает необыкновенно высокое развитие отдельных познавательных процессов (блестящая память, редкостная наблюдательность, необычная сообразительность и т. п.).

Существует определенная зависимость между возрастом, в котором проявляется одаренность, и областью деятельности. Наиболее рано дарования проявляются в искусстве, особенно в музыке. Несколько позднее одаренность проявляется в сфере изобразительного искусства. В науке достижение значимых результатов в виде выдающихся открытий, создания новых областей и методов исследования и т. п. происходит обычно позднее, чем в искусстве. Это связано, в частности, с необходимостью приобретения глубоких и обширных знаний, без которых невозможны научные открытия. Раньше других, как правило, проявляются математические дарования (Лейбниц, Галуа, Гаусс). Данная закономерность подтверждается фактами биографий великих людей.

Тема 8. Диагностика одаренности: методы, методики, особенности организации

1. Проблема психологической диагностики одаренности.

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) либо в процессе индивидуализированного образования (в условиях общеобразовательной школы).

Необходимо предельно снизить вероятность ошибки, которую можно допустить в оценке одаренности ребенка как по положительному, так и по отрицательному критерию: высокие значения того или иного показателя не всегда являются свидетельством одаренности, низкие значения того или иного показателя еще не являются доказательством ее отсутствия. Данное обстоятельство особенно важно при интерпретации результатов тестирования. Так, высокие показатели психометрических тестов интеллекта могут свидетельствовать не столько о мере обученности и социализации ребенка, но не о его интеллектуальной одаренности. В свою очередь, низкие показатели по тесту креативности могут быть связаны со специфической познавательной позицией ребенка, но никак не с отсутствием у него творческих способностей.

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.

2. Принципы диагностики одаренных детей.

Принципы выявления одаренных детей:

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

4) использование тренинговых методов, в рамках которых можно организовывать определенные развивающие влияния, снимать типичные для данного ребенка психологические «преграды» и т. п.;

5) подключение к оценке одаренного ребенка экспертов: специалистов высшей квалификации в соответствующей предметной области деятельности (математиков, филологов, шахматистов, инженеров и др.). При этом следует иметь в виду возможный консерватизм мнения эксперта, особенно при оценке продуктов подросткового и юношеского творчества;

6) оценка признаков одаренности ребенка не только по отношению к актуальному уровню его психического развития, но и с учетом зоны ближайшего развития (в частности, на основе организации определенной образовательной среды с выстраиванием для данного ребенка индивидуальной траектории обучения);

7) преимущественная опора на экологически валидные методы психодиагностики, имеющие дело с оценкой реального поведения ребенка в реальной ситуации, такие как анализ продуктов деятельности, наблюдение, беседа, экспертные оценки учителей и родителей, естественный эксперимент. Следует подчеркнуть, что имеющиеся валидные психодиагностические методы идентификации одаренности весьма сложны, требуют высокой квалификации и специального обучения.

С учетом вышесказанного можно сделать следующие выводы. Процесс установления одаренности нельзя основывать на *единой оценке* (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 (часто вместе с тестами креативности, применяемыми для измерения творческих способностей) чаще всего используются при отборе детей в классы и школы для одаренных.

3. Методы диагностики одаренности, их достоинства и недостатки.

Применение тестов интеллекта и креативности имеет ряд ограничений.

Во-первых, большинство тестов интеллекта и креативности созданы не для выявления интеллектуальной или творческой одаренности, а для других целей. Так, тест интеллекта Векслера предназначался для определения умственной отсталости, тест структуры интеллекта Амтхауэра - для целей профориентации и профессионального отбора, тест DAT - для прогноза академической успеваемости и т. д. Только два теста предназначались для оценки уровня интеллектуальной одаренности. Это культурно свободный тест Кеттелла (версия C) и одна из версий теста Раве-на. Но их применимость по отношению к диагностике одаренности специалистами также подвергается критике. Что касается тестов креативности, то показатели дивергентной продуктивности также не являются единственными и достаточными индикаторами творческих возможностей ребенка.

Во-вторых, многие тесты интеллекта измеряют конкретную (частную) интеллектуальную способность, то есть сформированность конкретных умственных операций. К сожалению, существующие психометрические тесты интеллекта, фиксируя его компоненты, не затрагивают связей между ними, не схватывают саму системность его проявления.

В-третьих, данные тестирования интеллекта и креативности сильно зависят от ситуации тестирования, эмоционального состояния ребенка. При этом, чем ребенок одареннее, тем эта зависимость больше. Поэтому психометрические тесты плохо прогнозируют уровень достижений именно одаренных детей.

В-четвертых, 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.

По существу, любая форма отбора (селектирования) детей на основе показателей тестов интеллекта оказывается несостоятельной с научной точки зрения, поскольку тесты интеллекта по определению не являются инструментом диагностики одаренности вообще и интеллектуальной одаренности, в частности. Следует принять во внимание и то обстоятельство, что так называемые «проходные баллы», используемые в тестах на интеллект (в виде показателей конвергентной и дивергентной продуктивности) не имеют под собой четких теоретических или эмпирических обоснований.

Поэтому можно сделать следующие выводы относительно сферы корректного применения тестов интеллекта в работе с одаренными детьми:

- психометрические тесты нужно применять, скорее, не для и не до принятия решения о мере одаренности, а после процедуры идентификации

ребенка как одаренного в целях уяснения сильных и слабых его психологических качеств и для организации необходимой ему индивидуализированной психолого-педагогической помощи;-

- психометрические тесты могут оказаться полезными для отслеживания динамики проявлений одаренности конкретных детей (например в условиях психолого-педагогического мониторинга).

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

При выявлении одаренных детей более целесообразно использовать *комплексный подход*. При этом может быть задействован широкий спектр разнообразных методов:

- различные варианты метода наблюдения за детьми (в лабораторных условиях, в школе, во внешкольной деятельности и т. п.);

- специальные психодиагностические тренинги;

- экспертное оценивание поведения детей учителями, родителями, воспитателями;

- проведение «пробных» уроков по специальным программам, а также включение детей в специальные игровые и предметно-ориентированные занятия;

- экспертное оценивание конкретных продуктов творческой деятельности детей (рисунков, стихов, технических моделей) профессионалами;

- организация различных интеллектуальных и предметных олимпиад, конференций, спортивных соревнований, творческих конкурсов, фестивалей, смотров и т. п.;

- проведение психодиагностического исследования с использованием различных психометрических методик в зависимости от задачи анализа конкретного случая одаренности.

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

Навешивание ярлыков типа «одаренный» или «ординарный» 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.

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. Последнее обстоятельство позволяет существенно расширить сферу используемых психодиагностических методик и учесть также дополнительные моменты, как:

- особенности взаимодействия ребенка со сверстниками и взрослыми;
- наличие (или отсутствие) различных форм дисинхронии (неравномерности) в развитии одаренного ребенка;
- особенности развития эмоциональной сферы ребенка и т.п.

Признание роли социальных условий, в которых развивается ребенок, требует создания *специализированных методов* выявления одаренности с учетом целого ряда факторов (экономических, культурных, национально-этнических, семейных, в том числе физического здоровья ребенка и особенностей его социализации).

Специальную область составляют *экспериментально-психологические исследования* одаренных, которые проводятся с целью получения новых теоретических и эмпирических данных о природе детской одаренности. Эти исследования могут использовать самые разнообразные психологические методики, направленные на выявление структуры разных видов одаренности, а также закономерностей взаимоотношений одаренного ребенка с окружающей социальной средой. Без таких исследований невозможен прогресс в практической деятельности, связанной с выявлением, обучением и развитием одаренных детей.

4. Диагностические методики выявления одаренных детей.

Возраст	Интеллектуальные способности	Специальные способности	Творческие способности
Дошкольный возраст	1. Тест Венгера 2. Тест А.Керн – Я.Ийрасика 3. Тест Векслера 4. Прогрессивные матрицы Дж.Равена	1. Тест «Не прозевайте вундеркинда» (оценивается родителями) 2. Анкета А. де Кафа-Г. Хаана (оценивается педагогами-предметниками)	1. Изучение оригинальности рисунка детей 5 летнего возраста 2. Изучение гибкости построения графического образа 3. «Как развита фантазия у вашего ребенка» (анкета родителей) 4. Информативная шкала для диагностики 5. одаренности (И.Г. Холл – Н.Скиннер)
Младший школьный возраст	1. Тест-игра «Алфавит» (1-3 кл.) 2. Тест «Несуществующее животное» 3. ШТУР 4. Тест Ю.З. Гильбуха 5. Методика «Исключение слов»	1. Анкета А. де Кафа – Г. Хаана	1. Опросник Девиса 2. Тест Торренса 3. Методика Е.Е. Туник 4. Изучение гибкости мышления при создании слов 5. Тест «Творческие способности» 6. Шкала Рензулли 7. Тест Роршаха 8. Тест – игра «Изобретатель»
Средний школьный возраст	1. ШТУР 2. Интеллектуальные тесты Г. Айзенка 3. Методика Векслера 4. Методика «Сложные ассоциации» 5. Матрицы Дж. Равена 6. Методика «Анализ отношения понятий» 7. Методика «Выявление общих понятий»	1. Анкета А. де Кафа – Г. Хаана 2. Методика «Карта интересов»	1. Тест «Творческий потенциал» 2. Тест Роршаха 3. Методика исследования уровня притязаний 4. Методика ТАТ 5. Тест «Нарисуем свой характер»

	8. Тест «Интеллектуальная лабильность» 9. Методика «Количественные отношения»		
Старший школьный возраст	1. ШТУР 2. Интеллектуальные тесты Г. Айзенка 3. Культурно-свободный тест на интеллект (CFIT)	1. Анкета А. де Кафа – Г. Хаана 2. Опросник проф. готовности (ОПГ) 3. Методика изучения склонностей личности	1. Тест «Творческий потенциал» 2. Тест Роршаха 3. Методика исследования уровня призываний 4. ГАТ 5. Тест «Нарисуем свой характер» 6. Диаграмма структуры сигнальных систем 7. Тест «Художник или мыслитель»

Тема 9. Организация обучения одаренных детей и подростков

1. Учет специфики одаренности детей в организации их обучения и воспитания.

Необходим комплексный характер работы с одаренными детьми, составляющими которого являются:

- выявление, обучение и развитие одаренных детей;
- профессиональная и личностная подготовка педагогов, психологов и организаторов образования для работы с одаренными детьми;
- организация и экспертиза образовательной среды для обучения, развития и социализации одаренных детей.

Создание условий, обеспечивающих выявление и развитие одаренных детей, реализацию их потенциальных возможностей является одной из приоритетных социальных задач.

Система работы с одаренными детьми нацелена на поэтапную реализацию задач формирования творческого потенциала, интеллектуальной элиты, подготовки специалистов экстракласса, способных на высоком профессиональном уровне решать проблемы в науке, экономике и культуре.

Основополагающими подходами к работе с одаренными детьми являются:

системный подход, который реализуется через:

- интеграцию различных форм воспитания и обучения одаренных детей на всех этапах становления, развития их личности (детские дошкольные учреждения, школы всех типов, внешкольные учреждения и т.д.);
- интеграцию различных предметов и видов искусств на всех стадиях развития одаренных детей, учитывая их способности;
- взаимосвязь образования, обучения и воспитания одаренных детей с развитием общей культуры в различных видах и формах занятий, творческой деятельности детей;
- взаимодействие обязательных занятий и факультативных форм (в том числе спецклассы, кружки, секции и т.д.), избираемых в соответствии с индивидуальными способностями, склонностями и интересами одаренных детей;
- направленность на формирование целостной индивидуальности школьника как системы, включающей интеллектуальную, нравственную и эмоционально-волевою сферы;
- обеспечение тесного взаимодействия сотрудничества всех субъектов учебно-воспитательного процесса (педагогов, родителей и самого одаренного ребенка);
- наличие соответствующей подсистемы организационно-методического обеспечения (подбор педагогических кадров, их стимулирование, подготовка и издание методических рекомендаций, разного рода инструктивных материалов, проведение конференций, семинаров и т.д.).

Деятельностный подход призван содействовать раскрытию в человеке творческого потенциала, развитию потребности и способности преобразовывать окружающую действительность и самого себя «по законам разума, красоты и добра».

Принцип индивидуализации в обучении и развитии одаренных детей заключается в том, что каждый одаренный ребенок должен воспитываться, обучаться и развиваться по индивидуальной программе, содержание которой направлено на реализацию его непосредственных интересов и способностей. Однако ни в коем случае нельзя замыкать ребенка в рамках того увлечения, в котором раскрывается его одаренность, т.е. нельзя не учитывать и общее развитие ребенка, что предполагает овладение им обязательным программным материалом.

Принцип непрерывности и преемственности воспитания, обучения и развития одаренных детей предполагает, во-первых, что процесс развития одаренности будет протекать постепенно – от самого раннего детства до завершения образования, вступления в самостоятельную жизнь. Во-вторых,

основополагающие элементы творческих способностей, восприятия и деятельности, заложенные в самом начале (в семье, в детском саду, в других формах занятий с дошкольниками) будут последовательно проходить все более усложняющиеся этапы развития, видоизменяясь в целом, но сохраняя и обогащая главное – способность восприятия разных дисциплин и искусств, потребность самовыражения и личного участия в активном преобразовании действительности.

Важным принципом является сочетание интегративности и дифференцированности занятий с одаренными детьми.

Интегративность состоит в приобщении одаренных детей к целостному восприятию окружающего мира, различных дисциплин (предметов школьного и внешкольного цикла), видов искусств в их взаимосвязи. Интегративность реализуется в ходе обязательных занятий в учебных заведениях, определенных учебным планом и программой для специализированных классов (инновационных типов учреждений).

Дифференцированность занятий заключается в том, чтобы выявить склонности, поощрять и реализовать творческую активность каждого в какой-либо области познания. Дифференцированность реализуется в процессе внеаудиторных факультативных занятий в самых разнообразных формах и на различных базах.

Принцип развития важен для целенаправленного программирования работы с одаренными детьми. Содержание и формы творческой деятельности одаренных детей надо организовать таким образом, чтобы на первом плане были не престижные цели и прагматические задачи, а последовательное развитие способностей восприятия, интереса к разным видам наук (учебных и внеучебных дисциплин), искусств.

Комплексный подход к работе с одаренными детьми предполагает реализацию и взаимодействие следующих принципов:

- принцип комплексности в преподавании различных предметов и искусств на интегративной основе;
- принцип психологической готовности одаренного ребенка заниматься любимым делом, именно тем, в котором он проявляет свою одаренность. Если ребенок почувствует насилие над собой взрослого, то даже к любимому делу он будет относиться с отвращением;
- принцип «комфортности» в обучении включает создание благоприятных условий для его творчества (математического, музыкального, литературного и т.д.);
- принцип «скорой помощи» заключается в следующем: нельзя откладывать на потом ответы на вопросы ребенка, покупку каких-то игр,

музыкальных инструментов, приборов. Потом все это может оказаться невостребованным и уже ненужным;

- принцип полифонии. Суть этого принципа в том, что особенно на раннем этапе развития детей необходимо, что во время процесса обучения у ребенка были задействованы все органы чувств.

Наибольший успех в обучении и развитие любого ребенка может быть достигнут тогда, когда учебная программа соответствует его потребностям и возможностям. В связи с тем, что потребности и возможности одаренных дошкольников, младших школьников и подростков весьма отличаются от таковых у их сверстников, возникает необходимость дифференцированного обучения одаренных детей по специально разработанным программам. Многогранность и сложность феномена одаренности определяет целесообразность существования разнообразных направлений, форм и методов работы с одаренными детьми.

В качестве основных направлений работы с одаренными детьми следует выделить:

а) систему дошкольных образовательных учреждений, в первую очередь детских садов общеразвивающего вида, центров развития ребенка, в которых созданы наиболее благоприятные условия для формирования способностей дошкольников, а также обучающих учреждений для детей дошкольного и младшего школьного возраста, обеспечивающих преемственность среды и методов развития детей при переходе в школу;

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

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

г) систему школ, ориентированных на работу с одаренными детьми (в том числе лицеев, гимназий, нетиповых образовательных учреждений высшей категории и т. п.) и призванных обеспечить поддержку и развитие возможностей таких детей в процессе получения общего среднего образования.

Формы обучения детей в условиях общеобразовательной школы

Обучение одаренных детей в условиях общеобразовательной школы должно проходить на основе принципов индивидуализации и дифференциации учебно-воспитательного процесса.

Индивидуализация обучения в общеобразовательных школах может осуществляться с помощью индивидуального учебного плана и обучения по индивидуальным программам по отдельным учебным предметам. Работа по индивидуальному плану и составление индивидуальных программ обучения предполагает использование современных информационных технологий (в том числе дистанционного обучения), в рамках которых одаренный ребенок может получать адресную информационную поддержку в зависимости от своих потребностей.

Существенную роль в индивидуализации обучения может сыграть наставник (тьютор). Тьютором может быть высоко квалифицированный специалист (ученый, поэт, художник и т. д.), готовый взять на себя индивидуальную работу с конкретным одаренным ребенком. Основная задача наставника - на основе диалога и совместного поиска помочь своему подопечному выработать наиболее эффективную стратегию индивидуального развития, опираясь на развитие его способности к самоопределению и самоорганизации. Значение работы наставника (в качестве значимого взрослого, уважаемого и авторитетного специалиста) заключается в состыковке индивидуального своеобразия одаренного ребенка, особенностей его образа жизни и различных вариантов содержания образования.

К сожалению, современная практика обучения сводится в основном к обучению по индивидуальным программам в одной предметной области, что не способствует раскрытию других способностей ребенка, лежащих вне ее. Следует также следить за тем, чтобы работа по индивидуальным программам, включающая и обучение через экстернат, не приводила к отрыву ребенка от коллектива сверстников.

Занятия по свободному выбору - факультативные, в особенности организация малых групп - в большей степени, чем работа в классе, позволяют реализовать дифференциацию обучения, предполагающую применение разных методов работы. Это делает возможным учет различных потребностей и способностей одаренных детей. Достаточно перспективной, начиная со старшего подросткового возраста (после 8.-го класса), является дифференциация образовательного процесса на основе специализации обучения одаренных школьников (углубленного прохождения учебных предметов), что предполагает использование различных типов содержания и методов работы, учет требований индивидуального подхода. Эта форма обучения особенно актуальна для тех одаренных детей, у которых к концу подросткового возраста сформировался устойчивый интерес к определенной области знания.

Большие, еще не использованные возможности содержатся в такой форме работы с одаренными детьми, как организация исследовательских секций или объединений, предоставляющих учащимся не только возможность выбора направления исследовательской работы, но и индивидуального темпа и способа продвижения в предмете.

Программы работы с одаренными детьми, построенные на постоянном усложнении и увеличении объема учебного материала, имеют существенные недостатки. В частности, усложнять программу, не вызывая переутомления, можно только до определенного предела. Дальнейшее развитие возможностей ученика должно проходить в рамках его включения в исследовательскую работу, так как развивать творческие способности ребенка можно лишь через включение его в творческий процесс.

Исследовательская деятельность обеспечивает более высокий уровень системности знания, что исключает его формализм. Парафразируя Монтеня, можно утверждать, что при этом именно те, «кто знает больше», становятся теми, «кто знает лучше».

Сеть творческих объединений позволяет реализовать совместную исследовательскую деятельность педагогов и учащихся. Наиболее одаренные учащиеся могут привлекаться к совместной работе с педагогами и одновременно являться руководителями классных исследовательских секций по данному предмету. Межклассные объединения - секции - могут возглавляться преподавателями. Создание межвозрастных групп, объединенных одной проблематикой, снимает основную сложность положения одаренных детей, которые теперь могут двигаться с резким опережением, оставаясь, тем не менее, в среде сверстников. Кроме того, совместная исследовательская работа со школьным учителем делает ученика на уроке его *сотрудником*. Более того, достижения одаренного ученика «прокатываются» на класс, и это не только помогает росту остальных детей, но и имеет прямой воспитательный эффект: укрепляет авторитет этого ученика, что особенно важно, формирует у него ответственность за своих товарищей. Вместе с тем такая форма работы позволяет избежать ранней специализации и обеспечивает более универсальное образование детей.

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

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

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

Важно иметь в виду, что выбор и применение той или иной формы индивидуализации и дифференциации обучения должны быть основаны не только на возможностях конкретной школы, но, прежде всего, на учете индивидуальных особенностей ребенка, которые и должны определять выбор оптимальной для него стратегии развития.

Формы обучения детей в системе дополнительного образования

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

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

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

- 1) обучение индивидуальное или в малых группах по программам творческого развития в определенной области;
- 2) работа по исследовательским и творческим проектам в режиме наставничества (в качестве наставника выступают, как правило, ученые,

деятель науки или культуры, специалист высокого класса);

3)очно-заочные школы;

4)каникулярные сборы, лагеря, мастер-классы, творческие лаборатории;

5)система творческих конкурсов, фестивалей, олимпиад;

6)детские научно-практические конференции и семинары.

Формы обучения в условиях школ, ориентированных на работу с одаренными детьми (лицеях, гимназиях, нетиповых образовательных учреждениях высшей категории и т. п.)

Если целесообразность обучения детей со специальными видами одаренности (например в области музыки или балета) в специальных школах и классах не подвергается сомнениям, то вопрос о необходимости создания специальных классов и школ для обучения детей с общей (умственной) одаренностью продолжает оставаться предметом острых дискуссий. При принятии решения о создании особых школ и классов следует исходить из анализа опыта зарубежной и отечественной практики раздельного обучения одаренных детей. Такой анализ позволяет считать целесообразным создание подобного рода школ и классов для детей с общей либо специальной одаренностью в тех случаях, когда имеются:

1)научно обоснованная программа обучения одаренных детей и положительные результаты ее применения на практике;

2)соответствующая этой программе система выявления детей, в наибольшей мере нуждающихся в применяемом типе обучения;

3)квалифицированные кадры педагогов и психологов, способных обеспечить соответствующее обучение одаренных детей;

4)система обратной связи, позволяющая отслеживать эффективность работы образовательного учреждения и появление любых нежелательных отклонений в его работе (в том числе отработанная система экспертизы работы подобных школ, психолого-педагогический мониторинг учащихся и т. д.);

5)гарантии привлечения детей в школы и классы «для одаренных» на добровольной основе, а также гарантии максимальной гибкости вовлечения детей в эти школы и классы на любой возрастной ступени, в том числе и возможности «нестрессового» выхода оттуда на любом возрастном этапе;

6)бесплатное обучение в школах и классах для одаренных.

Учебные программы, ориентированные на обучение одаренных детей с общей (умственной) одаренностью (и некоторыми видами специальной одаренности, например лингвистической, математической и т. д.), должны отвечать целому ряду специфических требований. Эти требования

сформулированы с учетом выделения наиболее общих психологических особенностей интеллектуально одаренных детей, а также целей обучения, предъявляемых обществом к этой категории детей. Следует подчеркнуть, что именно на этих детей, в первую очередь, общество возлагает надежду на решение актуальных проблем современной цивилизации.

Программы обучения для интеллектуально одаренных детей должны:

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

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

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

4) в максимальной мере учитывать интересы одаренного ребенка и поощрять углубленное изучение тем, выбранных самим ребенком;

5) поддерживать и развивать самостоятельность в учении;

6) обеспечивать гибкость и вариативность

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

7) предусматривать наличие и свободное использование разнообразных источников и способов получения информации (в том числе через компьютерные сети);

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

9) обучать детей оценивать результаты своей работы с помощью содержательных критериев, формировать у них навыки публичного обсуждения и отстаивания своих идей и результатов художественного творчества;

10) способствовать развитию самопознания, а также пониманию

индивидуальных особенностей других людей;

11) включать элементы индивидуализированной психологической поддержки и помощи с учетом своеобразия личности каждого одаренного ребенка.

2. Стратегии обучения одаренных детей и подростков.

Одним из важнейших условий эффективного обучения детей с разными типами одаренности является разработка таких учебных программ, которые бы в максимальной мере соответствовали качественной специфике конкретного типа одаренности и учитывали внутренние психологические закономерности его формирования.

Можно выделить *четыре стратегии обучения*, которые могут применяться в разных комбинациях. Каждая стратегия позволяет в разной степени учесть требования к учебным программам для одаренных детей.

1. Ускорение. Эта стратегия позволяет учесть потребности и возможности определенной категории детей, отличающихся высоким темпом развития. Следует иметь в виду, что ускорение обучения оправдано лишь по отношению к обогащенному и в той или иной мере углубленному учебному содержанию. Примером такой формы обучения могут быть летние и зимние лагеря, творческие мастерские, мастер-классы, предполагающие прохождение интенсивных курсов обучения по дифференцированным программам для одаренных детей с разными видами одаренности.

2. Углубление. Данный тип стратегии обучения эффективен 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 нашей стране 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 умственной 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 «насиленной» или слишком ранней специализации, наносящей ущерб общему развитию ребенка. Эти недостатки во многом снимаются при обучении по обогащенным программам.

3.Обогащение. Соответствующая 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. Спонтанные варианты инновационного обучения могут рассматриваться как примеры обогащенных программ.

4.Проблематизация. Данная стратегия 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. Подобные программы не существуют как самостоятельные (учебные, общеобразовательные), а являются либо компонентами обогащенных программ, либо существуют в виде специальных тренинговых внеучебных программ.

Важно иметь в виду, что две последние стратегии обучения являются наиболее перспективными. Они позволяют максимально учесть особенности одаренных детей, поэтому должны быть в той или иной мере использованы как при ускоренном, так и при углубленном вариантах построения учебных программ.

Подводя итог вышесказанному, необходимо подчеркнуть, что, бесспорно, каждый ребенок должен иметь возможность получить в школе такое образование, которое позволит ему достигнуть максимально возможного для него уровня развития. Поэтому проблема дифференциации обучения актуальна для всех детей и тем более для детей одаренных.

Следует принимать во внимание то обстоятельство, что дифференциация обучения имеет две формы. Первая - дифференциация на основе раздельного обучения одаренных детей (в виде их отбора для обучения в нетиповой школе либо селекции при распределении в классы с разными учебными программами). Вторая - дифференциация на основе

смешанного обучения одаренных детей в обычном классе общеобразовательной школы (в виде разноуровневого обучения, индивидуальных образовательных программ, подключения режима тьюторства и т. д.). Первую форму дифференциации можно условно обозначить как «внешнюю», вторую - как «внутреннюю».

Каждая форма дифференциации имеет свои плюсы и минусы. Так, обучение одаренных детей в особых классах или школах, ориентированных на работу с одаренными детьми, может обернуться серьезными проблемами в силу изменчивости проявлений одаренности в детском возрасте. Положение усугубляет нарушение естественного хода процесса социализации, атмосфера элитарности и клеймо «обреченности на успех». В свою очередь, практика обучения одаренных детей в обычных школах показывает, что при неучете специфики этих детей они могут понести непополнимые потери в своем развитии и психологическом благополучии.

Тем не менее, необходимо признать, что наиболее перспективной и эффективной является работа с одаренными детьми на основе «внутренней» дифференциации. По мере повышения качества образовательного процесса в массовой школе, роста квалификации педагогов, внедрения развивающих и личностно-ориентированных методов обучения существующие на данный момент варианты «внешней» дифференциации в работе с одаренными детьми, возможно, окажутся сведенными к минимуму.

Учитывая практическую невозможность вовлечения всех детей с актуальной и скрытой одаренностью в обучение по специальным программам, необходимо готовить учителей для работы с одаренными детьми в условиях обычных классов. Это предполагает знание педагогом принципов развивающего образования, включая владение специальными умениями применения стратегий дифференцированных программ для одаренных детей, а также владение нетрадиционными формами и способами работы на уроке (групповые формы работы, исследовательские проекты и т. п.).

Тема 10. Обучение одаренных детей и подростков

1. Учитель для одаренных детей

Подготовка педагогов для работы с одаренными детьми - стратегия, содержание, формы и методы - должна обеспечивать становление и развитие как базового, так и специфического компонентов их профессиональной квалификации. В процессе подготовки педагогов следует обеспечить формирование не только соответствующих умений, но и «шлифовку» качеств

личности, необходимых для работы с одаренными детьми. Специфика такой подготовки специалистов требует обязательного учета следующих факторов:

- 1) профессионально-личностной позиции педагогов;
- 2) комплексного (психолого-педагогического и профессионально-личностного) характера образования педагогов;

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

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

- 5) демократизации и гуманизации всех обучающих процедур, создания творческой и свободной атмосферы учения;

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

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

- 8) профессиональной, постпрофессиональной подготовки и профессионального опыта педагогов:

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

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

- 9) специфики образовательной инфраструктуры: характерные условия, связанные с наличием (или, напротив, отсутствием) тех или иных компонентов образовательной системы, значимых для обучения и развития

одаренных детей (музеи, концертные залы, библиотеки, театры, а также специалисты, например психологи, педагоги дополнительного образования и др.).

В соответствии с этим подготовка педагогов может строиться по следующим принципам:

А. Принцип единства и дифференциации общего и специального обучения

Общее обучение - раздел по проблематике одаренности должен быть включен в курс психологии во всех психологических и педагогических вузах. Таким образом может осуществляться необходимая первичная подготовка всех специалистов, работающих с детьми. Курс подготовки должен включать все основные разделы разработанной концепции (см. выше).

Специальное обучение должно строиться с учетом специфики, указанной в пунктах 1-5.

Б. Принцип этапности обучения

Подготовка должна проводиться на разных этапах обучения и дальнейшей профессиональной деятельности: вуз, магистратура, курсы повышения квалификации и т. п.)

В. Принцип единства теоретической и практической подготовки

В ходе подготовки специалистов, работающих с одаренными детьми, необходимо адекватно сочетать теоретическую и практическую подготовку. Реализация данного принципа требует использования существующих и/или подготовки соответствующих экспериментальных площадок, на базе которых может проводиться стажировка специалистов для работы с одаренными детьми, сочетаемая с последовательным или одновременным слушанием теоретических курсов.

2. Работа с одаренными вне школы.

Менторство. В небольших городках и поселках, не говоря уже о крупных городах, можно найти людей, профессиональный и жизненный опыт которых неocenim в обучении одаренных. В нашей стране их обычно называют Учителями с большой буквы. По сути, это менторы. Согласно толковым словарям, ментор - советчик, руководитель, наставник юношества. Широкие и глубокие познания менторов в конкретной сфере деятельности, свободная ориентация в ее организационных структурах, коридорах власти, могут стать действенным стимулом и поддержкой развития одаренных детей. Исследования показали, что те из одаренных, кто работал с менторами, достигали большего, чем их столь же способные сверстники, у которых не было менторов. Как выяснилось, сотрудничество с ментором

лучший предсказатель творческих достижений, чем коэффициент интеллектуального развития (IQ) ребенка или другие традиционно используемые критерии. Исследователь одаренности Бенджамин Блум (1985 г.) пишет, что в биографиях выдающихся личностей часто подчеркивается роль ментора в их развитии. Было отмечено, что многие лауреаты Нобелевской премии выбирали себе менторов, которые впоследствии сами получали эту премию. П.Торренс характеризует менторство как наиболее перспективную форму обучения одаренных. Почему так высока эффективность менторства? Дело в том, что учитель не в состоянии быть всем для каждого ученика. Природа и разносторонность интересов одаренных детей требует выхода за пределы школьной программы и школы. Ментор вносит глубину и сложность в содержание интересующего одаренного ученика предмета, которых обычно трудно достичь в школе, особенно, если это не специализированная школа. Отличительной чертой менторства является то, что длительная совместная работа над интересующей ментора и одаренного ребенка проблемой ведет к передаче продуктивных способов мышления: подходу к постановке и решению проблем, к стимуляции выработки собственного взгляда на предмет и в целом на жизнь.

Менторы могут: 1) привлекаться к работе с группой или отдельными одаренными детьми время от времени, для того чтобы расширить их знания об окружающем мире профессий, специальностей и видах деятельности; 2) работать с малой группой или одним одаренным ребенком над проектом на протяжении довольно длительного времени; 3) достигать уровня классического понимания этого термина – наставник, личный учитель, тот, кем учащийся восхищается, кому стремится подражать, и тот, кто оказывает влияние на всю его жизнь. Сейчас ставится вопрос о формировании системы менторства на протяжении жизни одаренной личности как основы ее самореализации.

Особую ценность представляет менторство для одаренных девочек, так как они больше, чем мальчики, нуждаются в ролевых моделях для стимуляции достижений в силу специфики их социализации. Ментор помогает им в выборе профессии, особенно нетрадиционной, поддерживает высокий уровень притязаний. Менторство обеспечивает наилучший переход от обучения к профессиональной деятельности и продвижению в ней. Хороший ментор делится профессиональными секретами, вводит в мир деловых/научных связей и защищает от дискриминации по половому признаку.

Библиотерапия: лечение книгой. Давно признано, что книги являются ценным и эффективным средством помощи детям и взрослым в решении личностных проблем, а также проблем, связанных с учебой; средством развития умений, необходимых для достижения успеха в жизни. Книги помогают в развитии положительной я-концепции. Их благотворное влияние объясняется тем, что при надлежащем использовании они могут изменять ценностные ориентации, способы толкования жизненных событий и межличностных взаимоотношений.

Как все дети, одаренные сталкиваются с целым рядом жизненных трудностей, плюс к этому испытывают некоторые только им свойственные проблемы. Среди этих проблем такие, как непонимание их сверстниками, учителями, родителями; трудности в постановке целей в обучении и в выборе профессии. Если эти трудности не разрешаются, то появляется чувство собственной ненужности, формируется отрицательная Я-концепция, обостряются взаимоотношения с окружающими, исчезают достижения в учебе. Библиотерапия особенно эффективна в работе с одаренными благодаря тому, что: 1) они рано начинают читать и интересуются книгами; 2) книги предоставляют возможность общаться с талантливыми людьми всех времен и народов, прошедшими и преодолевшими подобные проблемы. В романах и пьесах, биографиях и автобиографиях, поэмах и дневниках одаренный ребенок может найти ключ к лучшему пониманию того, что происходит с ним и миром. Через отождествление себя с героями, сталкивающимися с знакомыми конфликтами, мучающимися теми же вопросами, одаренные находят пути разрешения своих проблем.

Учитель является важным звеном в программе библиотерапии. Первым шагом в воплощении программы становится определение проблем, с которыми сталкиваются одаренные дети. В этом помогут наблюдения, беседы с ребенком и с его родителями. Следующий шаг – консультации учителя со школьным библиотекарем или контакты с детской библиотекой, для того чтобы выбрать подходящие книги. Со временем учитель накопит достаточно много информации о книгах и описываемых в них проблемах. Библиотерапию в классе можно использовать в зависимости от потребностей класса и/или отдельных учащихся. Например, это может быть проблема всего класса. Скука на каких-то уроках из-за учебной программы, не учитывающей особенности конкретной аудитории; проблема отдельной ученицы или ученика – например, трудности взаимоотношений с одноклассниками более старшего возраста при перепрыгивании через класс; личностные трудности – например, в развитии положительного самовосприятия. Успешная библиотерапия требует: 1) прочтения специально подобранной книги,

отражающей в той или иной мере аналогичную проблему; 2) последующего обсуждения прочитанного. Чтение книги без обсуждения может не привести к желаемому результату. Важно, чтобы одаренный принял участие в обсуждении прочитанного, имел возможность высказаться. В зависимости от проблемы обсуждение может быть проведено во всем классе, в малых группах, только с одним человеком. В дополнение к обсуждению, основываясь на книге, можно использовать ролевые игры, драматизацию, поиск новых вариантов решения проблем.

Необходимо помнить и выполнять несколько положений, связанных с использованием библиотерапии: самой учительнице или учителю следует читать как можно больше. Согласно данным исследований, желание и интерес к чтению детской литературы – основа успеха этой формы работы; просите информировать Вас о всех новых книгах по мере их поступления в библиотеку или в продажу; книги должны быть легко доступными для учащихся, и у них должно быть достаточно времени для чтения с удовольствием; предлагаемые книги обязательно должны соответствовать уровню развития одаренного ребенка, то есть быть не ниже его; обсуждения, следующие за прочтением книги, должны быть сосредоточены не на учителе, но на детях. Они должны быть активными участниками обсуждения. Библиотерапия не может решить все проблемы, с которыми встречаются одаренные дети, однако при хорошей организации она предлагает богатые возможности для решения многих существующих трудностей и предотвращения будущих.

3. Воспитание одаренного ребенка в семье.

Семья одаренного ребенка во всех случаях имеет непосредственное отношение к развитию его личности и одаренности. Даже внешне, казалось бы, неблагоприятные условия развития (плохие бытовые условия, недостаточная материальная обеспеченность, неполная семья) оказываются в большей или меньшей степени безразличны для развития способностей, а вот особенно важные для их развития характеристики, прежде всего повышенное внимание родителей, имеются в полном (иногда даже преувеличенном) объеме. Как бы мы ни рассматривали роль и вес природно обусловленных факторов или влияние целенаправленного обучения и воспитания (школы) на развитие личности и одаренности ребенка, во всех случаях значение семьи остается решающим.

Опыт наблюдений за семьями особо одаренных детей позволяет выделить следующие особенности, имеющие принципиальное значение для развития одаренности.

В семьях особо одаренных детей отчетливо прослеживается высокая ценность образования, при этом часто весьма образованными оказываются и сами родители. Это обстоятельство является благоприятным фактором, в значительной мере обуславливающим развитие повышенных способностей ребенка.

Главная, практически обязательная особенность семьи любого особо одаренного ребенка - повышенное, в сравнении с обычными семьями, внимание к ребенку, когда вся жизнь семьи сосредоточена на ребенке. Хотя такое внимание впоследствии может стать тормозом для его души. Семья одаренного ребенка во всех случаях имеет непосредственное отношение к развитию его личности и одаренности. Даже внешне, казалось бы, неблагоприятные условия развития (плохие бытовые условия, недостаточная материальная обеспеченность, неполная семья) оказываются в большей или меньшей степени безразличны для развития способностей, а вот особенно важные для их развития характеристики, прежде всего повышенное внимание родителей, имеются в полном (иногда даже преувеличенном) объеме. Как бы мы ни рассматривали роль и вес природно обусловленных факторов или влияние целенаправленного обучения и воспитания (школы) на развитие личности и одаренности ребенка, во всех случаях значение семьи остается решающим.

План практических (семинарских) занятий

Занятие № 1

Тема: **Понятие одаренности (2 часа)**

Вопросы для обсуждения:

1. Понятие одаренности. Место одаренности в структуре способностей.

2. Понятие о способностях, одаренности, таланте, гениальности, их генетическая и структурная взаимосвязь:

- а) способности, понятие, виды,
- б) соотношение одаренности и способностей,
- в) феномен гениальности,
- г) сравнительная характеристика таланта и гения,
- д) особенности гениальной личности.

Практические задания:

1. Гении, таланты, способные люди в пословицах и поговорках народов мира.

2. Представленность концепта «даренность» в трудах классиков (цитаты).

3. Анализ работы В.П. Зейдмана «Загадки гениальности» (М., 1998).

4. Анализ работы Ч. Лемброза «Гений и помешательство» (Минск, 1999).

5. Анализ работы Дж. Ландрома «14 гениев, которые ломали правила» (Ростов-на-Дону, 1997).

Литература для изучения:

1. Ананьев, Б.Г. О соотношении способностей и одаренности / Б.Г. Ананьев // Проблемы способностей. – М., 1962.

2. Анастаси, А. Дифференциальная психология. Индивидуальные и групповые различия в поведении / А. Анастаси. – М., 2001.

3. Богоявленская, Д.Б. Основные направления разработки и развития «Рабочей концепции одаренности» / Д.Б. Богоявленская // Одаренный ребенок. – 2003. – № 4. – С. 23.

4. Голубева, Э.А. Способности и индивидуальность / Э.А. Голубева. – М., 1993.

5. Гончаренко, Н.В. Гений в искусстве и науке / Н.В. Гончаренко. – М., 1991.

6. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб., 2000.

7. Ландром, Дж. 14 гениев, которые ломали правила / Дж. Ландром. – Ростов-на Дону, 1997.
8. Лейтес, Н.С. Способности и одаренность в детские годы / Н.С. Лейтес. – М., 1984/
9. Ломброзо, Ч. Гений и помешательство / Ч. Ломброзо. – Минск, 1999.
10. Матюшкин, А.М. Загадки одаренности / А.М. Матюшкин. – М., 1993.
11. Одаренные дети / Под ред. Г.В. Бурменской, В.М. Слущкого. – М., 1991.
12. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М., 2000.
13. Рабочая концепция одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской, В.Д. Шадрикова. – М., 2003.
14. Рубинштейн, С.Л. Способности / С.Л. Рубинштейн // Психология индивидуальных различий / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер. – М., 2000.
15. Савенков, А.И. Одаренные дети в детском саду и школе / А.И. Савенков. – М., 2000.
16. Теплов, Б.М. Способности и одаренность / Б.М. Теплов // Психология индивидуальных различий / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер. – М., 2000.
17. Эфроимсон, В.П. Загадки гениальности / В.П. Эфроимсон. – М., 1998.
18. Эфроимсон, В.П. Предпосылки гениальности / В.П. Эфроимсон // Чалавек. Грамалства. Свет. – 1998. – №1.
19. Юнг, К.Г. Феномен гениальности / К.Г. Юнг // Психология индивидуальных различий / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М., 2000.

Форма контроля: опрос, итоговый тест.

Занятие № 2

Тема: История изучения одаренности (2 часа)

Вопросы для обсуждения:

1. Донаучный этап в исследовании одаренности, таланта, гениальности.
2. Проблема способностей в трудах отечественных и зарубежных исследователей.
3. Изучение одаренности в трудах зарубежных и отечественных ученых.

4. Современные концепции одаренности.

Практическое задание:

1. Составить кроссворд по истории психологии одаренности.

Литература для изучения:

1. Богоявленская, Д.Б. Основные направления разработки и развития «Рабочей концепции одаренности» / Д.Б. Богоявленская // Одаренный ребенок. – 2003. – № 4. – С. 23.
2. Голубева, Э.А. Способности и индивидуальность / Э.А. Голубева. – М., 1993.
3. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб., 2000.
4. Лейтес, Н.С. Способности и одаренность в детские годы / Н.С. Лейтес. – М., 1984.
5. Матюшкин, А.М. Загадки одаренности / А.М. Матюшкин. – М., 1993.
6. Одаренные дети / Под ред. Г.В. Бурменской, В.М. Слущкого. – М., 1991.
7. Савенков, А.И. Одаренные дети в детском саду и школе / А.И. Савенков. – М., 2000.

Форма контроля: опрос, итоговый тест.

Занятие № 3

Тема: **Понятие общей одаренности (2 часа)**

Вопросы для обсуждения:

1. Общая одаренность и ее структура.
2. Природа одаренности.
3. Биологические и средовые факторы в развитии одаренности и отдельных ее компонентов:
 - а) влияние генетических факторов,
 - б) влияние средовых факторов,
 - в) генетико-средовое взаимодействие (модель Р. Пломина).

Практическое задание:

1. Анализ работы Ф. Гальтона «Наследственность таланта, ее законы и последствия» (М., 1996).

Литература для изучения:

1. Богоявленская, Д.Б. Основные направления разработки и развития «Рабочей концепции одаренности» / Д.Б. Богоявленская // Одаренный ребенок. – 2003. – № 4. – С. 23.

2. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей / Д.Б. Богоявленская. М., 2002.
3. Бочков, Н.Л. Гены и судьбы / Н.Л. Бочков. – М., 1996.
4. Василец, Т.В. О факторах развития одаренности / Т.В. Василец // Станауленне і развіццё творчай асобы: Зб. матэрыялаў канф. – Минск, 1994.
5. Гальтон, Ф. Наследственность таланта, ее законы и последствия / Ф. Гальтон. – М., 1996.
6. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб., 2000.
7. Карпов, Ю.В. Обучаемость как характеристика умственного развития / Ю.В. Карпов. – М.
8. Лобанов, А.П. Актуальные проблемы психологии интеллекта. В 2-х ч. Ч.1: учебно-метод. пос. / А.П. Лобанов, С.И. Кондеева. – Минск, 2000.
9. Матюшкин, А.М. Загадки одаренности / А.М. Матюшкин. – М., 1993.
10. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М., 2000.
11. Савенков, А.И. Одаренные дети в детском саду и школе / А.И. Савенков. – М., 2000.
12. Учебные способности и обучаемость: учебно-метод. пос. / сост. М.Ф. Бакунович, Т.Д. Грудечко, О.А. Ткачук, Т.С. Юрочкина; под ред. А.П. Лобанова. – Минск, 2003.
13. Эфроимсон, В.П. Загадки гениальности / В.П. Эфроимсон. – М., 1998.

Форма контроля: опрос, итоговый тест.

Занятие № 4

Тема: Структурные компоненты общей одаренности (2 часа)

Вопросы для обсуждения:

1. Структура общей одаренности в разных психологических теориях.
2. Интеллект в структуре общей одаренности:
 - а) соотношение интеллектуальной и общей одаренности,
 - б) интеллект в структуре одаренности,
 - в) теории и модели интеллекта,
 - г) факторы развития интеллекта,
 - д) интеллект и пол.
3. Креативность в структуре общей одаренности:
 - а) креативность в структуре одаренности,

- б) теории и модели креативности,
- д) факторы развития креативности,
- д) креативности и пол.
- 4. Связь интеллекта и креативности.
- 5. Обучаемость в структуре общей одаренности.
 - а) обучаемость в структуре одаренности,
 - б) уровни обучаемости,
 - в) показатели обучаемости,
 - г) обучаемость и пол.

Практическое задание:

Предложить и обосновать собственную модель одаренности.
Обосновать необходимость каждого из компонентов модели.

Выполнение практического задания включает:

- ✓ Разработку собственной модели одаренности. Обоснование необходимости каждого из компонентов модели. Возможна работа в подгруппах.
- ✓ Демонстрацию собственной модели одаренности и ее обоснование.
- ✓ Групповой анализ представленных студентами моделей одаренности.

Литература для изучения:

- 1.Богоявленская, Д.Б. Основные направления разработки и развития «Рабочей концепции одаренности» / Д.Б. Богоявленская // Одаренный ребенок. – 2003. – № 2 – С. 20.
- 2.Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей / Д.Б. Богоявленская – М., 2002.
- 3.Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления – М., 1972.
- 4.Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб., 2000.
- 5.Завалишина, Д.Н. Психологическая структура способностей / Д.Н. Завалишина // Развитие и диагностика способностей. – М., 1991.
- 6.Карпов, Ю.В. Обучаемость как характеристика умственного развития / Ю.В. Карпов.
- 7.Лобанов, А.П. Актуальные проблемы психологии интеллекта. В 2-х ч. – Ч. 1 / А.П. Лобанов, С.И. Коптева. – Минск, 2001.
- 8.Маркова, Н.Г. Соотношение интеллектуального и творческого компонентов одаренности / Н.Г. Маркова, Н.Н. Бац // Психологическая наука и образование. – 2002. – № 1.

9. Матюшкин, А.М. Загадки одаренности / А.М. Матюшкин. – М., 1993.

10. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М., 2000.

11. Учебные способности и обучаемость: учебно-метод. пос. / сост. М.Ф. Бакунович, Т.Д. Грицевич, О.А. Ткачук, Т.С. Юрочкина; под ред. А.П. Лобанова. – Минск: БГПУ, 2003.

12. Холодная, М.А. Психология интеллекта / М.А. Холодная. – СПб., 2002.

Форма контроля: опрос, итоговый тест, оценка модели.

Занятие № 5

Тема: Специальная одаренность (2 часа)

Вопросы для обсуждения:

1. Языковая одаренность: понятие, диагностика, развитие.
2. Литературная одаренность: понятие, методы, развитие.
3. Музыкальная одаренность: понятие, диагностика, развитие.
4. Художественная одаренность: понятие, диагностика, развитие.

Практическое задание:

Представить структуру какой-либо специальной одаренности на примере одаренной личности.

Выполнение практического задания включает:

✓ Разработку презентации структуры специальной одаренности на примере одаренной личности. Выявление и анализ факторов развития и особенностей проявления специальной одаренности (вид одаренности – по выбору студента). Возможна работа в подгруппах

✓ Демонстрацию презентации структуры специальной одаренности на примере одаренной личности (вид одаренности – по выбору студента).

✓ Групповой анализ презентации структуры специальной одаренности на примере одаренной личности.

Литература для изучения:

1. Заика, Е.В. Упражнения для формирования навыков чтения у младших школьников / Е.В. Заика // Вопросы психологии. – 1995. – № 6. – С. 47-54.

2. Зубков, И.В. Музыкальные способности / И.В. Зубков. – М., 1999

3. Изюмова, С.А. Индивидуально-типические особенности школьников с литературными и математическими способностями / С.А. Изюмова // Психологический журнал. – 1996. – № 1.

4. Изюмова, С.А. К проблеме природы способностей... / С.А. Изюмова // Психологический журнал. – 1995. – № 6.
 5. Ингекамп, К. Педагогическая диагностика / К. Ингекамп. – М. 1991.
 6. Кабардов, М.К. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенции / М.К. Кабардов, Е.В. Арцитшевская // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 34-44.
 7. Корсунский, Е.А. Развитие литературных способностей школьников / Е.А. Корсунский. – Л. 1985.
 8. Методы диагностики одаренности у детей / Под ред. Н.А. Цыркун. – Минск, 1995.
 9. Михайлова, М.А. Развитие музыкальных способностей детей: популярное пос. для родителей и педагогов / М.А. Михайлова. – Ярославль, 1997.
 10. Петрушин, В.И. Музыкальная психология / В.И. Петрушин. – М., 1999.
 11. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М., 2000.
 12. Рожина, Л.Н. Изучение художественного восприятия и литературных способностей школьников / Л.Н. Рожина. – Минск, 1993.
 13. Тарасова, К.В. О истоках музыкальных способностей / К.В. Тарасова. – М., 1981.
 14. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. – М.
 15. Чуприкова, Н.И. Умственное развитие и обучение / Н.И. Чуприкова. – М., 1993.
 16. Ягунков, В.П. Формирование компонентов литературных способностей у школьников / В.П. Ягункова // Вопросы психологии способностей. Под ред. В.А. Крутецкого. – М., 1973. – С. 175-213.
- Формы контроля: опрос, итоговый тест, оценка модели одаренности, оценка м/м презентации.

Занятие № 6

Тема: Специальная одаренность (2 часа)

Вопросы для обсуждения:

1. Математическая одаренность: понятие, диагностика, развитие.
2. Техническая одаренность: понятие, диагностика, развитие.
3. Моторная одаренность: понятие, диагностика, развитие.
4. Социальная одаренность: понятия, диагностика, развитие.

Практическое задание:

Представить структуру какой-либо специальной одаренности на примере одаренной личности.

Выполнение практического задания включает:

✓ Разработку презентации структуры специальной одаренности на примере одаренной личности. Выявление и анализ факторов развития и особенностей проявления специальной одаренности (вид одаренности – по выбору студента). Возможна работа в подгруппах

✓ Демонстрацию презентации структуры специальной одаренности на примере одаренной личности (вид одаренности – по выбору студента).

✓ Групповой анализ презентации структуры специальной одаренности на примере одаренной личности.

Литература для изучения:

1. Гуцанович, С.А. Есть ли у тебя математические способности? / С.А. Гуцанович, А.М. Радько.

2. Гуцанович, С.А. Проверьте свои математические способности: сб-к тестов / С.А. Гуцанович, А.М. Радько. – Минск, 1994.

3. Изюмова, С.А. Индивидуально-типические особенности школьников с литературными и математическими способностями / С.А. Изюмова // Психологический журнал. – 1993. – № 1.

4. Изюмова, С.А. К проблеме природы способности... / С.А. Изюмова // Психологический журнал. – 1995. – № 6.

5. Ильин, Е.П. Психология спорта / Е.П. Ильин. – СПб., 2009. – 352 с.

6. Ингекамп, К. Педагогическая диагностика / К. Ингекамп. – М., 1991.

7. Козловская, Ю.П. Проблемы диагностики и развития математических способностей в психологии / Ю.П. Козловская. – Минск, 1999.

8. Крутецкий, В.А. Психология математических способностей школьников / В.А. Крутецкий. – М., 1968.

9. Куницына, Н.В. Межличностное общение / Н.В. Куницына. – М., 2002.

10. Лобанов, А.П. Социальный интеллект ... Лекция / А.П. Лобанов // Производственная психолого-педагогическая практика студентов 4 курса.... – Минск, 2001.

11. Маришук, В.Л. Методики психодиагностики в спорте / В.Л. Маришук, Ю.М. Блудов. – М., 1983.

12. Математика для каждого: концепция, программы, опыт работы / Под науч. ред. Г.В. Дорофеева. – М.: УМЦ «Школа 2000». – (Школа 2000). Вып. 3.-2000. – 272 с.

13. Методы диагностики одаренности у детей / Под ред. Н.А. Цыркун. – Минск, 1995.

14. Озеров, В.П. Психомоторные способности человека / В.П. Озеров. – Ростов/н-Д., 2002.

15. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М., 2000.

16. Пуанкаре, А. Математическое творчество / А. Пуанкаре // Хрестоматия по общей психологии. Вып. III, Субъект познания / Сост. ред. В.В.Петухов; ред.-сост. Ю.Б. Дормашев, С.А.Капустин. – М.

17. Чуприкова, Н.И. Психология умственного развития / Н.И. Чуприкова. – М., 1997.

18. Шадриков, В.Д. Способности, одаренность, талант / В.Д. Шадриков // Развитие и диагностика способностей / Отв. ред. В.Н. Дружинин, В.Д. Шадриков – М.: Наука, 1997.

19. Ресурсы Интернет

Форма контроля: опрос, итоговый тест, оценка модели одаренности, оценка м/м презентации.

Занятие № 7

Тема: Возрастные особенности развития одаренности (2 часа)

Вопросы для обсуждения:

1. Возрастные особенности развития одаренности.
2. Неравномерность развития разных видов одаренности.
3. Одаренность и раннее развитие.
4. Одаренность и сензитивные периоды.

Практическое задание:

Составить сравнительную таблицу, отражающую возрастные особенности развития общей и разных видов специальной одаренности. Обосновать.

Литература для изучения:

1. Лейтес, Н.С. Возрастная одаренность школьников / Н.С. Лейтес. – М., 2000.

2. Лейтес, Н.С. Раннее проявление одаренности // Вопросы психологии. – 1988. – № 4. – С. 98 – 107.

3. Одаренность и возраст: развитие творческого потенциала одаренных детей: учеб. пос. / под ред. А.М. Матюшкина. – М., 2004. – 192 с.

4. Прохорова, Л.Н. Развиваем творческую активность дошкольников: опыт работы и разработки занятий / Л.Н. Прохорова; под ред. Е.Р. Артамоновой. - Владимир, 1995.

5. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М., 2000.

Форма контроля: опрос, итоговый тест, оценка таблицы.

Занятие № 8

Тема: **Личностные особенности и проблемы одаренных детей (УСРС, 2 часа)**

Вопросы для обсуждения:

1. Личностные особенности одаренных детей.
2. Одаренность, пол и гендер.
3. Основные проблемы, с которыми сталкиваются одаренные дети, и их решение.

Практическое задание:

Какой пол более одаренный? Почему? Обоснуйте свою точку зрения (эссе).

Литература для изучения:

1. Виноградова, Т.М. Сравнительное исследование познавательных процессов у мужчин и женщин / Т.М. Виноградова, В.В. Семенов // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 63-71.

2. Динерштейн И.Б. Половые стереотипы и развитие способностей / И.В. Динерштейн // Одаренный ребенок. – 2002. – № 3. – С. 57-66.

3. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология / Е.П. Ильин. – СПб., 2001.

4. Коноплева, Н.А. Одаренность и гендер / Н.А. Коноплева // Женщина в российском обществе. – 2000. – № 1. – С. 24-30.

5. Попова, Л.В. Одаренные девочки и мальчики / Л.В. Попова // Современная школа. – 2000. – № 4-6. – С. 91-98.

6. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М., 2000.

7. Хеллер, К.А. Различия между мальчиками и девочками в успеваемости по математике и естественным наукам: может ли переориентация улучшить результаты одаренных школьников / К.А. Хеллер, А. Зиглер // Иностранная психология. – 1999. – № 11. – С. 30-40.

Форма контроля: оценка эссе.

Занятие № 9

Тема: **Личностные особенности и проблемы одаренных детей (2 часа)**

Вопросы для обсуждения:

1. Одаренность: норма и патология.
2. Феномены «Детей Индиго», «Детей СПИДа», «Детей со сверхспособностями»: факты и опровержения.
3. Вундеркинды и особенности их развития. Феномен детей-вундеркиндов. Дети-индиго.

Практическое задание:

Анализ работы А. Миллера «Драма одаренного ребенка и поиск собственного Я».

Литература для изучения:

1. Анастаси, А. Дифференциальная психология. Индивидуальные и групповые различия в поведении / А. Анастаси. – М., 2001.
2. Андреева, И.М. Проблема одаренных детей / И.М. Андреева, А.М. Сенчыла // Адукацыя і выхаванне. – 1998. – № 7.
3. Клименко, В.В. Как воспитать вундеркинда / В.В. Клименко. – СПб., 1996.
4. Конивец, Х. Вундеркинд, это очень просто / Х. Конивец. – Рига, 1991.
5. Лейтес, Н.С. Возрастная одаренность школьников / Н.С. Лейтес. – М., 2000.
6. Лейтес, Н.С. Раннее проявление одаренности / Н.С. Лейтес // Вопросы психологии. – 1988. – № 4. – С. 98 – 107.
7. Одаренные дети / Под ред Г.В. Бурменской, В.М. Слущкой. – М, 1991.
8. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтес. – М., 2000.
9. Савенков, А.И. Одаренные дети в детском саду и школе / А.И. Савенков. – М., 2000.
10. Терафье, Ж.К. Сверходаренные дети / Ж.К. Терафье. – М., 1999. – 200 с.
11. Харланд, Симоне. Гиперактивный или сверходаренный? Как помочь нестандартным детям / Симоне Харланд. – СПб, 2004.
12. Щепланова, Е.И. Трудности в учении одаренных школьников / Е.И. Щепланова // Вопросы психологии. – 2003. – №3. – С. 132-145.
13. Юркевич, В.С. Одаренный ребенок: иллюзии или реальность / В.С. Юркевич. – М., 1996.

Форма контроля: опрос, итоговый тест.

Занятие № 10

Тема: **Диагностика общей одаренности (2 часа)**

Вопросы для обсуждения:

1. Организация диагностики общей одаренности.
2. Методики диагностики общей одаренности и ее составляющих (интеллекта, креативности, обучаемости, познавательной мотивации).

Практическое задание:

Составить сводную таблицу, отражающую возрастные особенности использования методик изучения общей и специальной одаренности.

Литература для изучения:

1. Аверина, И.С. Психодиагностика одаренности школьников / И.С. Аверина, Е.И. Шебланова // Психологическая газета. – 1997. – № 01(16).
2. Анастаси, А. Психологическое тестирование / А. Анастаси. – М., 1982.
3. Бараева, Я.1. Проблема выявления одаренных детей / Я.1. Бараева, Р.А. Макаревич // Народная асвета. – 2000. – № 10. – С. 34 - 36.
4. Богоявленская, Д.Б. Одаренность и проблемы ее идентификации / Д.Б. Богоявленская, М.Е. Богоявленская // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 4.
5. Дружинин, В.Н. Диагностика общих познавательных способностей / В.Н. Дружинин // Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы. – М., 1997.
6. Дружинин, В.Н. Психология и психодиагностика общих способностей / В.Н. Дружинин. – М., 1994.
7. Методы диагностики одаренности у детей / Под ред. Н.А. Цыркун. – Минск, 1995.
8. Общая психодиагностика / Под ред. А.А. Бодалева, В. В. Столина. – М., 1987.
9. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М., 2000.
10. Рабочая концепция одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской, Р.Д. Шадрикова. – М., 2003.
11. Савенков, А.И. Одаренные дети в детском саду и школе / А.И. Савенков. – М., 2000.

Форма контроля: опрос, итоговый тест, оценка таблицы.

Занятие № 11

Тема: **Образовательные технологии по развитию одаренности у детей и подростков (2 часа)**

Вопросы для обсуждения:

1. Семья как фактор развития одаренности ребенка.
2. Воспитатель и учитель для одаренных детей.
3. Образовательные программы по обучению и воспитанию одаренных в Республике Беларусь.
4. Особенности обучения одаренных учащихся в зарубежной системе образования.

Практическое задание:

1. Анализ работы М. Ибука «После трех уже поздно».
2. Разработка рекомендаций родителям одаренного ребенка.

Литература для изучения:

1. Бабаева, Ю.Д. Психологический тренинг для выявления одаренности / Ю.Д. Бабаева; под ред. В.И. Чанова. – М., 1998.
2. Гиппиус, С.В. Тренинг развития креативности / С.В. Гиппиус. – СПб., 2001.
3. Доровской, А.И. 100 советов по развитию одаренности детей / А.И. Доровской. – М., 1997.
4. Зверева, О.Л. Семейная педагогика и дошкольное воспитание / О.Л. Зверева, А.Н. Ганичева. – М., 1999.
5. Клименко, В.В. Как воспитать вундеркинда / В.В. Клименко. – СПб., 1996.
6. Методы диагностики одаренности у детей / Под ред. Н.А. Цыркун. – Минск, 1995.
7. Одаренные дети / Под ред. Г.В. Бурменской., В.М. Слуцкой. – М., 1991.
8. Психогимнастика в тренинге / Под ред. Н.Ю. Хрящевой. – СПб., 2000.
9. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М., 2000.
10. Рабочая концепция одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской, Р.Д. Шадрикова. – М., 2003.
11. Савенков, А.И. Детская одаренность: развитие средствами искусства / А.И. Савенков. – М., 1999.
12. Савенков, А.И. Одаренные дети в детском саду и школе / А.И. Савенков. – М., 2000.
13. Савенков, А.И. У колыбели гения / А.И. Савенков. – М., 2000.

14. Стрельцына М.С. Особенности взаимодействия родителей и детей как одно из условий развития одаренности в детском возрасте / М.С. Стрельцына // Методы диагностики одаренности у детей / Под ред. Н.А. Цыркун. – Минск, 1995.

15. Тюленев П.В. Как создавать в доме развивающую среду / П.В. Тюленев // Одаренный ребенок. – 2002. – № 3. – С. 68-72.

16. Юркевич, В.С. Одаренный ребенок: иллюзии или реальность / В.С. Юркевич. – М., 1996.

Форма контроля: опрос, итоговый тест, оценка рекомендаций.

Занятие № 12

Тема: Современные образовательные программы по развитию одаренности у детей и подростков (УСРС, 2 часа)

Вопросы для обсуждения:

1. Образовательные программы по обучению и воспитанию одаренных детей и подростков.

2. Индивидуализация обучения одаренных детей.

Практическое задание:

Провести сравнительный анализ 3-х программ развития одаренности («2100», «Одаренные дети», «Дети столицы»).

Литература для изучения.

1.Иваноу, Ю.А. Канцэптуальныя напрамку рэспэцыяльнай праграмы «Адараныя дзеці» / Ю.А. Иваноу // Адукацыя і выхаванне. – 1996. – № 11.

2.Авласевич, М.А. Создание системы работ с интеллектуально одаренными детьми и молодежью / М.А. Авласевич // Адукацыя і выхаванне. – 1998. – № 12.

3.Бахвалова, Л.В. Психологическая программа «Одаренный ученик и школа» / Л.В. Бахвалова // Народное образование. – 1997. – № 7.

4.Бургин, М.С. Психолого-педагогические исследования проблемы одаренности в странах Западной Европы и Америки / М.С. Бургин // Педагогика и народное образование за рубежом. Экспресс-информация. – 1995. – Вып. 5.

5.Дубовик, М.В. Образовательная программа «Одаренные дети» гуманитарной школы-гимназии / М.В. Дубовик // Адукацыя і выхаванне. – 2000. – № 7.

6.Ибука, М. После трех уже поздно / М. Ибука. – М., 2000. (Япония).

7.Коваленко, Г.П. Вундеркинды: национальный ресурс и приоритет / Г.П. Коваленко // Адукацыя і выхаванне. – 1999. – №10.

8. Одаренные дети / Под ред. Г.В. Буренской, В.М. Слущкой. М., 1991. (США)

9. Программа «Одаренный ребенок»: осн. положения / Л.А. Венгер и др., – М., 1995 (РФ).

10. Савенков, А.И. Одаренные дети в детском саду и школе / А.И. Савенков. – М., 2000 (РФ).

11. Сергеева, Н.И. Обучение одаренных детей в школах Великобритании / Н.И. Сергеева // Советская педагогика. – 1996. – № 5. – *Форма контроля: оценка содержания сравнительной таблицы.*

ЛАБОРАТОРНЫЙ ПРАКТИКУМ

Материалы подготовлены Ботяновской И.В.

Занятие № 1

Тема: Специальная одаренность (4 часа)

Цель: формирование умений ориентироваться в специфике различных видов специальной одаренности.

Вопросы для подготовки к занятию:

1. Соотношение общих и специальных способностей в разных психологических теориях.
2. Виды специальной одаренности.

Оборудование и материалы: мультимедийные и другие виды презентаций.

План занятия:

1. Разработка презентации специфики одного из видов специальной одаренности (вид специальной одаренности – по выбору студента) Выявление и анализ факторов развития и особенностей проявления специальной одаренности. Возможна работа в подгруппах.

2. Демонстрация презентации специфики одного из видов специальной одаренности

3. Групповой анализ презентации специфики одного из видов специальной одаренности

Компетенции: знать специфику различных видов специальной одаренности; уметь анализировать факторы развития и особенности проявления специальной одаренности.

Литература:

1. Гуцанович, С.А. Есть ли у тебя математические способности? / С.А. Гуцанович, А.М. Радько.
2. Гуцанович, С.А. Проверьте свои математические способности: сб-к тестов / С.А. Гуцанович, А.М. Радьков. – Могилев, 1994.
3. Заика, Е.В. Упражнения для формирования навыков чтения у младших школьников / Е.В. Заика // Вопросы психологии. – 1995. – № 6. – С. 43-54.
4. Зубков, И.В. Музыкальные способности / И.В. Зубков. – М., 1999
5. Изюмова, С.А. Индивидуально-типические особенности школьников с литературными и математическими способностями / С.А. Изюмова // Психологический журнал. – 1996. – № 1.
6. Изюмова, С.А. К проблеме природы способностей... / С.А. Изюмова // Психологический журнал. – 1995. – № 6.

7. Ильин, Е.П. Психология спорта / Е.П. Ильин. – СПб., 2009. – 352 с.
8. Ингекамп, К. Педагогическая диагностика / К. Ингекамп. – М., 1991.
9. Кабардов, М.К. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенции / М.К. Кабардов, Е.В. Арцитшевская // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 34-44.
10. Козловская, Ю.П. Проблемы диагностики и развития математических способностей в психологии / Ю.П. Козловская. – Минск, 1999.
11. Корсунский, Е.А. Развитие литературных способностей школьников / Е.А. Корсунский. – Л., 1985.
12. Крутецкий, В.А. Психология математических способностей школьников / В.А. Крутецкий. – М., 1968.
13. Куницына, Н.В. Межличностное общение / Н.В. Куницына. – М., 2002.
14. Лобанов, А.П. Социальный интеллект ... Лекция / А.П. Лобанов // Производственная психолого-педагогическая практика студентов 4 курса.... – Минск, 2001.
15. Маришук, В.Л. Методики психодиагностики в спорте / В.Л. Маришук, Ю.М. Блудов. – М., 1983.
16. Математика для каждого: концепция, программы, опыт работы / Под науч. ред. Г.В. Дорофеева. – М.: УМЦ «Школа 2000». – (Школа 2000). Вып. 3.-2000. – 272 с.
17. Методы диагностики одаренности у детей / Под ред. Н.А. Цыркун. – Минск, 1997.
18. Михайлова, М.А. Развитие музыкальных способностей детей: популярное пособие для родителей и педагогов / М.А. Михайлова. – Ярославль, 1997.
19. Озеров, В.П. Психомоторные способности человека / В.П. Озеров. – Ростов/н-Д., 2002.
20. Петрушин, В.И. Музыкальная психология / В.И. Петрушин. – М., 1999.
21. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М., 2000.
22. Пуанкаре, А. Математическое творчество / А. Пуанкаре // Хрестоматия по общей психологии. Вып. III, Субъект познания / Отв. ред. В.В. Петухов; ред.-сост. Ю.Б. Дормашев, С.А. Капустин. – М.

23. Рожина, Л.Н. Изучение художественного восприятия и литературных способностей школьников / Л.Н. Рожина. – Минск, 1993.

24. Тарасова, К.В. Онтогенез музыкальных способностей / К.В. Тарасова. – М., 1981.

25. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. – М.

26. Чуприкова, Н.И. Умственное развитие и обучение / Н.И. Чуприкова. – М., 1995.

27. Шадриков, В.Д. Способности, одаренность, талант / В.Д. Шадриков // Развитие и диагностика способностей / Отв. ред. В.Н. Дружинин, В.Д. Шадриков – М.: Наука, 1991.

Занятие № 2

Тема: Личностные особенности и проблемы одаренных детей (6 часов)

Цель: обобщение знаний о личностных особенностях одаренных детей, сравнение личностных особенностей детей одаренных и с ОПФР, формирование умений и навыков анализа детерминант проблем одаренных детей и разработки рекомендаций по работе с проблемами одаренных детей

Вопросы для подготовки к занятию:

1. Личностные особенности одаренных детей.
2. Одаренность: норма и патология.
3. Феномены «Детей Индиго», «Детей СПИДа», «Детей со сверхспособностями»: факты и опровержения.
4. Вундеркинды и особенности их развития. Феномен детей-вундеркиндов.
5. Одаренность, пол и гендер.
6. Основные проблемы, с которыми сталкиваются одаренные дети, и их решение.

Оборудование и материалы: видеофильмы, мультимедийные и другие виды презентаций, рекомендации по работе с проблемами одаренных детей

План занятия:

1. Анализ детерминант проблем одаренных детей и разработка рекомендаций по работе с проблемами одаренных детей. Работа в подгруппах.

2. Групповой анализ рекомендаций по работе с проблемами одаренных детей

3. Просмотр и анализ видеофильмов по тематике занятия.

4. Обсуждение практических (проблемных) ситуаций.

Компетенции: сформированность умений и навыков анализа детерминант проблем одаренных детей и разработки рекомендаций по работе с проблемами одаренных детей.

Литература:

1. Анастаси, А. Дифференциальная психология. Индивидуальные и групповые различия в поведении / А. Анастаси. – М., 2001.
2. Андреева, I.M. Проблема одаренных детей / I.M. Андреева, А.М. Сенчыла // Адукацыя і выхаванне. – 1998. – № 7.
3. Клименко, В.В. Как воспитать вундеркинда / В.В. Клименко. – СПб., 1996.
4. Кониев, Х. Вундеркинд - это очень просто / Х. Кониев. – Рига, 1991.
5. Лейтес, Н.С. Возрастная одаренность школьников / Н.С. Лейтес. – М., 2000.
6. Лейтес, Н.С. Раннее проявление одаренности / Н.С. Лейтес // Вопросы психологии. – 1988. – № 4. – С. 98 – 107.
7. Одаренные дети / Под ред. Г.В. Бурменской, В.М. Слущкой. – М., 1991.
8. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М., 2000.
9. Савенков, А.И. Одаренные дети в детском саду и школе / А.И. Савенков. – М., 2000.
10. Тераффе, Ж.К. Сверходаренные дети / Ж.К. Тераффе. – М., 1999. – 201 с.
11. Харланд, Симоне. Гиперактивный или сверходаренный? Как помочь нестандартным детям / Симоне Харланд. – СПб, 2004.
12. Шебланова, Е.И. Трудности в учении одаренных школьников / Е.И. Шебланова // Вопросы психологии. – 2003. – №3. – С. 132-145.
13. Юркевич, В.С. Одаренный ребенок: иллюзии или реальность / В.С. Юркевич. – М., 1996.

Занятие № 3

Тема: Диагностика общей одаренности (2 часа)

Цель: обобщение знаний о диагностике общей одаренности, формирование умений ориентироваться в проблеме исследования, формирование навыков проведения диагностического исследования,

написания заключения по результатам исследования одаренности и личностных особенностей одаренных детей.

Вопросы для подготовки к занятию:

1. Организация диагностики общей одаренности.
2. Методики диагностики общей одаренности и ее составляющих (интеллекта, креативности, обучаемости, познавательной мотивации).

Оборудование и материалы: комплекс методик по изучению общей одаренности и ее составляющих (тест Торренса (краткая форма), тест Вильямса, другие методики диагностики общей одаренности).

План занятия:

1. Изучение креативности как компонента одаренности (тест Торренса).
2. Изучение креативности как компонента одаренности (тест Вильямса)
3. Другие тесты диагностики общей одаренности: особенности проведения, возраст испытуемых, достоинства и недостатки методик

Компетенции: сформированность умений и навыков использования методик для диагностики общей одаренности и ее составляющих (интеллекта, креативности, обучаемости, познавательной мотивации).

Литература:

1. Аверина, И.С. Психодиагностика одаренности школьников / И.С. Аверина, Е.И. Шебланова // Психологическая газета. – 1997. – № 01(16).
2. Анастаси, А. Психологическое тестирование / А. Анастаси. – М., 1982.
3. Бараева, Я.1. Проблема диагностики одаренных детей / Я.1. Бараева, Р.А. Макаревич // Народная асвета. – 2000. – № 10. – С. 34 - 36.
4. Богоявленская, Д.Б. Одаренность и проблемы ее идентификации / Д.Б. Богоявленская, М.Е. Богоявленская // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 4
5. Дружинин, В.Н. Диагностика общих познавательных способностей / В.Н. Дружинин // Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы. – М., 1997.
6. Дружинин, В.Н. Психология и психодиагностика общих способностей / В.Н. Дружинин. – М., 1994.
7. Методы диагностики одаренности у детей / Под ред. Н.А. Цыркун. – Минск, 1995.
8. Общая психодиагностика / Под ред. А.А. Бодалева, В. В. Столина. – М., 1987.

9. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М., 2000.
10. Рабочая концепция одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской, В.Д. Шадрикова. – М., 2003.
11. Савенков, А.И. Одаренные дети в детском саду и школе / А.И. Савенков. – М., 2000.

Занятие № 4

Тема: Диагностика специальной одаренности (2 часа)

Цель: обобщение знаний о диагностике специальной одаренности, формирование умения ориентироваться в проблеме исследования, формирование навыков проведения диагностического исследования, написания заключения по результатам исследования одаренности и личностных особенностей одаренных детей, разработки рекомендаций, построения коррекционной, развивающей, тренинговой программы.

Вопросы для обсуждения:

1. Организация диагностики специальной одаренности.
2. Методики диагностики специальной одаренности.
3. Психологический тренинг как средство диагностики и развития одаренности.

План занятия:

1. Диагностика специальной одаренности: особенности проведения, возраст испытуемых, достоинства и недостатки методик.
2. Использование возможностей тренинга в диагностике и развитии одаренности и отдельных ее компонентов.

Компетенции: сформированность умений ориентироваться в проблеме исследования, сформированность навыков проведения диагностического исследования, написания заключения по результатам исследования одаренности и личностных особенностей одаренных детей, разработки рекомендаций, построения коррекционной, развивающей, тренинговой программы.

Литература:

1. Гуцанович, С.А. Есть ли у тебя математические способности? / С.А. Гуцанович, А.М. Радько.
2. Гуцанович, С.А. Проверьте свои математические способности: сб-к тестов / С.А. Гуцанович, А.М. Радьков. – Могилев, 1994.

3. Заика, Е.В. Упражнения для формирования навыков чтения у младших школьников / Е.В. Заика // Вопросы психологии. – 1995. – № 6. – С. 43-54.
4. Зубков, И.В. Музыкальные способности / И.В. Зубков. – М., 1999.
5. Изюмова, С.А. Индивидуально-типические особенности школьников с литературными и математическими способностями / С.А. Изюмова // Психологический журнал. – 1996. – № 1.
6. Изюмова, С.А. К проблеме природы способностей... / С.А. Изюмова // Психологический журнал. – 1995. – № 6.
7. Ильин, Е.П. Психология спорта / Е.П. Ильин. – СПб., 2009. – 352 с.
8. Ингекамп, К. Педагогическая диагностика / К. Ингекамп. – М., 1991.
9. Кабардов, М.К. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенции / М.К. Кабардов, В.В. Моцитшевская // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 34-44.
10. Козловская, Ю.П. Проблемы диагностики и развития математических способностей в психологии / Ю.П. Козловская. – Минск, 1999.
11. Корсунский, Е.А. Развитие литературных способностей школьников / Е.А. Корсунский. – Л., 1985.
12. Крутецкий, В.А. Психология математических способностей школьников / В.А. Крутецкий. – М., 1968.
13. Куницына, Н.В. Межличностное общение / Н.В. Куницына. – М., 2002.
14. Лобанов, А.П. Социальный интеллект ... Лекция / А.П. Лобанов // Производственная психолого-педагогическая практика студентов 4 курса ... – Минск, 2001.
15. Маришук, В.Л. Методики психодиагностики в спорте / В.Л. Маришук, Ю.М. Блудов. – М., 1983.
16. Математика для каждого: концепция, программы, опыт работы / Под науч. ред. Г.В. Дорофеева. – М.: УМЦ «Школа 2000». – (Школа 2000). Вып. 3.-2000. – 272 с.
17. Методы диагностики одаренности у детей / Под ред. Н.А. Цыркун. – Минск, 1995.
18. Михайлова, М.А. Развитие музыкальных способностей детей: популярное пос. для родителей и педагогов / М.А. Михайлова. – Ярославль, 1997.

19. Озеров, В.П. Психомоторные способности человека / В.П. Озеров. – Ростов/н-Д., 2002.
20. Петрушин, В.И. Музыкальная психология / В.И. Петрушин. – М. 1999.
21. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. П.С. Лейтеса. – М, 2000.
22. Пуанкаре, А. Математическое творчество / А. Пуанкаре // Хрестоматия по общей психологии. Вып. III, Субъект познания / Сост. ред. В.В.Петухов; ред.-сост. Ю.Б. Дормашев, С.А.Капустин. – М.
23. Рожина, Л.Н. Изучение художественного восприятия и литературных способностей школьников / Л.Н. Рожина. – Минск 1993.
24. Тарасова, К.В. Онтогенез музыкальных способностей / К.В. Тарасова. – М., 1981.
25. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. – М.
26. Чуприкова, Н.И. Умственное развитие и обучение / Н.И. Чуприкова. – М., 1995.
27. Шадриков, В.Д. Способности, одаренность, талант / В.Д. Шадриков // Развитие и диагностика способностей / Отв. ред. В.Н. Дружинин, В.Д. Шадриков – М.: Наука, 1991.

Занятие № 5

Тема: Образовательные технологии по развитию одаренности у детей и подростков. (2 часа)

Цель: формирование умений составлять рекомендации по обучению и воспитанию одаренных детей и подростков и навыков критического анализа.

Вопросы для обсуждения:

1. Семья как фактор развития одаренности ребенка.
2. Воспитатель и учитель для одаренных детей.
3. Образовательные программы по обучению и воспитанию одаренных в Республике Беларусь.
4. Особенности обучения одаренных учащихся в зарубежной системе образования.

Оборудование и материалы: рекомендации по обучению и воспитанию одаренных детей и подростков

План занятия:

1.Разработка рекомендаций по обучению и воспитанию одаренных детей и подростков. Использование ресурсов семьи и школы в развитии одаренности детей разных возрастов

2.Представление рекомендаций по обучению и воспитанию одаренных детей и подростков

3.Групповой анализ рекомендаций по обучению и воспитанию одаренных детей и подростков

Компетенции: сформированность умений и навыков составления и анализа рекомендаций по обучению и воспитанию одаренных детей и подростков.

Литература:

1.Иванов, Ю.А. Канцелярская программа «Одаренные дети» / Ю.А. Иванов // Адукацыя і выхаванне. – 1996. – № 11.

2.Авласевич, М.А. Создание системы работы с интеллектуально одаренными детьми и молодежью / М.А. Авласевич // Адукацыя і выхаванне. – 1998. – № 12.

3.Бахвалова, Л.В. Психологическая программа «Одаренный ученик и школа» / Л.В. Бахвалова // Народное образование. – 1997. – № 7.

4.Бургин, М.С. Психолого-педагогические исследования проблемы одаренности в странах Западной Европы и Америки / М.С. Бургин // Педагогика и народное образование за рубежом. Экспресс-информация. – 1995. – Вып. 5.

5.Дубовик, М.В. Образовательная программа «Одаренные дети» гуманитарной школы гимназии / М.В. Дубовик // Адукацыя і выхаванне. – 2000. – № 7.

6.Ибука, М. После трех уже поздно / М. Ибука. – М., 2000. (Япония).

7.Коваленко, Г.П. Вундеркинды: национальный ресурс и приоритет / Г.П. Коваленко // Адукацыя і выхаванне. – 1999. – №10.

8.Одаренные дети / Под ред. Г.В. Буренской, В.М. Слуцкой. М., 1991. (СПб.).

9. Программа «Одаренный ребенок»: осн. положения / Л.А. Венгер и др. – М., 1995 (РФ).

10. Савенков, А.И. Одаренные дети в детском саду и школе / А.И. Савенков. – М., 2000 (РФ).

11. Сергеева, Н.И. Обучение одаренных детей в школах Великобритании / Н.И. Сергеева // Советская педагогика. – 1990. – № 6.

Тема: Современные образовательные программы по развитию одаренности у детей и подростков (2 часа)

Цель: формирование умений критического анализа образовательных программ по обучению и воспитанию одаренных детей и подростков; формирование навыков построения коррекционной, развивающей, тренинговой программы.

Вопросы для обсуждения:

1. Образовательные программы по обучению и воспитанию одаренных детей и подростков.

а) Программа «2100».

б) Программа «Одаренные дети».

в) Программа «Дети столицы».

г) другие программы.

2. Индивидуализация обучения одаренных детей.

Оборудование и материалы: образовательные программы по обучению и воспитанию одаренных детей и подростков («2100», «Одаренные дети», «Дети столицы»).

Критерии:

1. Анализ образовательных программ по обучению и воспитанию одаренных детей и подростков в подгруппах

2. Групповое обсуждение программ по обучению и воспитанию одаренных детей и подростков

3. Разработка и представление собственной программы развития одаренности в каком-либо возрасте

4. Групповое обсуждение собственной программы развития одаренности в каком-либо возрасте.

Компетенции: сформированность умений критического анализа образовательных программ по обучению и воспитанию одаренных детей и подростков, навыков построения коррекционной, развивающей, тренинговой программы.

Литература:

1.Іваноу, Ю.А. Канцэптуальныя напрамы рэпанальнай праграмы «Адараныя дзеці» / Ю.А. Іваноу // Адукацыя і выхаванне. – 1996. – № 11.

2.Авласевіч, М.А. Создание системы работ с интеллектуально одаренными детьми и молодежью / М.А. Авласевич // Адукацыя і выхаванне. – 1998. – № 12.

3.Бахвалова, Л.В. Психологическая программа «Одаренный ученик и школа» / Л.В. Бахвалова // Народное образование. – 1997. – № 7.

4.Бургин, М.С. Психолого-педагогические исследования проблемы одаренности в странах Западной Европы и Америки / М.С. Бургин // Педагогика и народное образование за рубежом. Экспресс-информация. – 1995. – Вып. 5.

5.Дубовик, М.В. Образовательная программа «Одаренные дети» гуманитарной школы-гимназии / М.В. Дубовик // Адукацыя і выхаванне. – 2000. – № 7.

6.Ибука, М. После трех уже поздно / М. Ибука. – М., 2000. (Япония).

7.Коваленко, Г.П. Вундеркинды: национальный ресурс – приоритет / Г.П. Коваленко // Адукацыя і выхаванне. – 1999. – №10.

8.Одаренные дети / Под ред. Г.В. Буренской, В.М. Слущкий. М., 1991. (США)

9.Программа «Одаренный ребенок»: осн. положения / Л.А. Венгер и др., – М., 1995 (РФ).

10. Савенков, А.И. Одаренные дети в детском саду и школе / А.И. Савенков. – М., 2000 (РФ).

11. Сергеева, Н.И. Обучение одаренных детей в школах Великобритании / Н.И. Сергеева // Советская педагогика. – 1990. – № 6.

КОНТРОЛЬ ЗНАНИЙ

ТЕСТ ПО ПСИХОЛОГИИ ОДАРЕННОСТИ

1. Понятие общей одаренности впервые предложил:
 - а) В. Штерн
 - б) Дж. Гилфорд
 - в) Ф. Гальтон
 - г) Р. Стернберг
2. Связан с функциями коры головного мозга и служит физиологической, биохимической и гормональной основой познавательного поведения человека:
 - а) социальный интеллект
 - б) биологический интеллект
 - в) психометрический интеллект
 - г) текущий интеллект
3. В его теории предполагается наличие двух факторов интеллекта: фактора g (общего генерального фактора) и фактора s:
 - а) Ч. Спирмена
 - б) Ф. Вернона
 - в) Р. Кеттелла
 - г) Л. Терсоуна
4. Дети-индиго получили название от:
 - а) цвета неба
 - б) цвета джинсов
 - в) цвета хвоста
 - г) цвета солнца
5. Индивидуально-психологические особенности личности, в структуре которых выделяются общие и специальные способности, и которые определяют успешность в музыкальной деятельности:
 - а) литературная одаренность
 - б) вербальная одаренность
 - в) математическая одаренность
 - г) музыкальная одаренность
6. Степень выраженности у индивида словесно-логического мышления, способности использовать язык и речь для оформления мысли:
 - а) литературная одаренность
 - б) вербальная одаренность
 - в) математическая одаренность
 - г) музыкальная одаренность

7. При диагностике языковых способностей Леонтьев предлагает тестировать следующие стороны (выберите лишнее):

- а) степень отработанности навыка
- б) индивидуальные психо-физиологические характеристики
- в) степень организованности речевых умений
- г) особенности когнитивных процессов

8. Социальная характеристика человека, внесшего значительный вклад в развитие культуры, промышленности, науки и пр.:

- а) способность
- б) одаренность
- в) талант
- г) гениальность

9. Способность творчески преобразовывать получаемую информацию и создавать значимые социальные продукты:

- а) талант
- б) креативность
- в) академическая одаренность
- г) обучаемость

10. Литературная способность включает в себя (Ковалев) (выберите лишнее):

- а) мотивация
- б) впечатлительность
- в) творческое воображение
- г) словесное воплощение

11. Способность к порождению большого числа идей, выраженных в словесных формулировках или в виде рисунков (П. Торренс):

- а) беглость
- б) гибкость
- в) оригинальность
- г) работоспособность

12. Первоначально Б.М. Теплов к основным музыкальным способностям относил (выберите лишнее):

- а) музыкальный слух
- б) музыкально-репродуктивная способность
- в) музыкально-ритмическое чувство
- г) музыкальную память

13. Социальные навыки, позволяющие легко устанавливать межличностные контакты, понимать и прогнозировать поведение людей:

- а) социальный интеллект

- б) биологический интеллект
- в) психометрический интеллект
- г) текущий интеллект

14. Высокие значения этого показателя характерны для учащихся с высокой успеваемостью, для тех, кто способен к изобретательской и конструктивной деятельности (П. Торренс):

- а) беглость
- б) гибкость
- в) оригинальность
- г) разработанность

15. В его теории общий интеллект состоит из двух подфакторов: жидкого интеллекта («подвижных способностей») и откристаллизовавшегося интеллекта («кристаллизованных способностей»):

- а) Ч. Спирмена
- б) Ф. Вернона
- в) Р. Кеттелла
- г) Л. Терсоуна

16. Способность отвечать на раздражители нестандартно (Гилфорд):

- а) гибкость
- б) продуктивность
- в) оригинальность
- г) способность решать проблемы

17. Факторы развития интеллекта (выберите лишний):

- а) природные
- б) генетические
- в) социальные
- г) врожденные

18. Прозвучавшая, очевидная одаренность:

- а) общая
- б) специальная
- в) актуальная
- г) потенциальная

19. Способности ясного осознания внутренних связей математических соотношений и способность точно мыслить математическими понятиями

- а) литературная одаренность
- б) вербальная одаренность
- в) математическая одаренность
- г) музыкальная одаренность

20. Способность к генерированию большого числа идей (Гилфорд):

- а) гибкость
- б) продуктивность
- в) оригинальность
- г) способность решать проблемы

21. Стратегия обогащения:

- а) материал подается дозированно, маленькими частями
- б) материал преподносится в ускоренном темпе
- в) материал преподается в сокращенном варианте
- г) материал подается в большом объеме

22. Элементы человеческого потенциала Дж. Рензули (выберите лишнее):

- а) интеллект
- б) творчество
- в) мотивация
- г) знания

23. Определите вид одаренности: высокий уровень развития способностей:

- а) общая
- б) специальная
- в) актуальная
- г) потенциальная

24. Способность к выдвижению идей, отличающихся от очевидных, банальных или твердо установленных (П. Торренс):

- а) беглость
- б) гибкость
- в) оригинальность
- г) разработанность

25. Высшая степень творческих проявлений личности, выражающаяся в творчестве, имеющем выдающееся значение для жизни общества:

- а) способность
- б) одаренность
- в) талант
- г) гениальность

26. Интеллект и креативность:

- а) находятся в прямо пропорциональной зависимости
- б) не связаны вовсе
- в) образуют единое целое
- г) находятся в обратной пропорциональной зависимости

27. Способность выдвигать разнообразные идеи, переходить от одного аспекта проблемы к другому, использовать разнообразные стратегии решения проблем (П. Торренс):

- а) беглость
- б) гибкость
- в) оригинальность
- г) разработанность

28. Интеллект, который мы изучаем при помощи диагностических методик:

- а) социальный интеллект
- б) биологический интеллект
- в) психометрический интеллект
- г) текущий интеллект

29. Рабочая концепция одаренности говорит о двух факторах одаренности:

- а) общий и специальный
- б) инструментальный и мотивационный
- в) актуальный и потенциальный
- г) явный и скрытый

30. Стратегия ускорения

- а) материал подается разбито на маленькие части
- б) материал преподается в ускоренном темпе
- в) материал преподается в сокращенном варианте
- г) материал подается в большом объеме

ТЕМАТИКА РЕФЕРАТОВ

ТЕМА 1. Понятие одаренности. Место одаренности в структуре способностей

Литература:

1. Ананьев, Б.Г. О соотношении способностей и одаренности / Б.Г. Ананьев // Проблемы способностей. – М., 1962.
2. Духанина, Л.Н. Инфраструктура одаренности, или доживем ли до понедельника 2020 года? / Л.Н. Духанина // Психологическая наука и образование. – 2009. – № 4. – С. 31 – 40.
3. Одаренные дети / Под ред Г.В. Бурменской., Е.М. Слудской. – М, 1991.
4. Паутова, Л.А. Одаренность в России: срезом через прицел социологических опросов / Л.А. Паутова // Психологическая наука и образование. – 2009. – № 4. – С. 50 – 53.
5. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М, 2000.
6. Рабочая концепция одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской, В.Д. Шадрикова. – М., 2003.
7. Рубинштейн, С.Л. Способности / С.Л. Рубинштейн // Психология индивидуальных различий / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер. – М, 2000.
8. Савенков, А.И. Одаренные дети в детском саду и школе / А.И. Савенков. – М., 2000.
9. Теплов, Б.М. Способности и одаренность / Б.М. Теплов // Психология индивидуальных различий / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер. – М., 2000.

ТЕМА 2. Уровни развития способностей: одаренность, талант, гениальность

Литература:

1. Анастаси, А. Дифференциальная психология. Индивидуальные и групповые различия в поведении / А. Анастаси. – М., 2001.
2. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб., 2000.
3. Малахова, И.А. Развитие личности. Способность к творчеству, одаренность, талант: пос. для педагогов, кл. руководителей, психологов общеобразов. школ, педагогов-организаторов внешк. учр.: в 2-х ч. / И.А. Малахова. – Минск, 2002. – Ч. 1. – 158 с.

4. Рубинштейн, С.Л. Способности / С.Л. Рубинштейн // Психология индивидуальных различий / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер. – М., 2000.
5. Шадриков, В.Д. Способности, одаренность, талант / В.Д. Шадриков // Развитие и диагностика способностей / Отв. ред. В.Н. Дружинин, В.Д. Шадриков – М.: Наука, 1991.
6. Эфроимсон, В.П. Загадки гениальности / В.П. Эфроимсон. – М., 1998.
7. Эфроимсон, В.П. Предпосылки гениальности / В.П. Эфроимсон // Чалавек. Грамадства. Свет. – 1998. – №1.

ТЕМА 3. Феномен гениальности. Особенности гениальной личности

Литература:

1. Анастаси, А. Дифференциальная психология. Индивидуальные и групповые различия в поведении / А. Анастаси. – М., 2001.
2. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб., 2000.
3. Ландром, Дж. 14 гениев, которые ломали правила / Дж. Ландром. – Ростов-на/Дону, 1997.
4. Ломброзо, Ч. Гений и помешательство / Ч. Ломброзо. – Минск, 1999.
5. Эфроимсон, В.П. Загадки гениальности / В.П. Эфроимсон. – М., 1998.

ТЕМА 4. Вундеркинды - кто они?

Литература:

1. Анастаси, А. Дифференциальная психология. Индивидуальные и групповые различия в поведении / А. Анастаси. – М., 2001.
2. Клименко, В.В. Как воспитать вундеркинда / В.В. Клименко. – СПб., 1996.
3. Конивец, Х. Вундеркинд - это очень просто / Х. Конивец. – Рига, 1991.
4. Лейтес, Н.С. Раннее проявление одаренности / Н.С. Лейтес // Вопросы психологии. – 1988. – № 4. – С. 98 – 107.
5. Лейтес, Н.С. Возрастная одаренность школьников / Н.С. Лейтес. – М., 2000.
6. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М., 2000.

7. Терасье, Ж.К. Сверходаренные дети / Ж.К. Терасье. – М., 1999. – 201 с.

8. Харланд, Симоне. Гиперактивный или сверходаренный? Как помочь нестандартным детям / Симоне Харланд. – СПб, 2004.

9. Юркевич, В.С. Одаренный ребенок: иллюзии или реальность / В.С. Юркевич. – М., 1996.

ТЕМА 5. Феномен «детей-индиго»

Литература:

1. Терасье, Ж.К. Сверходаренные дети / Ж.К. Терасье. – М., 1999. – 201 с.

2. Харланд, Симоне. Гиперактивный или сверходаренный? Как помочь нестандартным детям / Симоне Харланд. – СПб, 2004.

3. Юркевич, В.С. Одаренный ребенок: иллюзии или реальность / В.С. Юркевич. – М., 1996.

4. Интернет-ресурсы

ТЕМА 6. История изучения феномена одаренности в отечественной психологии

Литература:

1. Богоявленская, Д.Б. Рабочая концепция одаренности / Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский и др.; под ред. В.Д. Шадрикова. – М., 1998. – 68 с.

2. Василец, Т.В. О факторах развития одаренности / Т.В. Василец // Станауленне і развіццё творчай асобы: Зб. матэрыялаў канф. – Минск, 1994.

3. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб, 2000.

4. Матюшкин, А.М. Загадки одаренности / А.М. Матюшкин. – М., 1993.

5. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М, 2000.

6. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн; А.В. Брушлинский, А.А. Альбуханова-Славская. – СПб., 2000.

7. Савенков, А.И. Одаренные дети в детском саду и школе / А.И. Савенков. – М., 2000.

8. Хуторской, А.В. Развитие одаренности школьников: методика продуктивного обучения: пос. для учителя / А.В. Хуторской. – М., 2000. – 320 с.

ТЕМА 7. История изучения феномена одаренности в зарубежной психологии

Литература:

1. Богоявленская, Д.Б. Рабочая концепция одаренности / Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский и др.; под ред. В.Д. Шадрикова. – М., 1998. – 68 с.
2. Василец, Т.В. О факторах развития одаренности / Т.В. Василец // Станаўленне і развіццё творчай асобы: Зб. матэрыялаў канф. – Мінск, 1994.
3. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб., 2000.
4. Лобанов, А.П. Актуальные проблемы психологии интеллекта / А.П. Лобанов, С.И. Коптева. – В 2-х ч. – Ч. 1. – Минск, 2001.
5. Матюшкин, А.М. Загадки одаренности / А.М. Матюшкин. – М., 1993.
6. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М., 2000.
7. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн; А.В. Брушлинский, А.А. Альбуханова-Славская. – СПб., 2000.
8. Савенков, А.И. Одаренные дети в детском саду и школе / А.И. Савенков. – М., 2000.
9. Хуторской, А.В. Развитие одаренности школьников: методика продуктивного обучения. Пос. для учителя / А.В. Хуторской. – М., 2000. – 320 с.

ТЕМА 8. Современные концепции одаренности в отечественной психологии

Литература:

1. Богоявленская, Д.Б. Рабочая концепция одаренности / Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский и др.; под ред. В.Д. Шадрикова. – М., 1998. – 68 с.
2. Василец, Т.В. О факторах развития одаренности / Т.В. Василец // Станаўленне і развіццё творчай асобы: Зб. матэрыялаў канф. – Мінск, 1994.
3. Дружинин, В.Н. Психология и психодиагностика общих способностей / В.Н. Дружинин. – М., 1994.
4. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб., 2000.
5. Лобанов, А.П. Актуальные проблемы психологии интеллекта / А.П. Лобанов, С.И. Коптева. – В 2-х ч. – Ч. 1. – Минск, 2001.

6. Матюшкин, А.М. Загадки одаренности / А.М. Матюшкин. – М., 1993.
7. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М., 2000.
8. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн; А.В. Брушлинский, А.А. Альбуханова-Славская. – СПб., 2000.
9. Савенков, А.И. Одаренные дети в детском саду и школе / А.И. Савенков. – М., 2000.
10. Хуторской, А.В. Развитие одаренности школьников: методика продуктивного обучения: пос. для учителя / А.В. Хуторской. – М., 2000. – 320 с.

ТЕМА 9. Современные концепции одаренности в зарубежной психологии

Литература:

1. Богоявленская, Д.Б. Рабочая концепция одаренности / Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский и др., под ред. В.Д. Шадрикова. – М., 1998. – 68 с.
2. Василец, Т.В. О факторах развития одаренности / Т.В. Василец // Станауленне і развіццё творчых асобаў. Зб. матэрыялаў канф. – Минск, 1994.
3. Дружинин, В.Н. Психология и психодиагностика общих способностей / В.Н. Дружинин. – М., 1994.
4. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб., 2000.
5. Лобанов, А.П. Актуальные проблемы психологии интеллекта / А.П. Лобанов, С.Г. Костева. – В 2-х ч. – Ч. 1. – Минск, 2001.
6. Матюшкин, А.М. Загадки одаренности / А.М. Матюшкин. – М., 1993.
7. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М., 2000.
8. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн; А.В. Брушлинский, А.А. Альбуханова-Славская. – СПб., 2000.
9. Савенков, А.И. Одаренные дети в детском саду и школе / А.И. Савенков. – М., 2000.
10. Хуторской, А.В. Развитие одаренности школьников: методика продуктивного обучения: пос. для учителя / А.В. Хуторской. – М., 2000. – 320 с.

ТЕМА 10. Природа одаренности. Влияние генетических и средовых факторов на формирование и развитие одаренности

Литература:

1. Василец, Т.В. О факторах развития одаренности / Т.В. Василец // Станауленне і развіццё творчай асобы: Зб. матэрыялаў канф. – Минск, 1994.
2. Гальтон, Ф. Наследственность таланта, ее законы и последствия / Ф. Гальтон. – М., 1996.
3. Дружинин, В.Н. Психология и психодиагностика общих способностей / В.Н. Дружинин. – М., 1994.
4. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб., 2000.
5. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М., 2000.
6. Савенков, А.И. Одаренные дети в детском саду и школе / А.И. Савенков. – М., 2000.
7. Эфроимсон, В.П. Загадки гениальности / В.П. Эфроимсон. – М., 1998.

ТЕМА 11. Структура общей одаренности (подход В.П. Дружинина, М.А. Холодной, Н.С. Лейтеса). Общая характеристика составляющих

Литература:

1. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей / Д.Б. Богоявленская. – М., 2002.
2. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб., 2000.
3. Карпов, Ю.В. Обучаемость как характеристика умственного развития / Ю.В. Карпов.
4. Лейтес, Н.С. Возрастная одаренность школьников / Н.С. Лейтес. – М., 2000.
5. Лейтес, Н.С. Раннее проявление одаренности // Вопросы психологии. – 1988. – № 4. – С. 98 – 107.
6. Лобанов, А.П. Актуальные проблемы психологии интеллекта. В 2-х ч. – Ч. 1 / А.П. Лобанов, С.И. Коптева. – Минск, 2001.
7. Маркова, Н.Г. Соотношение интеллектуального и творческого компонентов одаренности / Н.Г. Маркова, Н.Н. Бац // Психологическая наука и образование. – 2002. – № 1.
8. Матюшкин, А.М. Загадки одаренности / А.М. Матюшкин. – М., 1993.

9. Психология одаренности детей и подростков: учеб. пос. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Ю.Д. Бабаева, Н.С. Лейтес, Т.М. Марютина [и др.]; под ред. Н.С. Лейтеса. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Академия, 2000. – 336 с.

10. Учебные способности и обучаемость: учебно-метод. пос. / Сост. М.Ф. Бакунович, Т.Д. Грицевич, О.А. Ткачук, Т.С. Юрочкина / Под ред. А.П. Лобанова. – Минск, 2003 .

11. Холодная, М.А. Психология интеллекта / М.А. Холодная. – СПб., 2002.

ТЕМА 12. Интеллект в структуре одаренности: особенности, диагностика и развитие

Литература:

1. Анастаси, А. Психологическое тестирование: В 2-х кн. / Под ред. К.М. Гуревича, В.И. Лубовского. – М., 1982. – Кн.1.

2. Бац, Н.Н. Соотношение интеллектуального и творческого компонентов одаренности / Н.Н. Бац, Е.А. Маткова // Психологическая наука и образование. – 2002. – №1. – С. 51–58.

3. Дружинин, В.Н. Диагностика общих познавательных способностей / В.Н. Дружинин // Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы. – М., 1997.

4. Дружинин, В.Н. Психология и психодиагностика общих способностей / В.Н. Дружинин. – М., 1994.

5. Лобанов, А.П. Когнитивная психология: от ощущения до интеллекта / А.П. Лобанов. – Минск, 2008.

6. Лобанов, А.П. Теории и факторы развития интеллекта // Интеллект и когнитивные стили / А.П. Лобанов. – Орша, Диаль, 2006. – 304 с.

7. Лобанов, А.П. Психология интеллекта и когнитивных стилей / А.П. Лобанов. – Минск: Агентство Владимира Грецова, 2008. – 296 с.

8. Психологическая диагностика / Под ред. М.К. Акимовой. – СПб., 2005. – 204 с.

9. Чистякова, Г.Д. Творческая одаренность в развитии познавательных структур / Г.Д. Чистякова // Вопросы психологии. – 1991. – № 6. – С. 103.

ТЕМА 13. Креативность в структуре одаренности: особенности, диагностика и развитие

Литература:

1. Анастаси, А. Психологическое тестирование: В 2 кн. / Под ред. К.М. Гуревича, В.И. Лубовского. – М., 1982. – Кн.1.

2. Гин, С.И. Условия формирования креативности / С.И. Гин // Адукацыя і выхаванне. – 2005. – № 7. – С. 60 – 62.
3. Дружинин, В.Н. Диагностика общих познавательных способностей / В.Н. Дружинин // Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы. – М., 1997. – 296 с.
4. Дружинин, В.Н. Психология и психодиагностика общих способностей / В.Н. Дружинин. – М., 1994.
5. Лобанов, А.П. Психология интеллекта и когнитивных силей / А.П. Лобанов. – Минск, 2008. – 296 с.
6. Малахова, И.А. О сущности и структуре креативности личности / И.А. Малахова // Адукацыя і выхаванне. – 2007. – № 8. – С. 55 – 61.
7. Малахова, И.А. Развитие личности. Способности к творчеству, одаренность, талант: пос. для педагогов, кл. руководителей, психологов общеобразов. школ, педагогов-организаторов внешк. учр.: в 2-х ч. / И.А. Малахова. – Минск, 2002. – Ч. 1. – 158 с.
8. Одаренность и возраст: развитие творческого потенциала одаренных детей: учеб. пос. / под ред. А.М. Матюшкина. – М., 2004. – 192 с.
9. Психологическая диагностика / Под ред. М.К. Акимовой. – СПб., 2005. – 304 с.
10. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М, 2000.
11. Рабочая концепция одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской, В.Д. Шадрикова. – М, 2003.

ТЕМА 14. Обучаемость в структуре одаренности: особенности, диагностика и развитие

Литература:

1. Бадмаева, Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: Монография / Н.Ц. Бадмаева. – Улан-Удэ, 2004. – 280 с.
2. Дружинин, В.Н. Психология и психодиагностика общих способностей / В.Н. Дружинин. – М., 1994.
3. Ксензова, Г.Ю. Перспективные школьные технологии: учебно-метод. пос. / Г.Ю. Ксензова. – М., 2000. – 224 с.
4. Одаренные дети / Под ред Г.В. Бурменской., В.М. Слуцкой. – М, 1991.
5. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М, 2000.

6. Рабочая концепция одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской, В.Д. Шадрикова. – М., 2003.

7. Реан, А.А. Психология и педагогика / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. – СПб: Питер, 2002.

ТЕМА 15. Особенности психодиагностики одаренности. Методы диагностики одаренности: общая характеристика, достоинства, недостатки

Литература:

1. Аверина, И.С. Психодиагностика одаренности школьников / И.С. Аверина, Е.И. Шебланова // Психологическая газета. – 1997. – № 01(16).

2. Бараева, Я.1. Проблема диагностики одаренных детей / Я.1. Бараева, Р.А. Макаревич // Народная асвета. – 2000. – № 10. – С. 34 - 36.

3. Богоявленская, Д.Б. Одаренность и проблемы ее идентификации / Д.Б. Богоявленская, М.Е. Богоявленская // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 4

4. Методы диагностики одаренности детей / Под ред. Н.А. Цыркун. – Минск, 1995.

5. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М., 2000.

6. Савенков, А.И. Одаренные дети в детском саду и школе / А.И. Савенков. – М., 2000.

ТЕМА 16. Тестовые методы диагностики одаренности (диагностика интеллекта, креативности, обучаемости, познавательной потребности)

Литература:

1. Анастаси, А. Психологическое тестирование / А. Анастаси. – М., 1982.

2. Бараева, Я.1. Проблема диагностики одаренных детей / Я.1. Бараева, Р.А. Макаревич // Народная асвета. – 2000. – № 10. – С. 34 - 36.

3. Дружинин, В.Н. Диагностика общих познавательных способностей / В.Н. Дружинин // Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы. – М., 1997. – 296 с.

4. Дружинин, В.Н. Психология и психодиагностика общих способностей / В.Н. Дружинин. – М., 1994.

5. Краткий тест творческого мышления: Фигурная форма: пос. для школьных психологов / Под ред. Е.И. Щербаковой. – М., 1995.

6. Общая психодиагностика / Под ред. А.А. Бодалева, В. В. Столина. – М., 1987.

7. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М., 2000.

8. Рабочая концепция одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской, В.Д. Шадрикова. – М., 2003.

ТЕМА 17. Понятие общей одаренности. Соотношение общей и специальной одаренности

Литература:

1. Вяткин, Б.А. Спецспособности в структуре индивидуальности учителя / Б.А. Вяткин, Г.М. Хрусталева // Вопросы психологии. – 1995. – № 6.

2. Дружинин, В.Н. Психология и психодиагностика общих способностей / В.Н. Дружинин. – М., 1994.

3. Изюмова, С.А. К проблеме природы способностей... / С.А. Изюмова // Психологический журнал. – 1995. – № 6.

4. Ингекамп, К. Педагогическая диагностика / К. Ингекамп. – М., 1991.

5. Одаренные дети / Под ред Г.В. Бурменской., В.М. Слущкой. – М., 1991.

6. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М., 2000.

7. Рабочая концепция одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской, В.Д. Шадрикова. – М., 2003.

ТЕМА 18. Понятия и виды специальной одаренности. Соотношение общих и специальных способностей

Литература:

1. Вяткин, Б.А. Спецспособности в структуре индивидуальности учителя / Б.А. Вяткин, Г.М. Хрусталева // Вопросы психологии. – 1995. – № 6.

2. Изюмова, С.А. К проблеме природы способностей... / С.А. Изюмова // Психологический журнал. – 1995. – № 6.

3. Ингекамп, К. Педагогическая диагностика / К. Ингекамп. – М., 1991.

4. Одаренные дети / Под ред Г.В. Бурменской., В.М. Слущкой. – М., 1991.

5. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М., 2000.

6. Рабочая концепция одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской, В.Д. Шадрикова. – М., 2003.

ТЕМА 19. Языковая одаренность, методы ее диагностики и развития

Литература:

1. Заика, Е.В. Упражнения для формирования навыков чтения у младших школьников / Е.В. Заика // Вопросы психологии. – 1995. – № 6. – С. 43-54.
2. Зиверт, Х. Подготовка к тестированию / Х. Зиверт, Р. Зиверт. – М., 1997. – С. 92 -93, 137.
3. Ингекамп, К. Педагогическая диагностика / К. Ингекамп. – М., 1991.
4. Кабардов М.К., Арцишевская Е.В. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенция / М.К. Кабардов, Е.В. Арцишевская // Вопросы психологии. – 1996. – № 1.
5. Кабардов, М.К. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенции / М.К. Кабардов, Е.В. Арцишевская // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 34-44.
6. Методы диагностики одаренности у детей / Под ред. Н.А. Цыркун. – Минск, 1995.
7. Психодиагностические материалы по изучению личности школьника. – Минск, 1989. – С. 52.
8. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М, 2000.
9. Чуприкова, Н.И. Умственное развитие и обучение / Н.И. Чуприкова. – М., 1995.

ТЕМА 20. Литературная одаренность, методы ее диагностики и развития

Литература:

1. Изюмова, С.А. Индивидуально-типические особенности школьников с литературными и математическими способностями / С.А. Изюмова // Психологический журнал. – 1996. – № 1.
2. Изюмова, С.А. К проблеме природы способностей... / С.А. Изюмова // Психологический журнал. – 1995. – № 6.
3. Ковалев, А.Г. Психология литературного творчества / А.Г. Ковалев. – Л., 1960.
4. Корсунский, Е.А. Развитие литературных способностей школьников / Е.А. Корсунский. – Л. 1985.
5. Методы диагностики одаренности у детей / Под ред. Н.А. Цыркун. – Минск, 1995.

6. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М., 2000.

7. Рожина, Л.Н. Изучение художественного восприятия и литературных способностей школьников / Л.Н. Рожина. – Минск, 1993.

8. Ягункова, В.П. Формирование компонентов литературных способностей у школьников / В.П. Ягункова // Вопросы психологии способностей / Под ред. В.А. Крутецкого. – М., 1973. – С. 175-213.

ТЕМА 21. Математическая одаренность, методы ее диагностики и развития

Литература:

1. Гуцанович, С.А. Есть ли у тебя математические способности? / С.А. Гуцанович, А.М. Радько.

2. Гуцанович, С.А. Проверьте свои математические способности: сборник тестов / С.А., Гуцанович, А.М. Радько. – М.: Гилев, 1994.

3. Изюмова, С.А. Индивидуально-типические особенности школьников с литературными и математическими способностями / С.А. Изюмова // Психологический журнал. – 1993. – № 1.

4. Изюмова, С.А. К проблеме природы способности... / С.А. Изюмова // Психологический журнал. – 1995. – № 6.

5. Ингекамп, К. Педагогическая диагностика / К. Ингекамп. – М., 1991.

6. Козловская, Ю.П. Проблемы диагностики и развития математических способностей в психологии / Ю.П. Козловская. – Минск, 1999.

7. Крутецкий, В.А. Психология математических способностей школьников / В.А. Крутецкий. – М., 1968.

8. Математика для каждого: концепция, программы, опыт работы / Под науч. ред. Г.И. Дорофеева. – М.: УМЦ «Школа 2000». – (Школа 2000). Вып. 3.-2000. – 272 с.

9. Методы диагностики одаренности у детей / Под ред. Н.А. Цыркун. – Минск, 1995.

10. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М., 2000.

11. Пуанкаре, А. Математическое творчество / А. Пуанкаре // Хрестоматия по общей психологии. Вып. III, Субъект познания / Отв. ред. В.В. Петухов; ред.-сост. Ю.Б. Дормашев, С.А. Капустин. – М.

12. Чуприкова, Н.И. Психология умственного развития / Н.И. Чуприкова. – М., 1997.

ТЕМА 22. Музыкальная одаренность, методы ее диагностики и развития

Литература:

1. Войтлева, Н.А. Психолого-педагогические условия профессионально-творческого развития личности будущего учителя музыки: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08-Теория и методика профессионального образования / Н.А. Войтлева. – Майкоп, 2003.
2. Зубков, И.В. Музыкальные способности / И.В. Зубков. – М., 1999.
3. Методы диагностики одаренности у детей / Под ред. Н.А. Цыркун. – Минск, 1995.
4. Михайлова, М.А. Развитие музыкальных способностей детей: популярное пос. для родителей и педагогов / М.А. Михайлова. – Ярославль, 1997.
5. Петрушин, В.И. Музыкальная психология / В.И. Петрушин. – М., 1999.
6. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М, 2000.
7. Тарасова, К.В. Онтогенез музыкальных способностей / К.В. Тарасова. – М., 1981.
8. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. – М.

ТЕМА 23. Социальная одаренность, методы ее диагностики и развития

Литература:

1. Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления. – М., 1972.
2. Куницына, Н.В. Межличностное общение / Н.В. Куницына. – М, 2002.
3. Лобанов, А.П. Социальный интеллект ... Лекция / А.П. Лобанов // Производственная психолого-педагогическая практика студентов 4 курса.... – Минск, 2001.
4. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М, 2000.

ТЕМА 24. Психомоторная одаренность и методы ее диагностики

Литература:

1. Ильин, Е.П. Психология спорта / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009. – 352 с.

2. Маришук, В.Л. Методики психодиагностики в спорте / В.Л. Маришук, Ю.М. Блудов. – М.: Просвещение, 1983.

3. Методы диагностики одаренности у детей / Под ред. Н.А. Цыркун. – Минск, 1995.

4. Озеров, В.П. Психомоторные способности человека / В.П. Озеров. – Ростов/н-Д., 2002. – 320 с.

5. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М., 2000.

6. Шадриков, В.Д. Способности, одаренность, талант / В.Д. Шадриков // Развитие и диагностика способностей / Отв. ред. В.Н. Дружинин, В.Д. Шадриков – М., 1991.

ТЕМА 25. Техническая одаренность, методы ее диагностики и развития

Литература:

1. Методы диагностики одаренности у детей / Под ред. Н.А. Цыркун. – Минск, 1995.

2. Ресурсы Интернет

ТЕМА 26. Типология одаренности. Индивидуальные различия одаренных (категории детей по Н.С. Лейтесу, М.А. Холодной)

Литература:

1. Лейтес, Н.С. Возрастная одаренность школьников / Н.С. Лейтес. – М., 2000.

2. Лейтес, Н.С. Раннее проявление одаренности // Вопросы психологии. – 1998. – № 4. – С. 98 – 107.

3. Психология одаренности детей и подростков: учеб. пос. для студ. высш. и сред. мед. учеб. заведений / Ю.Д. Бабаева, Н.С. Лейтес, Т.М. Марютина [и др.]; под ред. Н.С. Лейтеса. – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 2000. – 336 с.

4. Холодная, М.А. Психология интеллекта / М.А. Холодная. – СПб., 2002.

ТЕМА 27. Особенности личности одаренного ребенка

Литература:

1. Миллер, А. Драма одаренного ребенка и поиск собственного Я / А. Миллер; пер. с нем. – М., 2001. – 144 с.

2. Одаренные дети / Под ред Г.В. Бурменской., В.М. Слуцкой. – М., 1991.

3. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М., 2000.
4. Рабочая концепция одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской, В.Д. Шадрикова. – М., 2003.
5. Савенков, А.И. Одаренные дети в детском саду и школе / А.И. Савенков. – М., 2000.

ТЕМА 28. Одаренность, пол и гендер

Литература:

1. Виноградова, Т.М. Сравнительное исследование познавательных процессов у мужчин и женщин / Т.М. Виноградова, В.В. Семенов // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 63 - 71.
2. Динерштейн, И.В. Поло-ролевые стереотипы и развитие способностей / И.В. Динерштейн // Одаренный ребенок. – 2002. – № 3. – С. 57-66.
3. Ильин, Е.П. Дифференциальная психофизиология / Е.П. Ильин. – СПб., 2001.
4. Коноплева, Н.А. Одаренность и гендер / Н.А. Коноплева // Женщина в российском обществе. – 2000. – № 1. – С. 24-30.
5. Котлова, Т.Б. Библиографический обзор исследований по проблемам гендерных стереотипов / Т.Б. Котлова, Т.Б. Рябова // Женщина в российском обществе. – 2001. – № 3, 4.
6. Лезина, С.В. Личностные факторы в становлении одаренности младших школьников и подростков / С.В. Лезина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: // <http://redalert3.narod.ru>.
7. Коноплева, Н.А. Одаренность и гендер / Н.А. Коноплева // Женщина в российском обществе. – 2000. – № 1. – С. 24 – 30.
8. Осорина, М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М.В. Осорина. – СПб., 2008. – 304 с.
9. Попова, Л.В. Гендерная социализация в детстве / Л.В. Попова // Гендерный подход в дошкольной педагогике: теория и практика: монография: В 2-х ч. – Мурманск, 2001. – Ч. 1. – 231 с.
10. Попова, Л.В. Одаренные девочки и мальчики / Л.В. Попова // Современная школа. – 2000. – № 4-6. – С. 91-98.
11. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М., 2000.
12. Савенков, А.И. Одаренные дети в детском саду и школе: учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.И. Савенков. – М., 2000. – 232 с.

13.Хеллер, К.А. Различия между мальчиками и девочками в успеваемости по математике и естественным наукам: может ли переориентация улучшить результаты одаренных школьников / К.А. Хеллер, А. Зиглер // Иностранная психология. – 1999. – № 11. – С. 30-40.

14.Штылева, Л.В. Гендерный подход в образовании: учеб. программа и метод, рекоменд. к курсу / Л.В. Штылева. – Мурманск,2004. – 78 с.

ТЕМА 29. Проблемы одаренных детей

Литература:

1. Андреева, И.М. Проблема одаренных детей / И.М. Андреева, А.М. Сенчыла // Адаптация и воспитание. – 1998. – № 7.

2. Одаренные дети / Под ред Г.В. Бурменской, В.М. Слущкой. – М, 1991.

3. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М, 2000.

4. Рабочая концепция одаренности. – М, 2003.

5. Савенков, А.И. Одаренные дети в детском саду и школе / А.И. Савенков. – М., 2000.

6. Щепланова, Е.И. Трудности в учении одаренных школьников / Е.И. Щепланова // Вопросы психологии. – 2003. – №3. – С. 132-145.

ТЕМА 30. Возрастные особенности развития одаренности. Роль раннего детства в формировании и развитии одаренности. Взаимосвязь индивидуального и возрастного

Литература.

1. Лейтес, Н.С. Возрастная одаренность школьников / Н.С. Лейтес. – М., 2000.

2. Лейтес, Н.С. Раннее проявление одаренности // Вопросы психологии. – 1988. – № 4. – С. 98 – 107.

3. Одаренность и возраст: развитие творческого потенциала одаренных детей: учеб. пос. / под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. – 192 с.

4. Прохорова, Л.Н. Развиваем творческую активность дошкольников: Опыт работы и разработки занятий / Л.Н. Прохорова; под ред. Е.Р. Артамоновой. - Владимир,1995.

5. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М, 2000.

6. Ускова, Н.Н. Способности и одаренность в младшем школьном возрасте / Н.Н. Ускова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://doshkolnik.ru/talk/200/1150678824.html>.

ТЕМА 31. Воспитание одаренных детей в семье

Литература:

1. Зверева, О.Л. Семейная педагогика и дошкольное воспитание / О.Л. Зверева, А.Н. Ганичева. – М., 1999.
2. Методы диагностики одаренности у детей / Под ред. Н.А. Цыркун. – Минск, 1995.
3. Одаренные дети / Под ред Г.В. Бурменской., В.М. Слущкой. – М, 1991.
4. Особенности работы с одаренными детьми в инновационных учебных заведениях. Методические рекомендации. – Ставрополь, 1993.
5. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М, 2000.
6. Рабочая концепция одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской, В.Д. Шадрикова. – М., 2003.
7. Юркевич, В.С. Одаренный ребенок: иллюзии или реальность / В.С. Юркевич. – М., 1996.

ТЕМА 32. Учитель для одаренных: система взглядов и убеждений, личностные особенности

Литература:

1. Бараева, Е.И. Педагог для одаренных детей / Е.И. Бараева // Народное образование. – 2002. – № 4.
2. Одаренные дети / Под ред Г.В. Бурменской., В.М. Слущкой. – М, 1991.
3. Особенности работы с одаренными детьми в инновационных учебных заведениях. Методические рекомендации. – Ставрополь, 1993.
4. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М, 2000.
5. Рабочая концепция одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской, В.Д. Шадрикова. – М., 2003.
6. Рубцов, В.В. Образование одаренных – государственная проблема / В.В. Рубцов, А.А. Марголис, Д.В. Ушаков, А.Л. Журавлев // Психологическая наука и образование. – 2009. – № 4. – С. 5 – 14.

ТЕМА 33. Методы развития одаренности

Литература:

1. Доровской, А.И. 100 советов по развитию одаренности детей / А.И. Доровской. – М., 1997.
2. Ибука, М. После трех уже поздно / М. Ибука. – М, 2000
3. Клименко В.В. Как воспитать вундеркинда. – СПб., 1996.
4. Психогимнастика в тренинге (тренинг креативности) / Под ред. Н.Ю. Хрящевой. – СПб., 2000.
5. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М, 2000.
6. Развитие творческой активности школьников / Под ред. А.М. Матюшкина. – М., 1991.
7. Рубцов, В.В. Образование одаренных – государственная проблема / В.В. Рубцов, А.А. Марголис, Д.В. Ушаков, А.Л. Журилев // Психологическая наука и образование. – 2009. – № 4. – С. 5 – 14.
8. Тарасова, С.Ю. Опыт консультативного наблюдения одаренных детей / С.Ю. Тарасова // Психологическая наука и образование. – 2002. - № 1.
9. Тюленев, П.В. Как создавать развивающую среду / П.В. Тюленев // Одаренный ребенок. – 2002. – № 3. – С. 68 - 72.

ТЕМА 34. Специфика работы с одаренными детьми и подростками

Литература:

1. Особенности работы с одаренными детьми в инновационных учебных заведениях. Методические рекомендации. – Ставрополь, 1993.
2. Гончаров, В.С. Сборник раздаточного дидактического материала по педагогической психологии / В.С. Гончаров. – Курган: МОДЭК, 1998. – 40 с.
3. Лосева, А.А. Работа практического психолога с одаренными детьми подросткового возраста / А.А. Лосева // Журнал практического психолога. – 1998. – № 3. – С. 34.

ТЕМА 35. Учет специфики одаренных школьников в организации их обучения. Основные требования к содержанию учебных программ для одаренных учащихся

Литература:

1. Одаренные дети / Под ред Г.В. Бурменской., В.М. Слуцкой. – М, 1991.
2. Особенности работы с одаренными детьми в инновационных учебных заведениях. Методические рекомендации. – Ставрополь, 1993.
3. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М, 2000.

4. Пуфаль-Струзик, И. Препятствия в развитии одаренных учеников в школьных условиях И. Пуфаль-Струзик // Психологическая наука и образование. – 1999. - № 3 -4.

5. Рабочая концепция одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской, В.Д. Шадрикова. – М., 2003.

6. Савенков А. Развитие детской одаренности в образовательной среде / А. Савенков // Развитие личности. – 2002. - № 3. - С. 113 -146.

7. Савенков, А.И. Одаренные дети в детском саду и школе / А.И. Савенков. – М., 2000.

ТЕМА 36. Стратегии обучения одаренных детей. Укоренение и обогащение, их формы, достоинства и недостатки

Литература:

1. Одаренные дети / Под ред Г.В. Бурменской., В.М. Слущкой. – М, 1991.

2. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М, 2000.

3. Рабочая концепция одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской, В.Д. Шадрикова. – М., 2003.

4. Савенков, А.И. Одаренные дети в детском саду и школе / А.И. Савенков. – М., 2000.

ТЕМА 37. Особенности обучения одаренных учащихся в зарубежной системе образования

Литература.

1. Бургин, М.С. Психолого-педагогические исследования проблемы одаренности в странах Западной Европы и Америки / М.С. Бургин // Педагогика и народное образование за рубежом. Экспресс-информация. – 1995. – Вып. 5

2. Ибука, М. После трех уже поздно / М. Ибука. – М., 2000. (Япония).

3. Программа «Одаренный ребенок»: основные положения / Л.А. Венгер и др., – М., 1995 (РФ).

4. Савенков, А.И. Одаренные дети в детском саду и школе / А.И. Савенков. – М., 2000.

5. Сергеева, Н.И. Обучение одаренных детей в школах Великобритании / Н.И. Сергеева // Советская педагогика. – 1990. – № 6.

ТЕМА 39. Основные образовательные программы по обучению и воспитанию одаренных в РБ

Литература:

1. Авласевич, М.А. Создание системы работ с интеллектуально одаренными детьми и молодежью / М.А. Авласевич // Адукацыя і выхаванне. – 1998. – № 12.
2. Бахвалова, Л.В. Психологическая программа «Одаренный ученик и школа» / Л.В. Бахвалова // Народное образование. – 1997. – № 7.
3. Дубовик, М.В. Образовательная программа «Одаренные дети» гуманитарной школы-гимназии / М.В. Дубовик // Адукацыя і выхаванне. – 2000. – № 7.
4. Иваню, Ю.А. Канцэптуальныя напрамы рэспэктнай праграмы «Адараныя дзеці» / Ю.А. Иваню // Адукацыя і выхаванне. – 1996. – № 11.
5. Коваленко, Г.П. Вундеркинды: национальный ресурс и приоритет / Г.П. Коваленко // Адукацыя і выхаванне. – 1999. – № 10.

Словарь научных терминов

Беглость – один из показателей дивергентного мышления: количество идей, возникающих в единицу времени.

Вдохновение – состояние, связанное с эмоциональным возбуждением и приливом творческих сил.

Воображение – способность фантазировать; домысел, плод фантазии; психический познавательный процесс, заключающийся в преобразовании представлений, отражающих реальную действительность, и создании на этой основе новых представлений.

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 – высшая степень проявления таланта; благодаря гениальности рождаются идеи, на многие десятилетия опережающие имеющийся в данный момент уровень развития науки и искусства.

Дивергентное мышление – порождение множества решений на основе однозначных данных.

Задатки – врожденные анатомо-физиологические особенности человека, обуславливающие высокий уровень проявления психических и психомоторных функций.

Инсайт – внезапное, интуитивное осознание решения проблемы, долгое время не подававшееся человеку.

Интеллект – система высших психических функций, которая обеспечивает адаптацию человека к изменяющимся условиям среды и умелое решение возникающих перед ним проблем и задач; общая способность к познанию и решению проблем.

Интуиция – процесс мышления, при котором принятие решения происходит без длительных рассуждений и логического анализа; имеющиеся у нас знания, источник и способ получения которых мы не можем объяснить.

Конвергентное мышление – нахождение единственно правильного решения задачи при наличии многих условий.

Коэффициент интеллекта (IQ) – количественная мера интеллекта; определяется отношением умственного возраста к хронологическому; измеряется с помощью батареи тестов.

Креатив – творческий человек, склонный к нестандартным способам решения задач, нестандартным действиям, открытию нового, созданию уникальных продуктов.

Креативность – способность к творчеству, к преобразованию информации при отказе от стереотипных способов мышления; независимый фактор одаренности.

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.

Мечта – предмет желаний, созданный путем представления или воображения.

Одаренность – то же, что талантливость (С. И. Ожегов); сочетание ряда способностей, обеспечивающих высокую успешность (уровень и своеобразие) выполнения какой-либо деятельности.

Одаренный ребенок – ребенок, выделяющийся своими достижениями в том или ином виде деятельности.

Оригинальность – один из показателей дивергентного мышления: способность производить «редкие» идеи, отличающиеся от общепринятых, типичных ответов.

Склонность – предрасположенность, постоянное влечение к чему- или кому-нибудь.

Способность – ярко выраженное проявление какой-либо познавательной или психо моторной функции, обусловленное врожденными задатками.

Талант – выдающиеся врожденные (природные) качества, особые природные данные (С. И. Ожегов).

Творчество – создание новых по замыслу культурных, материальных ценностей (С. И. Ожегов).

Фантазия – способность к творческому воображению, измышлению; также – нечто надуманное, неправдоподобное, несбыточное.

Эвристика – быстрые, упрощенные по сравнению с рациональным обдумыванием способы (или правила) принятия решения.

ВОПРОСЫ К ЭКЗАМЕНУ

1. История изучения феноменов одаренности, таланта, гениальности в отечественной и зарубежной психологии.
2. Понятие одаренности. Место одаренности в структуре способностей.
3. Уровни развития способностей: одаренность, талант, гениальность.
4. Феномены «Детей Индиго», «Детей СПИДа», «Детей со сверхспособностями», «Детей-савантов». Факты и опровержения.
5. Биологическое созревание и одаренность.
6. В. Штерн об умственной одаренности. Умственная одаренность и ее испытание.
7. Ранний умственный подъем и возрастные основы умственного роста.
8. Вундеркинды и особенности их развития. Феномен детей-вундеркиндов.
9. Понятие общей одаренности.
10. Современные концепции одаренности (Дж. Гилфорд).
11. Современные концепции одаренности (Дж. Рензулли).
12. Современные концепции одаренности (Р. Стернберг).
13. Современные концепции одаренности (Д.Б. Богоявленская).
14. Структура общей одаренности. Общая характеристика составляющих.
15. Факторы, влияющие на развитие одаренности.
16. Интеллект как основная составляющая общей одаренности.
17. Основные подходы к пониманию структуры интеллекта, модели интеллекта.
18. Креативность в структуре общей одаренности. Основные подходы к пониманию креативности.
19. Соотношение интеллекта и креативности.
20. Диагностика интеллекта и креативности.
21. Обучаемость в структуре общей одаренности. Показатели, уровни обучаемости.
22. Соотношение общих и специальных способностей. Теории соотношения общих и специальных способностей.
23. Виды специальной одаренности. Общая характеристика.
24. Вербальная (языковая) одаренность, методы ее диагностики и развития.
25. Литературная одаренность, методы ее диагностики и развития.
26. Математическая одаренность, методы ее диагностики и развития.
27. Техническая одаренность, методы ее диагностики и развития.

28. Моторная одаренность, методы ее диагностики и развития.
29. Музыкальная одаренность, методы ее диагностики и развития.
30. Художественная одаренность, методы ее диагностики и развития.
31. Социальная одаренность, методы ее диагностики и развития.
32. Характерные особенности личности одаренного ребенка.
33. Одаренность и гендер.
34. Основные проблемы, с которыми сталкиваются одаренные дети.
35. Возрастные особенности развития одаренности.
36. Неравномерность хода возрастного психического развития.
- Варианты (типы) умственного развития (Н.С. Лейтес). Взаимосвязь индивидуального и возрастного в развитии одаренности.
37. Специфика работы психолога с одаренными детьми и подростками.
38. Подходы к организации обучения и стратегии обучения одаренных детей. Программы для одаренных.
39. Стратегия ускорения: характеристика, формы, достоинства и недостатки.
40. Стратегия обогащения: виды, социальная характеристика, достоинства и недостатки.
41. Учитель для одаренных детей.
42. Воспитание одаренного ребенка в семье.
43. Сравнительный анализ обучения и воспитания одаренных детей в отечественной и зарубежной системе образования.

+ Аннотация статьи по теме одаренности

ПРОТОКОЛ СОГЛАСОВАНИЯ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ
дисциплины «Психология одаренности»

Название дисциплины, с которой требуется согласование	Название кафедры	Предложения об изменениях в содержании учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине	Решение, принятое кафедрой, разработавшей учебную программу (с указанием даты и номера протокола)
Общая психология	Общей и педагогической психологии	При рассмотрении проблемы способностей обратить внимание студентов на перспективы анализа уровня развития способностей и последующее изучение психологии одаренности	Принять информацию к сведению (протокол № 17 от 23.06.2011 г.)
Психология развития	Общей и педагогической психологии	Проанализировать факторы, обуславливающие развитие одаренности личности. При изучении дисциплины «Психология одаренности» опустить вопросы, связанные с психологией развития одаренности, рассматриваемые в рамках курса «Психология развития»	Принять информацию к сведению (протокол № 17 от 23.06.2011 г.)
Педагогическая	Общей и	Раскрыть	Принять

я психология	педагогическо й психологии	возможности индивидуального и дифференцированног о подхода учителя в воспитании одаренного ребенка	информацию к сведению (протокол № 17 от 23.06.2011 г.)
История психологии	Общей и педагогическо й психологии	Обратить внимание студентов на персоналии ученых, занимавшихся исследованием одаренности	Приять информацию к сведению (протокол № 17 от 23.06.2011 г.)

**ДОПОЛНЕНИЯ К УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЕ
ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ
Психология одаренности
на 2010/2011 учебный год**

№	Дополнения и изменения	Основание
1	Изменен список экзаменационных вопросов	Неравномерное деление вопросов по объему, не все вопросы программы отражены в экзаменационных вопросах
2	Изменены формы УСПС. Внедрены: 1. Разработка презентаций по: - видам одаренности; - личностным особенностям одаренных детей; - сравнительный анализ программы по развитию одаренности 2. Разработка студентами кроссвордов и тестов для работы в группе	Система стимулирования познавательной активности студентов

Учебная программа пересмотрена и одобрена на заседании кафедры педагогической психологии (протокол № 11 от 17.06.2010 г.)

Заведующий кафедрой
кандидат психологических наук, доцент

А.В. Музыченко

Декан факультета
доктор психологических наук, профессор

Л.А. Пергаменщик

**УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ «БЕЛОРУССКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ М. ТАНКА»**

ВЫПИСКА ИЗ ПРОТОКОЛА

22. 05. 2014

№ 14

г. Минск

заседания кафедры
общей и педагогической психологии
факультета психологии

Заведующий кафедрой – А.В. Музыченко

Секретарь – И.М. Гончарик

Присутствовали: Амельков А.А., Анищенко О.Н., Белановская О.В.,
Ботяновская И.В., Волченков В.С., Гончарик И.М., Ланцевич Е.А., Игнацкая
О.Е., Козырева Н.В., Малиновский Е.Л., Музыченко А.В., Немцова Г.Д.,
Овсяник Н.В., Попкович В.А., Рожина Л.Н., Широкова Т.М., магистранты,
студенты пятого курса.

Повестка дня:

Утверждение УМК по дисциплине «Психология одаренности» для
специальности 1-23 01 04 – Психология со специализацией 1-23 01 04 04 –
Педагогическая психология.

СЛУШАЛИ:

Гончарик И.М. представила к утверждению УМК по дисциплине
«Психология одаренности» для специальности 1-23 01 04 – Психология со
специализацией 1-23 01 04 04 – Педагогическая психология, доложила о его
целях, задачах, структуре, содержании.

РЕШИЛИ:

Утвердить УМК по дисциплине «Психология одаренности» для
специальности 1-23 01 04 – Психология со специализацией 1-23 01 04 04 –
Педагогическая психология.

Заведующий кафедрой



А.В. Музыченко

Секретарь
Верно



И.М. Гончарик

Секретарь
22.05.2014



И.М. Гончарик

РЕЦЕНЗИЯ
на учебно-методический комплекс
по учебной дисциплине «Психология одаренности»
для специальности 1-23 01 04 – Психология
со специализацией 1-23 01 04 04 – Педагогическая психология

Электронный учебно-методический комплекс по дисциплине «Психология одаренности», составленный А.В. Музыченко, И.М. Гончарик является актуальным в связи с задачами государственной политики по выявлению и поддержке одаренных детей и подростков и современными задачами гуманистической направленности педагогических воздействий. Для обеспечения психологической безопасности образовательной среды педагогическому психологу важно научиться распознавать личностный потенциал развития ребенка и на научной основе выстраивать зону его ближайшего развития.

Структуру учебно-методического комплекса составляют четыре раздела: теоретический, практический, контроля знаний и вспомогательный.

В теоретическом разделе представлены тезисы лекций, раскрывающие основные понятия психологии одаренности, проблематику исследований зарубежных и отечественных авторов, прикладные аспекты работы с одаренными детьми.

В практическом разделе учебно-методического комплекса представлены планы семинарских, лабораторных занятий, управляемой самостоятельной работы студентов, которые последовательно с усложнением задач позволяют перейти студентам от осмысления теоретических вопросов к формированию основных умений анализа проблемы одаренности, планирования и организации психодиагностической и развивающей работы с одаренными детьми и подростками, реализации различных образовательных стратегий.

Раздел контроля знаний содержит вопросы к экзамену, тестовые задания, методические рекомендации по подготовке контрольных работ студентами заочной формы получения образования.

Во вспомогательном разделе размещены: пояснительная записка, учебно-тематический план дисциплины, содержание учебного материала, список основной и дополнительной литературы, тематика рефератов, критериев оценки, что позволяет студенту сориентироваться в объеме и уровне требований при подготовке к занятиям.

В целом, содержание представленного материала соответствует современному уровню научного знания, удовлетворяет принципам доступности, системности, связи с практикой.

Учебно-методический комплекс по дисциплине «Психология одаренности» соответствует утвержденной учебной программе подготовки студентов специальности 1-23 01 04 – Психология со специализацией 1-23 01 04 04 – Педагогическая психология, соответствует требованиям, предъявляемым к данному виду изданий, и может быть рекомендован для утверждения.

Кандидат психологических наук, доцент

Подпись удостоверяю
22.05.2014
Старший инспектор
по кадрам

20 __ г.



В.А. Хриптович

РЕЦЕНЗИЯ
на электронный учебно-методический комплекс
по учебной дисциплине «Психология одаренности»
для специальности 1-23 01 04 – Психология
со специализацией 1-23 01 04 04 – Педагогическая психология

Составленный А.В. Музыченко и И.М. Гончарик электронный учебно-методический комплекс по дисциплине «Психология одаренности» обеспечивает научно обоснованную методическую подготовку педагогических психологов, интегрирующую теоретические, прикладные и практические задачи по проблеме одаренной личности.

Представленный к рецензированию учебно-методический комплекс включает четыре раздела: теоретический, практический, контроля знаний и вспомогательный.

Содержание тезисов лекций теоретического раздела соответствует учебно-программной документации, отражает современное состояние рассматриваемой проблемы в отечественной и зарубежной психологии, раскрывает модели педагогической работы с одаренными детьми.

В практическом разделе учебно-методического комплекса представлены планы семинарских, лабораторных занятий, управляемой самостоятельной работы студентов.

В разделе контроля знаний представлены вопросы к экзамену, тестовые задания по дисциплине, позволяющие проверить студентам усвоение ее ключевых теоретических аспектов. Даны методические рекомендации по подготовке контрольных работ студентами заочной формы получения образования.

Вспомогательный раздел содержит пояснительную записку, учебно-тематический план, программные и информационно-методические материалы. Список основной и дополнительной литературы включает монографии, хрестоматийные материалы отечественных и зарубежных исследователей, публикации научных статей и авторефераты по психологии одаренности. Представлена рекомендуемая литература по темам для подготовки рефератов.

Учебно-методический комплекс по дисциплине «Психология одаренности» соответствует необходимому научному уровню, содержанию и объему учебной программы, может быть рекомендован к утверждению для внедрения в учебный процесс высшего учебного заведения для студентов специальности 1-23 01 04 – Психология со специализацией 1-23 01 04 04 – Педагогическая психология.

Электронный учебно-методический комплекс прошел обсуждение на заседании кафедры психологии и конфликтологии (протокол № 5 от 17 мая 2014 года).

Заведующий кафедрой
психологии и конфликтологии
филиала Российского государственного
социального университета в г. Минске, кандидат
психологических наук, доцент

В.К.Францкевич

2014 г.

Н.В. Смирнова

