

УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ «БЕЛОРУССКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ
МАКСИМА ТАНКА»

Институт психологии

Кафедра психологии образования

(рег. № УМ 34-03 / 206 2017 г.)

СОГЛАСОВАНО

Заведующий кафедрой

А.В. Музыченко *AM*
16.03. 2017г.

СОГЛАСОВАНО

Директор института

AM
16.03. 2017 г.



УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ
«ПСИХОЛОГИЯ ОДАРЕННОСТИ»
(дисциплина по выбору)

для специальности:

1-03 04 03 Практическая психология

Составители:

старший преподаватель Г.Д. Немцова

канд. психол. наук, доцент А.В. Музыченко

Рассмотрено и утверждено

на заседании Совета БГПУ «26» июня 2017 г. протокол № 10

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|---------------------------------------|------------|
| 1. ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА..... | 3 |
| 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ..... | 4 |
| 3. ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ..... | 151 |
| 4. РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ..... | 200 |
| 5. ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ..... | 215 |

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Учебно-методический комплекс по дисциплине «Психология одаренности» разработан в соответствии с учебной программой учреждения высшего образования для специальности 1-03 04 03 Практическая психология. Его цель – содействовать формированию компетентности студентов будущих педагогов-психологов в области психологического сопровождения одаренных детей путем оптимизации процесса изучения дисциплины, повышения качества подготовки к практическим занятиям и эффективности самостоятельной работы студентов, обеспечения необходимого и достаточного уровня знаний для итоговой аттестации. В УМК отражен как содержательный аспект дисциплины, так и процессуальная сторона ее изучения в виде лекционных, семинарских занятий и самостоятельной работы студентов в рамках каждой темы. В курсе лекций предложены наиболее значимые темы и вопросы, освоение которых призвано содействовать становлению психолого-педагогических знаний студентов по проблеме одаренности. По отдельным темам дисциплины предлагаются практические задания, посвященные опросам организации работы с одаренными детьми. Большое значение при изучении дисциплины с помощью УМК придается самостоятельной работе, которая предполагает как изучение теоретического материала, так и выполнение различных заданий, позволяющих студенту собрать портфолио для предстоящей профессиональной деятельности.

Учебно-методический комплекс состоит из:

теоретического раздела, в который включены планы и примерное содержание лекций по дисциплине;

практического раздела, содержащего планы семинарских занятий, задания для самостоятельной работы студентов;

раздела контроля знаний, в котором представлены материалы для текущего, промежуточного (тестовые задания) и итогового контроля учебных достижений (вопросы к зачету);

вспомогательного раздела, включающего учебную программу по дисциплине, ситуации для анализа, методические рекомендации для студентов по изучению дисциплины, глоссарий, перечень учебных изданий, темы для рефератов.

Учебно-методический комплекс раскрывает требования к содержанию дисциплины «Психология одаренности»; является средством достижения образовательных результатов; обеспечивает усвоение студентами учебного материала, определенного учебной программой; является средством управления самостоятельной работой студентов.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

ЛЕКЦИЯ 1

ТЕМА: Общее понятие об одаренности

1. Проблема способностей и одаренности в отечественной психологии.
2. Уровни развития способностей: одаренность, талант, гениальность.
3. Изучение одаренности в трудах зарубежных и отечественных ученых.

Литература

1. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей/ В. Н. Дружинин.- СПб., 2010.
2. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. - М.: СПб.: Киев: Питер, 2011. - 448с.
3. Кондратьева, О. В. Психология одаренности: учебно-методический комплекс дисциплины - М.: МГУТУ, 2012 - 227с.
4. Музыченко, А.В., Гончарик И.М. Психология одаренности: учебно-методический комплекс дисциплины – Минск: БГПУ, 2014 – 178 с.
5. Психология одарённости детей и подростков: учеб. пособие: 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.– 334 с.
6. Ридецкая, О.Г. Психология одаренности : Учебно-практическое пособие – М.: Изд. центр ЕАОИ, 2010. – 374 с.
7. Савенков, А.И. Одаренные дети в детском саду и школе: Учеб. Пособие для студ. Высш. Пед. Учеб. Заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 232 с.
8. Синюк, Д.Э. Психология одарённых детей: учебно-метод. пособие для студ. психол. и пед. специальностей ун-та / Д.Э. Синюк; Брест. гос. ун-т им. А.С. Пушкина. – Брест: БрГУ, 2009. – 82 с.
9. Ушаков, Д. В. Психология интеллекта и одаренности / Ушаков Д. В - М.: Институт психологии РАН, 2011. - 464 с.

ЛЕКЦИЯ 2

ТЕМА: История изучения одаренности

1. Донаучный этап в исследовании одаренности, таланта, гениальности.
2. Развитие учений об одарённости в Эпоху Возрождения и Новое Время.
3. Первые экспериментальные исследования одарённости.

4. Изучение одаренности в трудах зарубежных и отечественных ученых.
5. Современные концепции одаренности.

Литература

1. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей/ В.Н.Дружинин. – СПб.: Питер, 2007. – 386 с.
2. Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности /Е. П. Ильин. - Санкт-Петербург : Питер, 2009. - 444 с.
3. Кондратьева, О. В. Психология одаренности: учебно-методический комплекс дисциплины - М.: МГУТУ, 2012 - 227с.
4. Лейтес, Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. М.: МПСИ, 2008. – 480 с.
5. Музыченко, А.В., Гончарик И.М. Психология одаренности: учебно-методический комплекс дисциплины – Минск: БГПУ, 2014 – 178 с.
6. Рабочая концепция одаренности / Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков, Ю.Б. Бабаева, А.В. Брушлинский, В.Н.Дружинин, и др. - 2-е изд., расш. и перераб. – Москва : Магистр, 2003. – 94 с.
7. Ридецкая, О. Г. Психология одаренности: Учебно-практическое пособие / О.Г.Ридецкая. – Москва: Изд. центр ЕАОИ, 2010. – 374 с.
8. Савенков, А. И. Одаренные дети в детском саду и школе : Учеб. Пособие для студ. выш. пед. учеб. заведений/ А.И.Савенков. – Москва: Издательский центр «Академия», 2000. – 232 с.

ЛЕКЦИЯ 3

ТЕМА: Понятие общей одаренности

1. Понятие общей одаренности.
2. Современные концепции общей одаренности.
3. Критерии деления одаренности на виды.

Литература

1. Богоявленская, Д.Б. Психология одаренности: понятие, виды, проблемы. Выпуск 1 / Д.Б.Богоявленская, М.Е.Богоявленская – М.: МИОО, 2005. – 176 с.
2. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей/ В.Н.Дружинин. – СПб.: Питер, 2007. – 386 с.
3. Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности /Е. П. Ильин. - Санкт-Петербург : Питер, 2009. - 444 с.
4. Ридецкая, О. Г. Психология одаренности: Учебно-практическое пособие / О.Г.Ридецкая. – Москва: Изд. центр ЕАОИ, 2010. – 374 с.

5. Савенков, А. И. Одаренные дети в детском саду и школе : Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ А.И.Савенков. – Москва: Издательский центр «Академия», 2000. – 232 с.

6. Одаренные дети: Пер. с англ./ Общ.ред. Г.В.Бурменской, В.М.Слущкого – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.

ЛЕКЦИЯ 4

ТЕМА: 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.

Литература

1. Богоявленская, Д.Б. Психология одаренности: понятие, виды, проблемы. Выпуск 1 / Д.Б.Богоявленская, М.Е.Богоявленская – М.: МИОО, 2005. – 176 с.

2. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей/ В.Н.Дружинин. – СПб.: Питер, 2007. – 386 с.

3. Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности /Е. П. Ильин. - Санкт-Петербург : Питер, 2009. - 444 с.

4. Лобанов, А.П. Актуальные проблемы психологии интеллекта. В 2-х ч. – Ч. 1 / А.П. Лобанов, С.И. Коптева. – Минск, 2001.

5. Психология одаренности детей и подростков: учеб. пособие 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. – М., 2000.

6. 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.

7. Ушаков, Д.В. Психология интеллекта и одаренности/ Д.В.Ушаков – М.: Институт психологии РАН, 2011.

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

ЛЕКЦИЯ 5

ТЕМА: Специальная одаренность

1. Соотношение общих и специальных способностей.
2. Соотношение общей и специальной одаренности.
3. Виды специальной одаренности.

Литература

1. Ридецкая, О. Г. Психология одаренности: Учебно-практическое пособие / О.Г.Ридецкая. – Москва: Изд. центр ЕАОИ, 2010. – 374 с.
2. Лейтес, Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. М.: МПСИ, 2008. – 480 с.
3. Кирнарская, Д.К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности /Д.К.Кирнарская. – М.: Таланты-XXI век, 2004. –496 с. (С. 35 – 47)

ЛЕКЦИЯ 6

ТЕМА: Виды специальной одаренности

1. Вербальная (языковая) одаренность.
2. Литературная одаренность.
3. Музыкальная одаренность.

Литература

1. Ридецкая, О. Г. Психология одаренности: Учебно-практическое пособие / О.Г.Ридецкая. – Москва: Изд. центр ЕАОИ, 2010. – 374 с.
2. Лейтес, Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. М.: МПСИ, 2008. – 480 с.
3. Голубева,Э.А. Способности. Личность. Индивидуальность. /Э.А.ГолубеваУ. -Дубна: «Феникс+», 2005.-512с.
4. Кирнарская, Д.К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности /Д.К.Кирнарская. – М.: Таланты-XXI век, 2004. –496 с.

ЛЕКЦИЯ 7

ТЕМА: Виды специальной одаренности

1. Математическая одаренность.
2. Техническая одаренность.
3. Моторная одаренность.
4. Социальная одаренность.

Литература

1. Ридецкая, О. Г. Психология одаренности: Учебно-практическое пособие / О.Г.Ридецкая. – Москва: Изд. центр ЕАОИ, 2010. – 374 с.
2. Лейтес, Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. М.: МПСИ, 2008. – 480 с.
3. Голубева,Э.А. Способности. Личность. Индивидуальность. /Э.А.ГолубеваУ. - Дубна: «Феникс+», 2005.-512с.

ЛЕКЦИЯ 8

ТЕМА: Виды специальной одаренности

1. Языковая одаренность: диагностика, развитие.
2. Литературная одаренность: методы диагностики и развитие.
3. Художественная одаренность: диагностика, развитие.

Литература

1. Ридецкая, О. Г. Психология одаренности: Учебно-практическое пособие / О.Г.Ридецкая. – Москва: Изд. центр ЕАОИ, 2010. – 374 с.
2. Лейтес, Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. М.: МПСИ, 2008. – 480 с.
3. Психология одаренности детей и подростков: учеб. пособие 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. – М., 2000.

ЛЕКЦИЯ 9

ТЕМА: Личностные особенности одаренных детей

1. Индивидуальные различия в проявлении одаренности.
2. Личностные особенности одаренного ребенка.
3. Одаренность, пол и гендер.

Литература

1. Блинова В.Л. Детская одаренность: теория и практика: учебно-методическое пособие / В.Л.Блинова, Л.Ф.Блинова. – Казань: ТГГПУ, 2010. – 56 с.
2. Богоявленская, Д.Б. Психология одаренности: понятие, виды, проблемы. Выпуск 1 / Д.Б.Богоявленская, М.Е.Богоявленская – М.: МИОО, 2005. – 176 с.
3. Лейтес, Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. М.: МПСИ, 2008. – 480 с.
4. Одаренные дети: Пер. с англ./ Общ.ред. Г.В.Бурменской, В.М.Слуцкого – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.
5. Психология одаренности детей и подростков: учеб. пособие 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. – М., 2000.
6. Ридецкая, О. Г. Психология одаренности: Учебно-практическое пособие / О.Г.Ридецкая. – Москва: Изд. центр ЕАОИ, 2010. – 374 с.
7. Психология одаренности детей и подростков: учеб. пособие 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. – М., 2000.

ЛЕКЦИЯ 10

ТЕМА: Личностные особенности и проблемы одаренных детей

1. Одаренность норма и патология.
2. Основные проблемы с которыми сталкиваются одаренные дети, и их решение.
3. Анализ проблем, возникающих у одаренных детей в поведении, общении и обучении.
4. Неравномерность развития разных видов одаренности.

Литература

1. Блинова В.Л. Детская одаренность: теория и практика: учебно-методическое пособие / В.Л.Блинова, Л.Ф.Блинова. – Казань: ТГГПУ, 2010. – 56 с.
2. Лейтес, Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. М.: МПСИ, 2008. – 480 с.
3. Одаренные дети: Пер. с англ./ Общ.ред. Г.В.Бурменской, В.М.Слуцкого – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.
4. Психология одаренности детей и подростков: учеб. пособие 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. – М., 2000.
5. Ридецкая, О. Г. Психология одаренности: Учебно-практическое пособие / О.Г.Ридецкая. – Москва: Изд. центр ЕАОИ, 2010. – 374 с.
6. Савенков, А. И. Одаренные дети в детском саду и школе : Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ А.И.Савенков. – Москва: Издательский центр «Академия», 2000. – 232 с.

ЛЕКЦИЯ 11

ТЕМА: Возрастные особенности развития одаренности

1. Возрастные особенности развития общей и специальной одаренности.
2. Одаренность и раннее развитие.
3. Одаренность и сензитивные периоды.

Литература

1. Лейтес, Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. М.: МПСИ, 2008. – 480 с.

2. Одаренные дети: Пер. с англ./ Общ.ред. Г.В.Бурменской, В.М.Слуцкого – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.

3. Психология одаренности детей и подростков: учеб. пособие 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. – М., 2000.

4. Ридецкая, О. Г. Психология одаренности: Учебно-практическое пособие / О.Г.Ридецкая. – Москва: Изд. центр ЕАОИ, 2010. – 374 с.

5. Савенков, А. И. Одаренные дети в детском саду и школе : Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ А.И.Савенков. – Москва: Издательский центр «Академия», 2000. – 232 с.

ЛЕКЦИЯ 12

ТЕМА: 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. Основные принципы сопровождения развития одаренных детей.
4. Учитель и воспитатель для одаренных детей.
5. Работа с одаренными вне школы.

Литература

1. Блинова, В.Л. Детская одаренность: теория и практика: учебно-методическое пособие / В.Л.Блинова, Л.Ф.Блинова. – Казань: ТГГПУ, 2010. – 56 с.

2. Лейтес, Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. М.: МПСИ, 2008. – 480 с.

3. Одаренные дети: Пер. с англ./ Общ.ред. Г.В.Бурменской, В.М.Слуцкого – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.

4. Психология одаренности детей и подростков: учеб. пособие 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. – М., 2000.

5. Савенков, А. И. Одаренные дети в детском саду и школе : Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ А.И.Савенков. – Москва: Издательский центр «Академия», 2000. – 232 с.

ЛЕКЦИЯ 13

ТЕМА: Образовательные технологии по развитию одаренности у детей и подростков

1. Мировой и отечественный опыт работы с одаренными детьми.
2. Семья как фактор развития одаренности ребенка.

3. Воспитание одаренного ребенка в семье.
4. Индивидуализация обучения одаренных детей.

Литература

1. Блинова В.Л. Детская одаренность: теория и практика: учебно-методическое пособие / В.Л.Блинова, Л.Ф.Блинова. – Казань: ТГГПУ, 2010. – 56 с.
2. Лейтес, Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. М.: МПСИ, 2008. – 480 с.
3. Одаренные дети: Пер. с англ./ Общ.ред. Г.В.Бурменской, В.М.Слуцкого – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.
4. Психология одаренности детей и подростков: учеб. пособие 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. – М., 2000.
5. Савенков, А. И. Одаренные дети в детском саду и школе : Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ А.И.Савенков. – Москва: Издательский центр «Академия», 2000. – 232 с.

ПРИМЕРНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ЛЕКЦИЙ

Тема: Общее понятие об одаренности

Основные понятия: одаренность, талант, гениальность, задатки, способности.

1. Проблема способностей и одаренности в отечественной психологии.
2. Уровни развития способностей: одаренность, талант, гениальность.
3. Изучение одаренности в трудах зарубежных и отечественных ученых.

Введение в психологию одаренности

В рамках гуманистических тенденций образовательно-воспитательного процесса, наконец, получила оценку и стала востребованной проблема одаренности, как на уровне академической науки, так и на уровне практики. Тем не менее, современная система образования проблему обучения и воспитания одаренных детей решает фрагментарно, опираясь в основном на инициативу отдельных энтузиастов ученых и воспитателей. Отсутствует единая система выявления и отслеживания одаренности, подготовки учителя к работе с «нестандартным» ребенком, адаптированные к личности учителя технологии работы со способными детьми. Работники образовательных учреждений испытывают острый дефицит знаний о психологии одаренных и талантливых детей. Все еще существующая инерционность школьного обучения и воспитания, ориентация его по традиции на «среднего» ученика, упрощенное понимание феномена одаренности актуализирует механизмы, формирующие у одаренного ребенка синдромы избегания и маскировки своих возможностей.

Внимание к феномену одаренности обнаружило множество сопровождающих его проблем и вопросов. Наиболее острые из них сводятся к следующему.

1. Одаренный ребенок - это аномальный ребенок. Он отличается от сверстников часто далеко не в лучшую сторону. Он нетипичен, нестандартен, неординарен, он есть «камень преткновения» для воспитателя, а потому, как объект воспитания он неудобен и неприятен.
2. Система репродуктивных упражнений и формальных требований, пригодных для массовой школы, не способна положительно воздействовать на одаренных учащихся, напротив, она оказывает на них отрицательное влияние.
3. На сегодняшнем этапе развития теории одаренности и практики воспитания возможно говорить не о развитии одаренности как таковой, а лишь о ее поддержке в рамках различных стратегий и технологий обучения и воспитания. К сожалению, сегодня школа не обеспечивает даже сохранения тех

потенций, которые достигнуты ребенком вне ее стен.

Работа с одаренными учащимися предполагает создание такой системы воспитания, где субъектами педагогического процесса выступают одаренные люди. Учитель может либо сам быть моделью поведения и мышления для своего одаренного ученика, либо быть посредником между одаренным взрослым и одаренным учеником.

4. Воспитание и обучение одаренного ребенка в условиях школьного образования должно осуществляться на основе персонифицированных учебных программ, ориентированных на тип одаренности, а затем на индивидуальные особенности каждого ребенка и т.д. (Кондратьева, О. В. Психология одаренности: учебно-методический комплекс дисциплины - М.: МГУТУ, 2012 – 227 с.)

Одаренность как психолого-педагогическая проблема.

Понятию «одаренный ребенок» первоначально предшествовал целый ряд синонимических понятий: чудо-ребенок, рано развившийся ребенок, талантливый, сообразительный, аномально умный и т.д. Все они подчеркивали необычайный дар, доставшийся человеку свыше. Отношение к этому явлению, как к божественному предопределению, укрепившееся со времен античности зачастую мешает понять сущность проблемы одаренности. А между тем, в официальном определении, принятом госкомитетом образования США, прямо говорится, что одаренные дети требуют помощи, которая выходит за рамки обычного школьного обучения. Реальная ситуация такова, что одаренность, кроме яркого, божественного дара, является ***фактором риска*** для развития ребенка.

Проблема одаренности - это во многом проблема взаимодействия личности и общества. Ограничиваясь только лишь сферой школьного образования (и не затрагивая другие сферы общественной жизни), следует отметить двойственность позиции школы по отношению к одаренным. С одной стороны, школа (учителя, администрация) и другие руководящие работники системы образования признают важность проблемы и соглашаются или даже пытаются организовать какую-то работу в этом направлении, однако, по сути, она мало полезна одаренным детям. В действительности люди, реализующие образовательный процесс, тяготеют к таким качествам «идеального» ученика как дисциплинированность, усидчивость, сообразительность и т.д., имеющими мало общего с качествами одаренного ученика, особенно, если это творческая одаренность. К сожалению, массовая школа пока еще ориентирована на «среднего» ученика. Известный американский исследователь творчества П.Торренс разработал небольшую анкету, которую он предлагает учителям. Необходимо отметить знаком «плюс» те качества, которые вам нравятся в учениках, и знаком «минус» те, которые не нравятся.

1. Дисциплинированный.
2. Неровно успевающий.
3. Организованный.
1. Выбивающийся из общего темпа.
2. Эрудированный.
3. Странный в поведении, непонятный.
4. Умеющий поддержать общее дело (коллективист).
5. Выскакивающий на уроке с нелепыми замечаниями.
6. Стабильно успевающий (всегда хорошо учится).
7. Занятый своими делами (индивидуалист).
8. Быстро, на лету схватывающий.
9. Не умеющий общаться, конфликтный.
10. Общающийся легко, приятный в общении.
11. Иногда тугодум, не может понять очевидного.
12. Ясно, понятно для всех выражающий свои мысли.
13. Не всегда подчиняющийся большинству или официальному

руководству.

Возможно, для многих учителей будет открытием узнать, что «четные» качества чаще всего характеризуют одаренность. Часто вместо слова «одаренный» говорят «нестандартный», подразумевая одаренность нестандартным восприятием, нешаблонным мышлением. Такой ребенок неудобен, автоматически вызывает неприязнь со стороны окружающих. Школа при этом в лучшем случае занимает позицию негативного отношения к одаренному ребенку, создавая ситуацию социальной изоляции (риск социальной изоляции), что оставляет такому ребенку некоторый шанс (развитие вопреки). Отрицательное внимание лучше, чем его отсутствие. В худшем случае, со стороны школы наблюдается игнорирование проблемы. Последнее в большей степени способствует возникновению эффекта «исчезающей одаренности» (риск исчезновения одаренности). По данным петербургских психологов на уровне первого класса отслеживается 25% одаренных учащихся, а на уровне девятого класса только 2-3% от общего числа учеников попадают в группу одаренных. Девять лет обучения не проходят бесследно для большинства одаренных детей, и дети делаются «как все» (Большаков, с.100). С точки зрения личности - это, разумеется трагедия, однако, с точки зрения общества - вполне желательное явление.

Среди детей с общей или интеллектуальной одаренностью выделяют категорию «высоко одаренных», коэффициент умственного развития которых (IQ) 160-200 баллов. Иногда, к высоко одаренным относят тех, чей IQ 169-179 баллов и к исключительно одаренным тех, у кого он 180 и выше. Всю эту категорию, как отмечает Н.С.Лейтес, можно с грустью обозначить как

«исключительно» одаренных и том смысле, что основная проблема этих детей заключается в их «исключении», неприятии, социальной изоляции сверстниками и довольно часто - учителями. Именно из них впоследствии формируется особая категория одаренных учащихся - «недостиженцы» (риск формирования личностных деформаций). Оказывается, что высокий уровень интеллекта не гарантирует высокой успеваемости. Проблема соотношения уровня интеллекта и школьной успеваемости исследовалась отечественными и зарубежными учеными. В целом рост IQ детей сопровождается ростом их школьных оценок, однако эта зависимость не так однозначна. В ряды неуспевающих школьников попадают ученики не только с низким, но и с высоким IQ. Выделяется особая группа учащихся с достаточно высоким интеллектом, но относительно низкими школьными отметками. При этом рост интеллекта не приводит к повышению успеваемости. Дружинин В.Н. делает интересные выводы относительно этого случая. Он пишет, что если разделить учащихся не по уровню успеваемости не по успеваемости, а по уровню IQ, то получится более сложная зависимость. У детей с интеллектом выше среднего в целом отмечается положительная связь между интеллектом и успеваемостью, но она невелика. Дружинин В.Н. пишет, что существует интеллектуальный «порог» учебной деятельности. Ученик, который обладает IQ ниже этого «порога», никогда не будет учиться успешно. С другой стороны, существует предел успешности обучения для ученика с данным уровнем IQ. Предел этот определяется самой сущностью учебного процесса, требованиями учебной деятельности. Таким образом, учебная успеваемость ограничена с двух сторон: интеллектуальным «порогом» и требованиями учебной деятельности. Поэтому для группы учащихся с высоким уровнем интеллекта возникает риск оказаться неуспешным, либо средним учеником. Это может спровоцировать формирование потребностей «недостижения», бесполезности самореализации и отсутствие мотивации учения (что часто и бывает у одаренных школьников).

Наконец, в силу гетерохронности (разновременности) созревания отдельных психофизиологических систем организма у одаренных детей создаются предпосылки для опережающего развития отдельных сфер психики. Вследствие быстрого темпа развития происходит сближение, а иногда совмещение во времени особенностей настоящего и последующего возрастных периодов. Сочетание возрастных факторов, что приводит к многократному усилению предпосылок подъема интеллекта. Так, например, умственно одаренный ребенок может опережать свой возраст на пять-шесть лет в развитии интеллекта, в то время как развитие эмоциональной и коммуникативной сфер психики остается в границах общей возрастной нормы. Для данного ребенка ситуация заключается в отставании эмоционального и коммуникативного развития от интеллектуального. Возникает риск дисбаланса эмоционального и

интеллектуального развития; коммуникативного и интеллектуального (риск дисбаланса психического развития). Кроме того, неизвестно, надолго ли сохранится благоприятное сочетание внутренних условий умственного роста. Если взрослые «приклеивают» к такому ребенку ярлык одаренного, то в случае замедления темпа развития, могут возникать различные проблемы, например, постоянное состояние фрустрированности из-за расхождения в оценках со стороны самого ребенка и окружающих взрослых и т.д.

Таким образом, одаренность может вызвать риск социальной изоляции, риск исчезновения одаренности, риск возникновения деформаций личностного развития, риск формирования дисбаланса психического развития, риск формирования состояния фрустрированности (Кондратьева, О. В. Психология одаренности: учебно-методический комплекс дисциплины - М.: МГУТУ, 2012 – 227 с.)

1. Проблема способностей и одаренности в психологии.

Различия людей по максимальным достижениям традиционно связываются в психологии с изучением способностей и одаренности. Эта проблема волнует умы ученых с давних времен. И в зависимости от господствовавших в обществе представлений о природе человека, к проблеме способностей и одаренности в разное время относились по-разному. Достаточно вспомнить распространенные сравнительно недавно среди педагогов утверждения, что нет плохих учеников, а есть плохие учителя, что ребенок — это глина, из которой педагог может вылепить все что ему нужно, что все люди одинаково способны, и прочее, и прочее. Игнорирование врожденных особенностей человека часто заводило педагогов в тупик: ученик никак не хотел развиваться и воспитываться в намечаемом направлении. Встречались политические и идеологические спекуляции, когда со страниц партийной печати критиковалось мнение об обусловленности способностей и одаренности врожденными механизмами, а ученые, придерживавшиеся этой точки зрения, объявлялись биологизаторами. При этом идеологи закрывали глаза на тот факт, что в сфере искусства врожденность одаренности и способностей ни у кого сомнений не вызывала, а утверждения типа «Это Божий дар» не вызывали желания причислить к биологизаторам и музыкальных педагогов, и педагогов-художников. Эта двойственность проявилась даже у известного генетика Н. П. Дубинина, который считал, что «простые» способности (двигательные, перцептивные и т. п.) являются врожденными, а «сложные» (умственные) — приобретенными. Во многом все это связано с тем, что сами способности толкуются разными учеными неоднозначно. И это общая беда всей психологии, в

которой существует большая неопределенность многих используемых понятий.

Краткий исторический обзор изучения проблемы способностей

Способности являются феноменом, изучаемым дифференциальной психофизиологией. Но и до возникновения этой дисциплины с давних пор ведутся споры о генезисе способностей.

Как отмечает К. К. Платонов, «преемственная линия развития учения о способностях как индивидуально-психических явлениях начинается с глубокой древности». Понятие о способностях в науку ввел Платон (428 -348 гг. до н. э.). Он говорил, что «не все люди равно способны к одним и тем же обязанностям; потому что люди, по своим способностям, весьма различны: одни рождены для управления, другие - для вспомоществования, а иные - для земледелия и ремесленничества». Именно от Платона идет представление о врожденном неравенстве людей по способностям, он говорил, что человеческая природа не может одновременно хорошо делать два искусства или две науки.

Существенным этапом в развитии учения о способностях была книга испанского врача Хуана Уарте «Исследование способностей к наукам» (1575), которая, несмотря на то что была запрещена Ватиканом и инквизицией, переведена на все европейские языки. Х. Уарте тоже говорил о врожденности дарований, в связи с чем он писал: «...пусть плотник не занимается земледелием, а ткач — архитектурой; пусть юрист не занимается лечением, а медик адвокатским делом; но пусть каждый занимается только тем искусством, к которому он имеет природный дар, и откажется от всех остальных...».

Английский философ-материалист Фрэнсис Бэкон, признавая природную одаренность («Природа в человеке часто бывает сокрыта, иногда подавлена, но редко истреблена... Счастливы те, чья природа находится в согласии с их занятиями»).

Томас Гоббс (XVI век) делил способности на физические и умственные и считал, что природа в отношении этих способностей создала людей равными. Резко критиковал идею о врожденности способностей и другой английский философ Джон Локк. Так с переменным успехом и боролись два философских направления в понимании природы способностей (способности - спонтанная, врожденная активность души - у одних и «воспитание всемогуще» — у других).

Новый этап изучения способностей начинается во второй половине XIX века, когда появилось психологическое тестирование, а вместе с ним и психология индивидуальных различий как новое научное направление.

Англичанин Фрэнсис Гальтон, начиная с 1869 года, публикует серию работ (например, книгу «Наследственный гений»), в которых доказывает наследственную передачу способностей от родителей к детям. Он приходит к выводу о необходимости улучшения британской расы — повышения умственных способностей путем селективного отбора. В 1883 году его идея получает название евгеники. В этом же году Гальтон публикует еще одну книгу «Исследование способностей человека и их развитие», которая считается первым научным трудом по индивидуальным различиям. Однако для доказательства своих идей Гальтон избрал не очень удачные тесты и показатели (в основном, сенсорные), поэтому в результате он потерпел неудачу.

Подходы к исследованию способностей

Существуют различные подходы в использовании понятия способностей - общепсихологический и дифференциально-психологический. В общепсихологическом подходе в качестве способностей рассматривается любое проявление возможностей человека. Отсюда главным оказывается следующий вопрос: как эффективнее развивать возможности всех людей, включая знания и умения, т.е. проблема способностей приобретает психолого-педагогическую направленность. С позиций общепсихологического подхода все люди способные и все могут всё. В противовес этому в индивидуально-психологическом (дифференцированном) подходе подчеркиваются различия между людьми по способностям. При этом Б. М. Теплов, будучи сторонником второго подхода, не включал в способности знания и умения. И для этого действительно есть веские основания, которые можно видеть в биографиях многих талантливых людей, таких как И.Репин, В.Суриков и т.д. - сообразительность, способность к умственным преобразованиям и креативность - вот что присуще способным людям. Именно индивидуально-психологический подход, разрабатываемый в дифференциальной психологии, в полной мере обосновал суть феномена способностей.

Имеется два подхода к рассмотрению способностей. Один из них это личностно - деятельностный подход. Теория деятельности объясняет возникновение способностей, а теория личности - место способностей в структуре личности. В соответствии с этим способности определяются как свойства (или совокупность свойств) личности, влияющие на эффективность деятельности. По вопросу о том, что входит в способности, какие свойства и особенности личности можно считать способностями, а какие - нет, существуют два мнения. Одни авторы рассматривают в качестве способности какое-либо отдельное свойство, другие - совокупность свойств. А.Г.Ковалев под способностями понимает ансамбль или синтез свойств

человеческой личности, отвечающих требованиям деятельности, а К.К.Платонов - совокупность (структуру) довольно стойких, хотя и изменяющихся под влиянием воспитания, индивидуально-психологических качеств личности, структуру личности, актуализирующуюся в определенном виде деятельности, степень соответствия данной личности в целом требованиям определенной деятельности. В. Н. Мясищевым такая постановка вопроса выражена весьма отчетливо - он считает, что под способностями надо понимать ансамбль свойств, необходимых для успешной деятельности, включая систему личностных отношений, а также эмоциональные и волевые особенности человека (целостно-личностный подход).

Однако если принять, что человек обладает несколькими ярко выраженными способностями, проявляющимися в разных по характеру видах деятельности, то придется признать, что у него имеется и несколько структур личности. Но как же тогда быть с пониманием таких характеристик личности, как интегральность и целостность? Скорее, речь должна идти при рассмотрении способностей не о структуре личности в целом, а о подструктурах, блоках, которые при выполнении какой-либо деятельности формируются, по П. К. Анохину, в функциональную систему. Тогда появляется возможность обсуждать вопрос о способностях и одаренности с позиции системного целостного подхода, как это сделано в работах В. Д. Шадрикова. Но и в случае принятия определений, в которых способности понимаются как отдельные свойства личности, остается много неясного.

Главный вопрос, который не поддается решению, состоит в том, все ли личностные свойства можно считать способностями, и если не все, то какие можно, а какие — нет. Так, В.С.Мерлин относит к способностям свойства индивида и личности, в том числе отношение личности к осуществляемой им деятельности и индивидуальный стиль деятельности (очевидно, на том основании, что и то и другое влияет на эффективность деятельности).

А.Г.Ковалев и В.Н.Мясищев к способностям причисляют личностные отношения, эмоциональные и волевые особенности человека. К.К.Платонов за способности принимает, в частности, нравственные и правовые отношения личности и в связи с этим говорит о нравственных и правовых способностях.

Б.М.Теплов, возражая против того, чтобы считать способностью любое свойство личности, ввел следующие ограничения: способностью можно назвать только такое свойство личности, которое влияет на эффективность деятельности. Неудивительно, что при таком расширительном толковании способностей любое изменение эффективности деятельности принимается за развитие способностей, а приобретение обучающимися знаний и умений создает иллюзию легкого развития

способностей у каждого человека. Отсюда практически снимается и проблема отбора: зачем он нужен, если способности легко развиваемы (за счет выработки индивидуального стиля, изменения отношения к работе, приобретения знаний и умений)?

Ошибочность такого подхода становится очевидной, если учесть, что приобретение знаний и выработка стиля деятельности находятся в зависимости от выраженности у человека тех или иных способностей. Таким образом, одна из основных трудностей, которая существует при личностно-деятельностном подходе к определению способностей, состоит в том, что неясно, где провести ту черту, которая отделит личностные свойства, могущие быть способностями, от тех личностных свойств, которые таковыми быть не могут. Например, В.А.Крутецкий не относит к способностям характерологические черты, активное положительное отношение к деятельности, психические состояния, знания и навыки. Но и у него трактовка способностей остается весьма расплывчатой, так как к способностям он относит эмоционально-волевые процессы, направленность личности на познание окружающего мира, а не только психические процессы. Еще одним недостатком личностно-деятельностного подхода к способностям является то, что рассматриваются только психические свойства и не учитываются физиологические и биохимические, существенно влияющие на эффективность деятельности.

Второй основополагающий тезис сторонников личностно-деятельностного подхода заключается в тесной привязке способностей к деятельности, т. е. в представлениях о возникновении способностей. При личностно-деятельностном подходе способности рассматриваются как результат деятельности человека. Еще в 1941 году Б.М.Теплов писал, что способность не может возникнуть вне соответствующей конкретной деятельности. С этим соглашался и К.К.Платонов: «Вне деятельности их вообще не существует... в известном смысле способности можно понимать как отражение деятельности». Таким образом, деятельность при личностно-деятельностном подходе выступает как обязательное условие формирования способностей, как процесс их образования. Под задатками сторонники личностно-деятельностного подхода чаще всего понимают анатомо-физиологические особенности мозга. В.Н.Мясищев расшифровывал их следующим образом: это физиологические и психологические особенности человека, обусловленные, в частности, индивидуальными особенностями строения мозга. «Можно думать, что особенное значение имеют те поля коры головного мозга, которые представляют специфические и характерные для человека новообразования».

Можно предположить, что клеточное строение этих полей в затылочной, теменной, височных долях, их относительное развитие, т. е. богатство клеточными элементами, их относительный объем, соотношение в них различных клеточных элементов представляет морфологическую базу как вообще нервно-психических вариаций, так и тех положительных вариантов, которые связаны со способностью и одаренностью» (1960). Б.М.Теплов включил в число определяющих способности характеристик типологические особенности проявления свойств нервной системы (силу—слабость, подвижность—инертность, уравновешенность—неуравновешенность).

К.К.Платонов относит к задаткам и психические процессы, а А.А.Бодалев - психические функции, что, в принципе, одно и то же. Таким образом, вопрос, что входит в состав способностей как врожденные компоненты, остается до конца не решенным, а главное препятствие в понимании сущности способностей состоит не в составе задатков, а в уяснении того, каким путем задатки превращаются в способности.

Функционально-генетический подход к рассмотрению способностей. Особенностью этого подхода является рассмотрение структуры способностей с позиции функции и функциональной системы, а возникновения (генезиса) способностей — с позиции генетической теории. Различия между людьми проявляются не в том, есть у конкретных людей данная функция или нет (любой здоровый человек обладает полным набором функций), и не в том, есть у них та или иная характеристика функции (плохо ли, хорошо ли, но все могут концентрировать внимание, проявлять силу и т. д.), а в различном уровне проявления этих характеристик у разных людей. Поэтому с точки зрения дифференциальной психофизиологии нельзя говорить, что функция сама по себе и есть способность (хотя в общей психологии именно так и считают). Ведь еще Б. М. Теплов писал, что никто не станет говорить о способностях там, где речь идет о свойствах, в отношении которых все люди равны. В соответствии с этим, под способностями понимают яркое проявление свойства какой-либо психофизиологической функции, т. е. дают качественную характеристику проявления функции.

Однако правильнее было бы говорить о разной степени выраженности какой-либо способности (высокой-низкой), а не об отсутствии ее у того или иного человека. Ведь уровни проявления функции и обуславливающих его задатков - это континуум, а не дискретные величины. Человек с сильной нервной системой обладает большей выраженностью свойства, чем человек со слабой нервной системой, инертный отличается от подвижного лишь меньшей быстротой исчезновения нервного процесса и т. д. Отсюда, строго говоря, нет людей без какой-либо способности, но есть люди с низкими

способностями, которые при их качественной (сравнительной!) оценке называются неспособными, т. е. не обладающими возможностями добиться в чем-то высокого результата.

Следует обратить внимание на то, что задатки являются лишь усилителями проявления качественной стороны функции (свойства), но не подменяют ее. Убрав задатки, мы не устраним функцию и ее качественные проявления, однако сделаем беспредметным разговор о способностях. Убрав же функцию и ее проявления, оставим задатки в положении листьев без дерева: задаткам не в чем будет проявиться. В связи с этим соотношение между способностями и задатками, образно говоря, такое же, как между платьем и фасоном: платья без фасона не бывает, но фасон - это еще не платье. Функция выступает «носителем» задатка.

Сторонником функционально-генетического подхода к способностям является и В. Д. Шадриков. Он рассматривает способности как индивидуальные качества, включенные в систему деятельности, и понимает под ними качества психических процессов и качества моторики.

При таком понимании психическая функция в определенном качественном выражении и выступает в роли способностей. При этом В. Д. Шадриков подчеркивает, что функция понимается им не как «отправление той или иной ткани», а как работа целостной функциональной системы. В связи с этим он считает, что способности можно определить как характеристики продуктивности функциональных систем, реализующих тот или иной психический процесс (восприятие, память, мышление и т. д.). Это определение он относит и к двигательным (психомоторным) способностям. Под задатками В. Д. Шадриков понимает свойства элементов, образующих функциональную систему и влияющих на эффективность ее функционирования. При этом состав и природу задатков он пока не раскрывает, хотя и говорит о нейронах и нейронных цепях как специальных задатках, а типологические особенности свойств нервной системы и соотношения между полушариями головного мозга относит к общим задаткам. При таком подходе, считает В. Д. Шадриков, задатки не развиваются в способности, а формируются. По его представлениям, способности и задатки являются свойствами: первые — функциональных систем психических процессов, вторые — компонентов этой системы.

Поэтому, по В. Д. Шадрикову, способности как свойства функциональных систем являются системными качествами.

Способности и одаренность (по Б.М.Теплову)

При установлении основных понятий учения об одаренности наиболее удобно исходить из понятия "способность". Три признака, как мне кажется, всегда заключаются в понятии "способность" при употреблении его в

практически разумном контексте. Во-первых, под способностями понимаются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого; никто не станет говорить о способностях там, где дело идет о свойствах, в отношении которых все люди равны. В таком смысле слово "способность" употребляется основоположниками марксизма-ленинизма, когда они говорят: "От каждого по способностям". Во-вторых, способностями называют не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей. Такие свойства, как, например, вспыльчивость, вялость, медлительность, которые, несомненно, являются индивидуальными особенностями некоторых людей, обычно не называются способностями, потому что не рассматриваются как условия успешности выполнения каких-либо деятельностей. В-третьих, понятие "способность" не сводится к тем знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека. Нередко бывает, что педагог не удовлетворен работой ученика, хотя этот последний обнаруживает знания не меньшие, чем некоторые из его товарищей, успехи которых радуют того же самого педагога. Свое недовольство педагог мотивирует тем, что этот ученик работает недостаточно; при хорошей работе ученик, "принимая во внимание его способности", мог бы иметь гораздо больше знаний.

Когда выдвигают молодого работника на какую-либо организационную работу и мотивируют это выдвижение "хорошими организационными способностями", то, конечно, не думают при этом, что обладать "организационными способностями" - значит обладать "организационными навыками и умениями". Дело обстоит как раз наоборот: мотивируя выдвижение молодого и пока еще неопытного работника его "организационными способностями", предполагают, что, хотя он, может быть, и не имеет еще необходимых навыков и умений, благодаря своим способностям он сможет быстро и успешно приобрести эти умения и навыки.

Эти примеры показывают, что в жизни под способностями обычно имеют в виду такие индивидуальные особенности, которые не сводятся к наличным навыкам, умениям или знаниям, но которые могут объяснять легкость и быстроту приобретения этих знаний и навыков.

Мы не можем понимать способности... как врожденные возможности индивида, потому что способности мы определили как "индивидуально-психологические особенности человека", а эти последние по самому существу дела не могут быть врожденными. Врожденными могут быть лишь анатомо-физиологические особенности, т. е. задатки, которые лежат в основе развития способностей, сами же способности всегда являются результатом развития.

Таким образом, отвергнув понимание способностей как врожденных особенностей человека, мы, однако, нисколько не отвергаем тем самым того факта, что в основе развития способностей в большинстве случаев лежат некоторые врожденные особенности, задатки.

Понятие "врожденный", выражаемое иногда и другими словами - "прирожденный", "природный", "данный от природы" и т. п., - очень часто в практическом анализе связывается со способностями. <...> Важно лишь твердо установить, что во всех случаях мы разумеем врожденность не самих способностей, а лежащих в основе их развития задатков. Да едва ли кто-нибудь и в практическом словоупотреблении разумеет что-нибудь иное, говоря о врожденности той или другой способности. Едва ли кому-нибудь приходит в голову думать о "гармоническом чувстве" или "чутье к музыкальной форме", существующих уже в момент рождения. Вероятно, всякий разумный человек представляет себе дело так, что с момента рождения существуют только задатки, предрасположения или еще что-нибудь в этом роде, на основе которых развивается чувство гармонии или чутье музыкальной формы.

Очень важно также отметить, что, говоря о врожденных задатках, мы тем самым не говорим еще о наследственных задатках. Чрезвычайно широко распространена ошибка, заключающаяся в отождествлении этих двух понятий. Предполагается, что сказать слово "врожденный" все равно, что сказать "наследственный". Это, конечно, неправильно. Ведь рождению предшествует период утробного развития... Слова "наследственность" и "наследственный" в психологической литературе нередко применяются не только в тех случаях, когда имеются действительные основания предполагать, что данный признак получен наследственным путем от предков, но и тогда, когда хотят показать, что этот признак не есть прямой результат воспитания или обучения, или когда предполагают, что этот признак сводится к некоторым биологическим или физиологическим особенностям организма. Слово "наследственный" становится, таким образом, синонимом не только слову "врожденный", но и таким словам, как "биологический", "физиологический" и т. д.

Такого рода нечеткость или невыдержанность терминологии имеет принципиальное значение. В термине "наследственный" содержится определенное объяснение факта, и поэтому-то употреблять этот термин следует с очень большой осторожностью, только там, где имеются серьезные основания выдвигать именно такое объяснение.

Итак, понятие "врожденные задатки" ни в коем случае не тождественно понятию "наследственные задатки". Этим я вовсе не отрицаю законность последнего понятия. Я отрицаю лишь законность употребления его в тех

случаях, где нет всяких доказательств того, что данные задатки должны быть объяснены именно наследственностью.

Далее, необходимо подчеркнуть, что способность по самому своему существу есть понятие динамическое. Способность существует только в движении, только в развитии. В психологическом плане нельзя говорить о способности, как она существует до начала своего развития, так же как нельзя говорить о способности, достигшей своего полного развития, закончившей свое развитие.

Приняв, что способность существует только в развитии, мы не должны упускать из виду, что развитие это осуществляется не иначе, как в процессе той или иной практической или теоретической деятельности. А отсюда следует, что способность не может возникнуть вне соответствующей конкретной деятельности. Только в ходе психологического анализа мы различаем их друг от друга. Нельзя понимать дело так, что способность существует до того, как началась соответствующая деятельность, и только используется в этой последней. Абсолютный слух как способность не существует у ребенка до того, как он впервые стал перед задачей узнавать высоту звука. До этого существовал только задаток как анатомо-физиологический факт. Не в том дело, что способности проявляются в деятельности, а в том, что они создаются в этой деятельности.

Развитие способностей, как и вообще всякое развитие, не протекает прямолинейно: его движущей силой является борьба противоречий, поэтому на отдельных этапах развития вполне возможны противоречия между способностями и склонностями. Но из признания возможности таких противоречий вовсе не вытекает признание того, что склонности могут возникать и развиваться независимо от способностей или, наоборот, способности - независимо от склонностей.

Способностями можно называть лишь такие индивидуально-психологические особенности, которые имеют отношение к успешности выполнения той или другой деятельности. Однако не отдельные способности как таковые непосредственно определяют возможность успешного выполнения какой-нибудь деятельности, а лишь своеобразное сочетание этих способностей, которое характеризует данную личность.

Одной из важнейших особенностей психики человека является возможность чрезвычайно широкой компенсации одних свойств другими, вследствие чего относительная слабость какой-нибудь одной способности вовсе не исключает возможности успешного выполнения даже такой деятельности, которая наиболее тесно связана с этой способностью. Недостающая способность может быть в очень широких пределах компенсирована другими, высокоразвитыми у данного человека... Именно

вследствие широкой возможности компенсации обречены на неудачу всякие попытки свести, например, музыкальный талант, музыкальное дарование, музыкальность и тому подобное к какой-либо одной способности. Для иллюстрации этой мысли приведу один очень элементарный пример. Своеобразной музыкальной способностью является так называемый абсолютный слух, выражающийся в том, что лицо, обладающее этой способностью, может узнавать высоту отдельных звуков, не прибегая к сравнению их с другими звуками, высота которых известна. Имеются веские основания к тому, чтобы видеть в абсолютном слухе типичный пример "врожденной способности", т. е. способности, в основе которой лежат врожденные задатки. Однако можно и у лиц, не обладающих абсолютным слухом, выработать умение узнавать высоту отдельных звуков. Это не значит, что у этих лиц будет создан абсолютный слух, но это значит, что при отсутствии абсолютного слуха можно, опираясь на другие способности - относительный слух, тембровый слух и т. д., выработать такое умение, которое в других случаях осуществляется на основе абсолютного слуха.

Психические механизмы узнавания высоты звуков при настоящем абсолютном слухе и при специально выработанном, так называемом "псевдоабсолютном" слухе будут совершенно различными, но практические результаты могут в некоторых случаях быть совершенно одинаковыми. Далее надо помнить, что отдельные способности не просто сосуществуют рядом друг с другом и независимо друг от друга. Каждая способность изменяется, приобретает качественно иной характер в зависимости от наличия и степени развития других способностей.

Исходя из этих соображений, мы не можем непосредственно переходить от отдельных способностей к вопросу о возможности успешного выполнения данным человеком той или другой деятельности. Этот переход может быть осуществлен только через другое, более синтетическое понятие.

Таким понятием и является "одаренность", понимаемая как то качественно своеобразное сочетание способностей, от которых зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или другой деятельности.

Своеобразие понятий "одаренность" и "способности" заключается в том, что свойства человека рассматриваются в них с точки зрения тех требований, которые ему предъявляет та или другая практическая деятельность. Поэтому нельзя говорить об одаренности вообще. Можно только говорить об одаренности к чему-нибудь, к какой-нибудь деятельности. Это обстоятельство имеет особенно важное значение при рассмотрении вопроса о так называемой "общей одаренности"...

То соотнесение с конкретной практической деятельностью, которое с необходимостью содержится в самом понятии "одаренность", обуславливает исторический характер этого понятия. Понятие "одаренность" лишается смысла, если его рассматривать как биологическую категорию. Понимание одаренности существенно зависит от того, какая ценность придается тем или другим видам деятельности и что разумеется под "успешным" выполнением каждой конкретной деятельности.

Существенное изменение претерпевает и содержание понятия того или другого специального вида одаренности в зависимости от того, каков в данную эпоху и в данной общественной формации критерий "успешного" выполнения соответствующей деятельности. Понятие "музыкальная одаренность" имеет, конечно, для нас существенно иное содержание, чем то, которое оно могло иметь у народов, не знавших иной музыки, кроме одноголосой. Историческое развитие музыки влечет за собой и изменение музыкальной одаренности.

Итак, понятие "одаренность" не имеет смысла без соотнесения его с конкретными, исторически развивающимися формами общественно-трудовой практики. Отметим еще одно очень существенное обстоятельство. От одаренности зависит не успех в выполнении деятельности, а только возможность достижения этого успеха. Даже ограничиваясь психологической стороной вопроса, мы должны сказать, что для успешного выполнения всякой деятельности требуется не только одаренность, т. е. наличие соответствующего сочетания способностей, но и обладание необходимыми навыками и умениями. Какую бы феноменальную и музыкальную одаренность ни имел человек, но, если он не учился музыке и систематически не занимался музыкальной деятельностью, он не сможет выполнять функции оперного дирижера или эстрадного пианиста.

В связи с этим надо решительно протестовать против отождествления одаренности с "высотой психического развития", отождествления, широко распространенного в психологии.

Имеется большое различие между следующими двумя положениями: "данный человек по своей одаренности имеет возможность весьма успешно выполнять такие-то виды деятельности" и "данный человек своей одаренностью предрасположен к таким-то видам деятельности".

Одаренность не является единственным фактором, определяющим выбор деятельности (а в классовом обществе она у огромного большинства и вовсе не влияет на этот выбор), как не является она и единственным фактором, определяющим успешность выполнения деятельности (Шкетик В.Е. Психология одаренности: учебно – методический комплекс. Витебск: УО «ВГУ им. П.М.Машерова», 2010. – 109 с.)

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

Развитие способностей проходит нелинейно, выделяют три уровня их развития: *одаренность, талант, гениальность*.

Человек, способный к различным видам деятельности и общения, обладает **общей одаренностью**, то есть единством общих способностей, обуславливающим широкий диапазон интеллектуальных возможностей, высокий уровень освоения деятельности и своеобразие общения.

Уровни развития способностей

| | | | | |
|---|--|--|--|---|
| Специальные способности, формирующиеся на основе общих способностей в процессе профессионального обучения | | Талант – наивысший уровень творческих возможностей в конкретном виде деятельности | | Гениальность – высший уровень способностей, воплощенный в эпохально значимые достижения |
| Общие сложные способности – общий уровень интеллектуальной организации индивида, формирующийся в процессе общего образования | | Одаренность – общая предрасположенность к определенным сферам деятельности | | |
| Общие элементарные способности – психомоторная и сенсорная организация индивида, основанная на природных задатках | | | | |

Одаренность - высокий уровень выраженности способностей, обеспечивающий возможность успешного выполнения деятельности.

Таким образом, одаренность составляет первый уровень развития способностей, которым обладают многие дети в начале развития благодаря своим индивидуально-психологическим особенностям и задаткам.

Следующий уровень выраженности способностей характеризуется понятием «талант».

Талант - это сочетание способностей, дающее человеку возможность успешно, самостоятельно и оригинально выполнять какую-либо сложную деятельность.

Талант проявляется в конкретной деятельности и, как правило, возникает и развивается у той доли одаренных детей, которые начинают активно обучаться и заниматься деятельностью, способствующей раскрытию их таланта. Если в таланте задатки соединяются со склонностями, то у ребенка возникает побуждение продолжать заниматься деятельностью, в которой он успешен. Однако этого может и не произойти и тогда талант оказывается неостребованным социальной ситуацией или самим человеком; Формирование и развитие таланта в значительной мере зависит от общественно-исторических условий жизни и деятельности человека. Талант может проявиться во всех сферах человеческого труда: в организаторской и педагогической деятельности, в науке, технике, в различных видах производства. Для развития таланта большое значение имеют трудолюбие и настойчивость. Для талантливых людей характерна потребность в занятии определенным видом деятельности, которая порой проявляется в страсти к выбранному делу.

Сочетание способностей, которые являются основой таланта, в каждом случае бывает особенным, свойственным только определенной личности. О наличии таланта следует делать вывод по результатам деятельности человека, которые должны выделяться принципиальной новизной, оригинальностью подхода. Талант человека направлен потребностью в творчестве.

Гениальность - высший уровень развития способностей, создающий возможность достижения личностью таких результатов, которые открывают новую эпоху в жизни общества, в развитии науки и культуры.

Талантливые люди часто встречаются в различных сферах деятельности, они с успехом реализуют себя, а вот гениальность - исключительная редкость, это нашло выражение в высказывании ``гении рождаются раз в сто лет``.

Таким образом, в процессе развития и совершенствования способностей лишь единицы людей достигают высшей точки их развития, поэтому одна из задач дифференциальной психологии - как можно раньше выявлять одаренных детей, чтобы продолжить их специальное обучение и воспитание с целью дальнейшего развития способностей.

Для гения характерны творческая продуктивность, овладение культурным наследием. Гениальность рассматривается со времен И. Канта как высшая степень творческой одаренности (таланта). Попытки понять сущность гения предпринимались неоднократно, но до сих пор эта сущность так до конца и не раскрыта. Причина состоит в том, что, как писал Ш.Рише (1895), невозможно

установить абсолютной границы между гением и талантом. Эта граница субъективна. Несмотря на это, выделялись особенности гениев, и первой из них называлась оригинальность. Ш. Рише писал, что все гении «...отличаются от окружающей их среды. В них зарождаются идеи, которых не было, да и не могло быть в людях, живущих рядом с ними. Они инициаторы, они оригиналы. Оригинальность... есть истинный и единственный признак гениев. Они видят больше, лучше и, главное, иначе, чем обыкновенные люди» (с. 5). «Без оригинальности, без некоторой странности представления вы во всю жизнь останетесь бесцветным и бесполезным ученым и ни на шаг не уйдете от своих предшественников», – пишет Рише (с. 19). Гений – это индивидуальность, произведения которой не всегда воспринимаются людьми как вершина творчества. «Очень часто прекрасное, тонкое и изящное произведение таланта нравится нам гораздо больше, чем бесформенное и неудобоваримое произведение гения, которое нас удивляет, смущает и шокирует» (с. 32).

Ш. Рише отмечает, что «гений – это человек, который может сделать больше, лучше и иначе, чем его современники. Это, следовательно, существо аномальное, исключение... А между тем природа не любит исключений. Она стремится искоренить их» (с. 7). Этому способствует и характер многих гениев: «Гениальный человеке не всегда является элементом счастья и полезности; очень многие гении были губительны».

В. Н. Дружинин (1999) дает следующую «формулу гения»:

Гений = (высокий интеллект + еще более высокая креативность) х активность психики.

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

Джон Бриггс, автор книги «Огонь в сосуде: алхимия гениальности» (Нью-Йорк, издательство «Сэйнт-Мартин Пресс», 1988 г.), исследовал гениев, чтобы выяснить: что у них есть общего? Вот что он обнаружил:

Гении сочетают в себе скромность и тщеславие.

Для них характерна потребность работать, работать и работать.

Они целеустремленны до одержимости.

Их взгляд на мир отличается от обычного.

Они исследуют новые возможности.

Бриггс заключил, что гении не обязательно умнее других. Просто они обращают внимание на то, что другими игнорируется. У них особое понимание того, что важно, а что нет. Их склад ума имеет характерные черты. Например, они открыты для нового, они учатся на ошибках, их заботит мир в целом (Кинчер Дж., 1997, с. 152)

Критерии гениальности

Великих мыслителей и ученых, выдающихся своих различного рода творцов и создателей прекрасных, ценнейших шедевров, а также и непревзойденных произведений человечество за всю свою великую историю действительно создало более нескольких сотен, если не тысяч, но однако ни один из этих великих и знаменитых творцов в одном лице так и не смог соединить, по меньшей мере, хотя бы три-четыре необходимых и обязательных качеств истинной гениальности, например, таких как, наличие в структуре психики своей высокой человеческой нравственности, кроме высокоморальности гражданина общества или личности, а в структуре своих познаний и неких специализированных знаний – энциклопедичности, наряду с созданными еще красивейшими и совершенными шедеврами своего интеллектуального или возможно, какого-либо иного творчества. Однако, таких трех основных критериев отличительности, бесспорно, вне зависимости от количества самих этих сотворенных шедевров, на наш взгляд, достаточно только для того, чтобы стать выдающимся творцом своего времени, но не великим творцом на все времена, что и должно определять понятие гениальности. Для обладания возможностью того, чтобы достичь какого-либо величия в своем интеллектуальном творчестве необходимо одновременно со своими истинными шедеврами создать еще и новый способ решения неразрешимых до этого творческих вопросов и проблем, то есть необходимо сотворить не столько сам, пусть даже может быть единственный интеллектуальный шедевр, а сколько вместе с ним сотворить совершенно новый путь или способ создания подобных шедевров, не говоря уже о том, что эти произведения интеллекта должны иметь общечеловеческую значимость и познавательную ценность. Иными словами, если выдающийся интеллектуальный творец должен соответствовать минимально всего трем возможным критериям человеческой отличительности, то уже для истинного величия необходимо удовлетворять минимум пяти критериям, а уровень величия или же выдающихся, при этом непосредственно должен быть зависим от степени значимости решенной проблемы, то есть, от качества и метода его решения и уровня национальной или же общечеловеческой ценности, потребности и нужды. В этой связи, в отличие от выдающихся и великих ученых, гениальным человеком-творцом может являться только тот мыслитель или ученый,

который решил проблемы исключительно общемирового значения, с помощью самим же собой созданного нового способа или неизвестного ранее нового метода решения подобных проблем, то есть, гением может являться тот, кто создал интеллектуальный шедевр или труд с помощью новой и неизвестной ранее методологии решения, позволяющей создавать иным творцам множество других интеллектуальных шедевров и произведений общечеловеческого значения и познавательной научной ценности. Эти семь критериев необходимы для любой гениальности, причем для достаточности истинной гениальности необходима еще и постанова самим творцом неразрешенных им же, собственным интеллектом, а вследствие такого интеллектуального бессилия гения, отметим, самого истинного гения на каком-либо этапе своих поисков, оставленных для потомства каких-либо качественно значимых и существенно новых для всего человечества научно-прогрессивных проблем, которые бы своей новизной, яркостью и полезностью были бы достаточны для того, чтобы наметить еще более новые пути, методы и способы нашего познания, да так, чтобы можно было раззадорить весь интеллектуальный мир и заинтриговать своей острой познавательной необходимостью для человечества и интеллектуально высокой сложностью своего решения, как это уже смогли в свои времена сделать истинные гении – Авиценна, П.Ферма, Ч.Дарвин и Аристотель.

Кто еще в истории человечества смог своим интеллектуальным творчеством, своими шедеврами, трудами и наследием, так же, как эти вышеназванные четыре истинных гения, поставить проблемы, вовлечь и втянуть в их решения не одних только интеллектуалов, а разжечь и распалить практически все человечество, и при этом еще и найти в себе мужество, и суметь на достаточно высоком уровне оставаться нравственными людьми, и не только своей эпохи?

Ни величайшие из ученых Пифагор и Архимед, Исаак Ньютон и Михаил Ломоносов, и ни величественные философы - Сократ, Платон и даже ни один какой-нибудь из известных Святых, а к ним можно добавить еще и Спинозу, и Рене Декарта, Эммануила Канта и Георга Гегеля, да практически уже никто не соответствует всем этим восьми критериям гениальности, и поэтому тщетно искать любых иных подобных примеров в истории человечества, их просто нет! Ничь, ни интеллектуальное, ни чувственное творчество, в том числе и никакие оставленные в наследство красивейшие шедевры интеллекта и нравственности, так же, как наследие четверых этих истинных гениев человечества не потрясали интеллект человека и весь цивилизованный мир, и в тоже время так не продвигали его разум, нравственность и человечность, и не способствовали такому же развитию интеллекта человечества на пути к нравственности и интеллектуальности,

как это уже смогли сделать в свои времена творчество и шедевры каждого из этих четверых истинных гениев человечества – Авиценны, П.Ферма, Ч.Дарвина и Аристотеля.

Нам хотелось в этом месте ещё раз напомнить, что среди этих четверых гениев человечества только один Авиценна был на вершинах власти и государственным деятелем, то есть, обладал ещё и реальной государственной властью в условиях мусульманского средневекового Востока, которую даже в такие примитивные, очень мрачные времена вседозволенности для власти, когда не ценились не только само человеческое достоинство и нравственное поведение, но и сама человеческая жизнь-то практически ничего не стоила, Авиценна не считал даже возможным допускать использование этой своей власти в каких-нибудь своих личных и корыстных целях. Поэтому он не пользовался, как все, этой возможностью и не мог поступать по отношению к своим подданным и подневольным людям под прикрытием имеющейся у себя могущественной власти безнравственно и бесчеловечно, а использовал её для обучения людей и помощи страждущим, что не всякому под силу и не каждому дано природой, в силу чего он дважды за свою жизнь вынужден был добровольно отказываться от этой своей власти, всякий раз приобретая новых врагов, и убегая, и прячась от неё - власти, и них, а вследствие этого вынужден был практически всегда создавать свои бесценные творения и шедевры в тюрьмах и под временным арестом, но в основном, творя и создавая свои шедевры, бесконечно кочуя из края в край и из города в город в своих долгих изгнаниях в среднеазиатских пустынях мусульманского Востока, постоянно скрываясь от власти имущих. В этом, на наш взгляд, проявилось вся чистота и истинность помыслов величайшего гения Авиценны к знаниям и познанию Природы, а также в этом заключается ещё и его мужественность, как личности, подтверждающая нравственность целей и искренность человеколюбивых мотивов и мотиваций его художественно-поэтического и интеллектуально-познавательного многогранного творчества, в отличие от многих интеллектуальных творцов и большинства чувственных великих ублажателей человеческого существа, творивших в основном для демонстративного показа примитивной толпе без каких-нибудь нравственных целей и мотивов, и для своей же психологической самореализации, которая, возможно, только и способна, тем самым, компенсировать любые скрытые пороки, недостатки и психические комплексы человека, и в подавляющем большинстве случаев, создававших свои якобы шедевры без каких-либо нравственных целей, а исключительно из-за личных корыстных мотивов, как и довольно большое множество псевдоинтеллектуальных имитаторов творчества. Поэтому, заметим, что истинную нравственность всегда можно найти, испытывая и проверяя

исключительно властью, а истинную же человечность – только деньгами и частным имуществом, при этом настоящий же интеллект выявляется только красотой своего мышления и чистотой всех своих истинных помыслов и деяниями, обозначенными в целях и мотивах, а именно, исключительно своей природой данной нравственной интеллектуальностью или интеллектуальной своей нравственностью, в зависимости от той точки зрения, с позиций которой данный предмет смотрится и изучается! Таким образом, выше нами были представлены семь-восемь необходимых, с нашей точки зрения, возможных критериев истинной гениальности, среди которых нет маловажных или необязательных, для того, чтобы можно было достичь истинной и исключительной отличительности в своем творчестве, и в зависимости от степени и качества проявления этих критериев из названных выше, в нашем представлении, истинных гениев человечества, какие-либо сомнения по поводу их истинной гениальности не могут возникнуть, возможно, только по поводу Аристотеля и, может быть, Чарльза Дарвина, но по отношению к остальным двум и, в первую очередь, относительно Авиценны, и только в последующем по отношению к Ферма, без всякого сомнения будут обязательно, и аргументированы все эти сомнения наших оппонентов будут или невежественной логикой, которая, в данном случае, бесспорно, будет подводить всех сомневающихся ортодоксов, или же - здравым смыслом, который не всегда, как известно, объективен, или же все эти сомнения будут подкрепляться чувственно-эмоциональным, возможно, образом, что всегда, при логическом анализе был абсолютно примитивным способом и орудием любого аргументирования. В отношении гениальности Авиценны самими простыми поводами и мотивами для сомнений могут служить, во-первых, то, что Авиценну мало кто знает на сегодня, ведь прошло уже четверть века, как человечество отпраздновало тысячелетие его рождения, а тем более существенно еще то, что, во-вторых, ни средневековой Европе, и ни Европе последующих эпох, в лице своих знаменитых и великих представителей как, например, таких, как Аквинский, Коперник, Парацельс, Гарвей, Леонардо да Винчи, Бэкон, Декарт, Кант, Гегель и многим другим, не очень-то хотелось признаваться в том, что учились все они у какого-то азиата с мусульманского Востока и имели возможность познания Природы и сущности человеческой через его, переведенные на латынь многочисленные труды и азиатско-варварские интеллектуальные творения. Особенно сочно это делали, постоянно высказываясь, не только врачеватели - Парацельс и Гарвей, но и якобы выдающиеся такие мыслители и ученые, как, например, Леонардо да Винчи и Георг Гегель, что уже имеется, и не скрыть, и что подтверждает их безнравственность. По отношению же к Ферма одним из таких поводов может служить, без сомнения, то, что за почти четыре

столетия ни один человек в мире не смог повторить вслед за Ферма элементарное доказательство его Великой теоремы, что и раздражало, и бесило, и вызывало зависть и лицемерие у многих выдающихся людей, особенно, у таких очень знаменитых и тщеславно великих, как, например, И.Ньютон, который без всякого сомнения, так же, как и все в его времена искал это элементарное доказательство Великой теоремы Ферма, если учесть его тщеславный и лицемерный характер, или же выдающийся математик К.Гаусс, которые после долгих и безуспешных поисков этого элементарного доказательства не смог найти в себе волю и мужество для того, чтобы признаться в самих этих своих безуспешных попытках поиска доказательства Ферма. Если же в список первой пятерки гениев был бы нами включен З.Фрейд, то и против этой кандидатуры у ортодоксальных догматов нашлось бы множество аргументов, но не один из этих их доводов не был бы достаточно обоснован и не являлся бы объективным, так как еще не один из ортодоксальных оппонентов учений Фрейда не смог ни разу за всю историю психоанализа привести убедительных доказательств отсутствия у Фрейда гениального величия, хотя это еще совершенно не означает того, что Фрейд, может быть, является гениальной личностью, так как ни один из этих оппонентов даже не удосужился, кроме множества своих голословных утверждений и не всегда объективных аргументов, выработать критерии гениальности, которые только и позволяют дать логически аргументированную оценку творчеству той или иной личности, и проблема наличия в чем-либо творчестве самой гениальности в этом случае упрется в объективность выбора самих возможных критериев гениальности, что уже позволяет существенно снизить вероятность ошибочных суждений не только об интеллектуальном творчестве. Без сомнения, отмечая здесь значительность и величие учений Фрейда, заметим, что на личность самого Фрейда, сомневающиеся в его гениальности скептически настроенное множество людей, были бы ополчены даже в случае явного отсутствия у него не только гениальности, но и хоть какого-нибудь величия и значимости его учений, хотя бы только из-за той естественной причины, что, именно Фрейд впервые научно обоснованно попытался якобы цивилизованному христианскому миру, аргументированно доказывая, показать всю подлинную суть примитивного христианского обывателя с явными животными наклонностями и низменными страстями, при этом указав и обратив еще внимание и на явное отсутствие какого-либо осязаемого, и хотя бы только внешне проявляемого интеллекта. Таким образом, у всех оппонентов Фрейда была явная причина для обоснованных в своем кругу субъективных нападок на психоанализ, который попытался бесцеремонно снять с лица человека его демонстративно-лживую, а с лица христианина его тщеславно-

завистливую и похотливую, чрезмерно лицемерную внешнюю маску подлинного хищника.

Возвращаясь к нашим критериям гениальности, нужно однако заметить, что хотя по поводу очевидного величия Авиценны и Ферма в истории интеллектуального творчества человечества, бесспорно, никто возражать не будет, но, тем не менее, многие сомневающиеся скептики в первую пятерку нами выбранных возможных истинных гениев человечества вместо этих двух, явно переоцененных якобы нами, великих имен, а следовательно, на три свободных места, кроме Аристотеля и Дарвина, в свою очередь с большим невежественным энтузиазмом могут теперь предложить воих, не только один десяток других великих и не менее, может быть, достойных представителей человечества, например, от Фалеса и Пифагора через Иисуса Христа и Апостола Павла до Леонардо да Винчи и Ньютона, и далее до наших выдающихся современников, таких как З.Фрейд или А.Эйнштейн. Абсолютно все, как философские, так и естественнонаучные учения Древнего мира и Античности, а также многие ошибочные знания первых пяти веков нашей эры, были достаточно хорошо поняты и интеллектуально осознаны, уточнены и исправлены с существенным их последующим развитием, и в силу чего, практически все эти учения уже были отфильтрованы от возможных ошибок и заблуждений, и научно систематизированы за долго еще до любого более или менее известного нам или великого европейского мыслителя и ученого, то есть за столетия до начала конца Европейского Средневековья, и, таким образом, абсолютно все эти учения уже были существенно исправлены и дополнены качественно новой своей сутью и содержанием многочисленными трудами ученых и мыслителей энциклопедического интеллекта уже Средневекового Исламско-Мусульманского Востока, достаточно яркими и великими представителями которого в своей историческо-хронологической последовательности могут считаться такие, как алхимик Джабир ибн Хайян (Гебер); математик уса аль-Хорезми; физик Хасан ибн аль-Хайсам (Альхазен); философ, ученый-энциклопедист Абу-Наср ибн аль-Фароби; литератор и поэт, гуманист и философ Абулькасим Фирдоуси; философ и ученый, энциклопедист и естествоиспытатель Абу-Райхан аль-Бируни; гений Абу Али ибн Сина (Авиценна); философ-энциклопедист Ибн-Рушд (Аверроэс) и знаменитый своим величием, математик, философ и поэт Омар Хайям, который предопределил развитие европейской математики, а в более позднее времена, вплоть до конца пятнадцатого века этими представителями являлись многие выдающиеся мыслители Мусульманского Ренессанса, в том числе, например, великие среднеазиатские ученый-астроном и просветитель-гуманист Мирза Улугбек, а также и философ-гуманист, государственный деятель

высоконравственных убеждений, писатель и поэт Алишер Навои, и в таком качественно развитом, углубленном и систематизированном варианте эти мировоззренческие взгляды и естественнонаучные учения начали попадать в

Средневековую Европу, начиная с XI – XII веков, что в основном положило фундамент и предопределило все то, начавшееся возрождение и весь интеллектуальный рассвет Европы после долгого Средневековья.

Этот исторический факт в основном-то и должен, на наш взгляд, предопределять невозможность причисления великих мыслителей древности к числу истинных гениев всего человечества, кроме, возможно, Аристотеля, так как средневековый мусульманский интеллект и нравственный гуманизм, с одной стороны, указав на существенные ошибки, просчеты и глубокие заблуждения древних ученых и мыслителей, то есть полностью осознав эти ценности, с другой стороны, обосновано и довольно обстоятельно переработав накопленные всем человечеством до него знания, дополнил и развил абсолютно все эти учения и мировоззрения на то время, тем самым, подготовив фундаментальную почву для начала интеллектуального, прежде всего, развития все еще примитивно мыслящей после долгих времен Средневековой Европы и зарождения в различных странах Европы своих, новых эпох, а именно ренессансного Возрождения, а впоследствии и просвещенного Нового Времени. Без такого переосмысливания и последующего развития великих учений древности исламскими мыслителями и учеными Востока в период VI – XII веков средневековая

Европа подошла бы к своей эпохе Просвещения, как минимум на три-четыре века позже, если только еще не более столетий позднее, и вряд ли бы в Европе в течение XIV – XVIII столетий смогло бы даже родиться, а тем более жить и творить, столь огромное количество выдающихся и знаменитых личностей, число которых было значительным по сравнению с другими предшествовавшими европейскими эпохами, как, например, это стало возможным во времена эпох европейского Возрождения и итальянского Ренессанса, когда бурно начали процветать главным образом чувственные творцы, но особенно это стало очевидным в эпоху Просвещения и последующую эпоху – Нового Времени, когда в довольно значительном количестве стало уже возрождаться именно интеллектуальное творчество европейцев. Поэтому наиболее вероятными кандидатами сомневающих скептиков на места в пятерке истинных гениев человечества могут быть названы выдающиеся представители этих периодов времени - Леонардо да Винчи, Эразм Роттердамский, Николай Коперник, Джордано Бруно, Френсис Бэкон, Галилео Галилей, Иоганн Кеплер, Шекспир, Рене Декарт, Бенедикт Спиноза, Исаак Ньютон, Христиан Гюйгенс, Готфрид Лейбниц, Джордж Беркли, Леонард Эйлер и

Михаил Ломоносов, а также множество иных выдающихся людей, творивших свои знаменитые и известные шедевры, среди которых наиболее выдающимися считаются по всеобщему мировому признанию в прошлом и на сегодня, с чувственно-эстетической стороны – Леонардо да Винчи и Шекспир, а с интеллектуальной стороны – это Исаак Ньютон и также Леонардо да Винчи, если еще пока, конечно же, не учитывать интеллектуальных творцов нашего XX-го и предыдущего веков, когда бесспорными интеллектуалами своего времени являлись Эйнштейн, Фрейд, Ленин и Маркс. Совершенные творения истинной человеческой гениальности, величественные и прекрасные шедевры человеческого творчества всегда переживают поколения и исторические эпохи в силу своей подлинной эстетико-человечной красоты и наличия кристально чистых целей при нравственных мотивах своего сотворения, что, на наш взгляд, возможно только при наличии нравственной, а не какой-то иной, гениальности, и, не в последнюю очередь, в том числе и насущной необходимости для всего человечества достижения в познании окружающей среды и красоты человеческой природы, и вместе с этим интеллектуально-нравственного своего совершенства. Однако, при всем этом, качество самого понимания и степень возможного истинного осознания, а также и уровень оценочной достойности величия гениального своего представителя, тем или иным народом или же нацией определяется исключительно и только степенью интеллектуальности разума этого народа и уровнем примитивности мышления этой нации, которые были достигнуты этими группами и структурными сообществами в своем прошлом, в своей истории социального становления. Так как, как мы уже успели ранее здесь отметить, настоящую, истинную нравственность всегда возможно проверить даже только временным предоставлением пусть хотя бы призрачной власти над людьми и землями, территориями, а подлинную человечность – возможностью управлять деньгами и имуществом, особенно, если большими деньгами, то при этом настоящий интеллект может быть выявлен только красотой своего мышления и чистотой своих помыслов, мотивов, то есть своей высокой нравственностью, в силу чего уже можно предположить, что и интеллект, и нравственность каждого народа или нации, в общем, возможно определить хотя бы тем, кого именно из своих представителей любой народ или нация посчитали достойными величия в общечеловеческом и мировом масштабе и кому из многих представителей иных народов и наций данный народ или нация отказывает в их гениальности и величии, а, следовательно, и в общечеловеческой нравственности, тем самым однозначно определяя и бессознательно показывая как свою приобретенную обществом степень нравственности, так и свой достигнутый нацией или народом уровень

интеллектуальности. Это только один из всех возможных критериев оценки уровня развития того или иного сообщества людей, а если же еще точнее, то любого цивилизованного или нет сообщества, при этом другим, таким же достаточно объективным критерием, по всей видимости, являться сам национальный разговорный язык общения данного сообщества: многогранность его внутренней структуры, гибкость синтаксиса построения членораздельной речи и многозначность, многочисленность употребляемых слов и понятий, которые, во всей своей совокупности, как это должно быть очевидно, с одной стороны, были постепенно созданы каждым таким сообществом людей в своем историческом процессе становления темпом своего развития и качеством своего прогрессивного совершенствования, а с другой же стороны, следовательно, таким естественным образом, отражающие как степень интеллекта и нравственности данного сообщества на современном этапе, так и качество мировоззрения и социальной ментальности на данный момент. В этой связи, не отвлекаясь здесь на причинно-следственный логический анализ таких психологических общенациональных феноменов в истории человечества, как имеющиеся, например, русский мат, японское самурайство или европейское масонство, а также и на возможные - китайскую - замкнутость, американский - образ жизни, или английское - великое сообщество и немецкую - великую нацию, которые, без всякого сомнения, являются, в нашем представлении, ни чем иным, как языково-психологическими феноменами одного и того же порядка, и в тоже время недвусмысленно предопределяют возможную характеристику, указывая одновременно на уровень нравственно-интеллектуальных возможностей и ментальность таких сообществ, мы должны, к нашему сожалению, временно оставить подобный, несомненно, интересный, на наш взгляд, для социальной психологии и общественных наук, возможно, наш логический анализ и вернуться для определенной цельности своих рассуждений, и не столь разбросанности своего изложения, к ранее предположенной и частично представленной относительной оценке, сомневающимися скептиками и нашими оппонентами, степени соответствия всем критериям гениальности, как азиатского гения Авиценны, так и европейского Ферма, и близких к этому Фрейда и Эйнштейна. Отметим, что относительно гениальности, а, следовательно, также и относительно как нравственности в творениях и повседневности, так и энциклопедичности своего совокупного познания, и красоты созданных интеллектуально-творческих шедевров Ч. Дарвина и по всей видимому, возможно, А.Эйнштейна, ни у кого сомнений не возникает в силу своей внешней очевидности этого, и поэтому далее ни Ч.Дарвина и, ни А.Эйнштейна, а также и ни З.Фрейда сравнивать с возможным величием

И.Ньютона или же кого-либо другого великого из той, представленной ранее совокупности выдающихся людей Европы, или же - Мусульманского Ренессанса, не имеет какого-либо логического смысла, в основном, из-за отсутствия объективной информации, а историческая наука —забита в большей своей части, заблуждениями, предпочтениями и предвзятостями, в силу чего, далее сделан упор только на логичность их творений и объективность сопоставлений их наследия с Авиценной (Шкетик Е.В. Психология одаренности: учебно-методический комплекс. Витебск: «ВГУ им. П.М.Машерова», 2010. – 109 с.).

3. Изучение одаренности в трудах зарубежных и отечественных ученых.

| <i>Период развития проблемы одаренности</i> | | <i>Предмет изучения</i> |
|---|---|--|
| 1. | Философский период: европейская наука до середины XIX века. | Одаренность как божественная предопределенность. |
| 2. | Экспериментальная психология середины XIX века (евгеника). | Одаренность как исключительно врожденная способность к интеллектуальной деятельности. |
| 3. | Русская ассоциативная психология дореволюционного периода (1909-1917) | Одаренность как уровень развития познавательных процессов. |
| 4. | Вундтовская экспериментальная школа начала XX века. | Одаренность как уровень развития интеллектуальных качеств. |
| 5. | Российская психология послереволюционного периода | Одаренность как интегральное сочетание способностей и |
| 6. | Российская психология периода 40-80- х годов. | Одаренность как качественно своеобразное сочетание способностей, накладывающихся на индивидуальные особенности личности и ее деятельности. Дифференциация одаренности. |
| 7. | Зарубежная психология середины и конца XX века. | Одаренность как сочетание различных структурных компонентов. |
| 8. | Отечественная психология конца XX века. | Одаренность как интегративное качество психики, развивающееся в течение жизни. |

ТЕМА: История изучения одаренности

1. Донаучный этап в исследовании одаренности, таланта, гениальности.
2. Развитие учений об одарённости в Эпоху Возрождения и Новое Время.
3. Первые экспериментальные исследования одарённости.
4. Изучение одаренности в трудах зарубежных и отечественных ученых.
5. Современные концепции одаренности.

1 период Философский период: европейская наука до середины XIX века. Одаренность как божественная предопределенность.

Проблема одаренности как отдельная область исследования сформировалась в середине XIX века, однако, интерес к этой проблеме возник задолго до этого времени. Вероятно, можно выделить, так называемый, философский период в развитии представлений об одаренности, когда данная проблема рассматривалась как проблема гениальности в философских трудах на протяжении многих веков. При этом особое внимание исследователей было обращено не на сам феномен одаренности, как некоторое личностное образование или социально-психологическое явление, а на проблему его происхождения (божественное или земное). Как отмечает Савенков А.И., столь ограниченное рассмотрение вопроса связано с отсутствием востребованности результатов исследований со стороны системы образования (Савенков, с.13). Попытки найти истоки гениальности не в божественной предрешенности, а во врожденных особенностях психики характеризует начало нового, экспериментального этапа в исследованиях одаренности.

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, способных 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 predetermined 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.

2 период Экспериментальная психология середины XIX века (евгеника). Одаренность как исключительно врожденная способность к интеллектуальной деятельности.

Этот этап оформляется в середине XIX века, он отмечен применением экспериментального метода к изучению таких явлений как способности, одаренность, талант. Одним из первых исследователей-эмпириков этой проблемы был известный английский психолог и антрополог Френсис Гальтон.

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» - породистый, 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 талантливими. Он был убежден, что каждый одаренный ребенок со 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, доказательных 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.

Он провел статистический анализ фактов биографий представителей английской социальной элиты, обследовал при этом 977 выдающихся людей из 300 семей, и доказал таким образом, что наследственным факторам в развитии человека принадлежит исключительная, монополярная роль. Гальтон отмечал, что если интеллект нормального человека принять за 100, то «полный идиот» будет иметь – 0, а гений – 200. Позже эти цифры вошли в формулу расчета «коэффициента интеллекта», предложенную немецким ученым В.Штерном, которой исследователи и практические психологи пользуются во всем мире до сих пор. Ф.Гальтон создал особый научный предмет, предназначенный изучать условия и способы улучшения человеческой природы. Он назвал его евгеникой. Одной из целей его исследований было «произвести высокодаровитую расу людей посредством соответственных браков в течение нескольких поколений» (Доровской, 100 советов, с.169). В данном случае одаренность рассматривается как воплощение наследственных факторов, и проблема одаренности изучается со стороны источников ее возникновения. Разработанные им методы научного изучения одаренности («близнецовый» метод, тестирование интеллекта) применяются и в наше время. От Ф.Гальтона ведут свою родословную современная психодиагностика и психометрия. Ученики и последователи Ф.Гальтона К.Пирсон, Ч.Спирмен, С.Берт, разделяли его точку

зрения, что «общая умственная способность» находит свое выражение в «физическом интеллекте», т.е. во врожденном, не зависящем от обучения. Так идея Ч.Спирмена о «генеральном факторе» интеллекта, обусловленного наследственностью, позволяла проводить точные измерения его уровня, сравнение учеников по уровню интеллекта, осуществление педагогического отбора, предсказание успехов в профессиональной деятельности. Но такой упрощенческий взгляд на одаренность и ее тестирование подвергся сомнению со стороны многих ученых.

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

3 период Русская ассоциативная психология дореволюционного периода (1909-1917) Одаренность как уровень развития познавательных процессов.

Следующим шагом на пути экспериментального изучения одаренности стал период разработки идеи интеллектуальной одаренности, которая в каждой стране имела свою специфику. До 1917 года Россия входила в систему международных и европейских исследований, что обеспечивало систематические исследования в этом направлении. Основное внимание в понимании источников, структуры и развития повышенных способностей придавалось развитию познавательных процессов. Предметом психологии одаренности в дореволюционный (и первый послереволюционный, до 1936 года) период в России выступал уровень развития познавательных процессов. Среди наиболее оригинальных разработок того времени можно выделить исследования Г.И.Россолимо. В частности им была разработана методика психологических профилей, которая

включала измерение и оценку пяти основных функций или 11 психических процессов, максимум силы которых оценен в 10 единиц. Представленные графически, психологические профили позволили сопоставлять уровни одаренности разных людей.

4 период Вундтовская экспериментальная школа начала XX века. Одаренность как уровень развития интеллектуальных качеств.

Более фундаментальными были исследования одаренности в рамках дифференциальной психологии в системе работ Вундтовской экспериментальной школы. Исследования одаренности здесь нашли свое воплощение в «испытаниях ума», дифференцирующих различия людей по скорости реакции, форме реакции и т.д. Такие исследования положили начало изучению одаренности как различий в интеллектуальных качествах. Таким образом, одаренность изучается как уровень развития интеллектуальных качеств, и рассматривается в границах количественного подхода (имеет значение лишь максимальная высота интеллектуального развития). Это привело к тому, что за рамками рассмотрения осталось качественное своеобразие интеллектуальных свойств. Разработанные теоретические методы определения одаренности (разнообразные шкалы, определяющие высоту отдельных способностей) оказались непригодными для целей педагогической практики. Таким образом, в понимании одаренности, в попытках ее измерения прослеживается некоторый элементаризм, когда сложное психическое образование расщепляется на ряд элементарных процессов, а те, в свою очередь, еще на более элементарные. Во Франции разработка проблемы интеллектуальной одаренности во многом была вызвана реформой образования начала XX века. Одной из задач этой реформы был отбор детей, не способных к обучению. Решением ее занималась группа исследователей под руководством А.Бине. А.Бине не исключал биологическую детерминацию развития интеллекта в онтогенезе, однако, он подчеркивал при этом высокую значимость средовых факторов. Критикуя шкалы умственных испытаний и требуя учета возрастного развития, А.Бине в соавторстве с Т.Симоном разработал прогрессивную для того времени диагностику интеллектуального развития детей. Она позволяла определять интегральный эквивалент всем познавательным процессам и соотносить индивидуальное развитие ребенка с его интеллектуальным. Это было сделано с помощью введения коэффициента интеллектуальности, который рассчитывался по формуле: где YB обозначает умственный возраст (определялся степенью трудности заданий, которые были рассчитаны на конкретный возраст), а XB – хронологический возраст. Из формулы видно, что интеллектуальные

способности стали определяться как природными, так и социальными факторами.

Последователи А.Бине (Л.Термен, Р.Мейли, Дж.Равен, Р.Амтхауэр, Р.Кеттел и др.) разрабатывали теоретические модели интеллекта, совершенствовали методики и создавали новые, но практически все тестовые задания, направленные на измерение коэффициента интеллектуальности остаются конвергентными (некоторые современные теории интеллекта включают в его структуру креативность) и лучше дифференцируют интеллектуальную отсталость от нормы, нежели интеллектуальную одаренность. Кроме того, изучение одаренности на этом этапе ограничилось изучением только лишь интеллектуальной сферы.

5 период Российская психология послереволюционного периода (1917-1936). Одаренность как интегральное сочетание способностей и особенностей личности, выраженных в коэффициенте интеллектуальности.

В нашей стране проблема одаренности как таковая перестала существовать с 1936 года, печально известного постановлением ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов». Основная идея заключалась в том, что в детерминации способностей средовые факторы играют решающую роль, а так как все люди имеют равные возможности, то на фоне всеобщего равенства не допускалось существование элитарных групп людей. В этот период проблема одаренности разрабатывалась в нашей стране в рамках психологии способностей. Советские психологи и педагоги (С.Л.Рубинштейн, Д.Б.Богоявленская, А.В.Брушлинский, К.М.Гуревич, А.Г.Ковалев, В.А.Крутецкий, Н.С.Лейтес, В.Н.Мясищев и др.) опирались в своих работах на положения теории общих и специальных способностей научной школы Б.М.Теплова, где в качестве предмета изучения одаренность понималась как качественно своеобразное сочетание способностей. По мнению Теплова не существует общей одаренности, существует одаренность к какой-либо деятельности. Вопрос об источниках одаренности также решался с идеологических позиций. Наиболее существенными признавались средовые (культурно-педагогические) факторы, наименее – генетические.

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 В. 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».

Таким образом, в отечественной педагогике и психологии на сравнительно ранней стадии исследований просматривается личностное ориентирование в вопросах изучения и диагностики одаренности, что позволяет сделать выводы, 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 Наркомпроссов». В результате его выхода 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.

6 период Российская психология периода 40-80-х годов. Одаренность как качественно своеобразное сочетание способностей, накладывающихся

на индивидуальные особенности личности и ее деятельности. Дифференциация одаренности.

Большой вклад в изучение детской одаренности внес Натан Семенович Лейтес (1918-2014), который рассматривал одаренность как соотношение способностей и личностных особенностей. Он ввел понятие возрастной одаренности, как соотношения способностей и возрастных черт, рассмотрел вопросы истоков, условий одаренности, выделил категории одаренных детей, определил причины угасания способностей. Деятельностная направленность в понимании феномена одаренности просматривается в трудах Л.С.Выготского, где одаренность представляется как генетически обусловленный компонент способностей, развивающийся в деятельности и деградирующий при ее отсутствии. В то время как в советской России происходила трансформация проблемы одаренности, американские ученые оставались верны выбранной линии.

Российские ученые Б. Ананьев, Н. Мясищев, 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.

Дальнейшее изучение одаренности продолжилось в 40 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 Бориса Михайловича Теплова(1896-1965), 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 внес Н.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 Алексей Михайлович 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 отрывается

Центр по исследованию, диагностике и развитию творчески одаренной молодежи.

7 период. Зарубежная психология середины и конца XX века. Одаренность как сочетание различных структурных компонентов.

До начала 50-х годов в американской психологии одаренности главным предметом изучения выступает высокий уровень интеллекта (125-135 баллов). Однако постепенно внимание переключается на академические способности. Одаренность понимается как способность к высоким достижениям в любой социально полезной области. Возникает идея дифференциации одаренности, реализованная в работах Говард Гарднера, в его теории множественности видов интеллекта. В русле интеракционистских позиций (одаренность – производное от генетических и средовых факторов) появляется концепция интеллекта Дж.Гилфорда, в которой подчеркивается роль обучения в развитии способностей. Представленная им модель интеллекта включает 120 мыслительных способностей. Появляется модель одаренности Дж.Рензулли, где одаренность выступает как сочетание трех компонентов. Возникают различные модификации модели Дж.Рензулли с добавлением каких-либо компонентов. Таким образом, не вдаваясь в подробности зарубежных разработок в области психологии одаренности (так как концепции одаренности будут рассмотрены в следующей лекции), и на основе анализа отечественных исследований, следует отметить, что предметом психологии одаренности в этот период выступает различное сочетание выделенных авторами подсистем (Ридецкая, О.Г. Психология одаренности : Учебно-практическое пособие – М.: Изд. центр ЕАОИ, 2010. – 374 с.).

8 период Отечественная психология конца XX века. Одаренность как интегративное качество психики, развивающееся в течение жизни.

В конце 80-х годов происходит возрождение исследований по проблеме одаренности в нашей стране. Возникают попытки интегративных подходов к изучению одаренности. В основном это связано с исследованиями проблемы творческого мышления, творчества А.М.Матюшкиным. *А.М.Матюшкин* считает, что в основе одаренности лежит не интеллект, а творческий потенциал, в то время как «умственное» является надстройкой. Творчество им понимается как фундаментальное свойство психики. В структуру одаренности по Матюшкину входят мотивация и исследовательская творческая активность, присущие каждому человеку. Соединяясь или интегрируясь, они образуют новое качество – одаренность. В русле интегративного подхода рассматривается интеллектуальная одаренность в концепции ментального опыта М.А.Холодной

(Ридецкая, О.Г. Психология одаренности : Учебно-практическое пособие – М.: Изд. центр ЕАОИ, 2010. – 374 с.).

Задания для самоконтроля

1. Проанализируйте феномен одарённости в исследованиях учёных.
 1. Изучите исторический взгляд на проблему детской одаренности: от Конфуция, Платона к Гальтону и Оствальду. Психологические профили Г.И. Россолимо; исследования В. Штерна, В.М. Экземплярского, А. Бине, Е.В. Гурьянова.
 2. Рассмотрите психологию способностей в трактовке и исследованиях Б.М. Теплова.

ТЕМА. Понятие общей одаренности

1. Понятие общей одаренности.
2. Современные концепции общей одаренности.
3. Критерии деления одаренности на виды

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 сводимы 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 компонентами 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) (Музыченко, А.В., Гончарик И.М. Психология одаренности: учебно-методический комплекс дисциплины – Минск: БГПУ, 2014 – 178 с.)

2. Современные концепции общей одаренности.

В.Д. Шадриков вводит понятие общей одаренности, определяя ее как пригодность к широкому кругу деятельностей 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.

Разумнее было бы предположить, что способности связаны с какими-то общими сторонами функционирования психики, которые, конечно, проявляются, но не в конкретных деятельностях или группировках деятельностей, 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 мы лишь от аффективно-волевого процесса, поскольку понятие способности ближе к операционально-когнитивной его стороне.

Есть также основание объединить получение знаний в единый двунаправленный 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 [Gilford, 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 способами 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. Олох, 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 таковых творческих способностей (креативности) нет. Эту точку зрения разделяли и разделяют практически все специалисты в области интеллекта (Д. Векслер, 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, 1993) 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 его 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 (Дружинин, В.Н. Психология общих способностей/ В. Н. Дружинин.- СПб., 2010).

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 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 компенсировать 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, нередки случаи, когда менее обученный и даже менее способный человек является творческим.

Рассмотрим классический пример: Гоген и Пиросмани явно уступают в мастерстве рисунка художнику, делающему 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 искомого 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 «творческая».

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 вышеназванный 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, реализуя 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 имело 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. Условно 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 психического развития, которые проявляются в более высоком уровне выполнения деятельности в конкретной предметной области по сравнению с возрастной и социальной нормой. В данном случае, безусловно, речь 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, недостаточной мотивацией, 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 в «гадком утенке» 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;
- специальную 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.

Задания для самопроверки

1. Дайте определение понятиям «одаренность», «одаренный ребенок». Выделите основные признаки и виды одаренности.

2. Осуществите анализ качественных и количественных характеристик одаренности.

3. Раскройте сущность и особенности проявления:

- ✓ академической одаренности;
- ✓ интеллектуальной одаренности;
- ✓ творческой одаренности;
- ✓ художественной одаренности;
- ✓ лидерской /социальной/ одаренности;
- ✓ психомоторной одаренности.

4. Проанализируйте особенности проявления актуальной, потенциальной, явной, скрытой одаренности.

Тема. Структурные компоненты общей одаренности

Основные понятия: интеллект, креативность, обучаемость.

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.

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.

"Трехкольцевая модель одаренности" Дж. Рензулли 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 достоинства учащегося и не фиксироваться на его недостатках.

Модель "Трех видов обогащения учебной программы" Дж. 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 познавательной 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, это 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 "g" или общие интеллектуальные способности;

специальные способности в конкретной области;

специальные характеристики неинтеллектуального характера (личностные, волевые), которые необходимы для реализации специальных способностей в конкретной области деятельности (к числу таких характеристик 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, а 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 заметно меньшей продуктивностью в большинстве других областей. Полемизируя 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 ведущих 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 (поведения) 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. Формируется 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 "Рабочей 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).

Широта проявлений одаренности в различных видах деятельности (общая и специальная одаренность). Особенности 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).

Интеллект в широком значении — вся познавательная деятельность, в более узком - наиболее обобщенное понятие, характеризующее сферу умственных способностей человека.

Существует много определений интеллекта, но до сих пор нет какой-либо общепринятой формулы. Два определения, с теми или иными оттенками, встречаются наиболее часто. Согласно одному, интеллект проявляется в оперировании абстрактными символами и отношениями. Согласно другому, интеллект выступает в приспособляемости к новым ситуациям, использовании приобретенного опыта, т.е. в основном отождествляется со способностями к обучению.

В связи с первым из этих определений нужно не упускать из виду, что способность к абстракциям — только одна сторона интеллекта, не менее важна и конкретность мышления. В связи со вторым следует заметить, что интеллект проявляется не только в приспособлении к ситуации, но и в активном воздействии на нее.

Судя по всему, самое существенное для человеческого интеллекта состоит в том, что он позволяет раскрывать закономерные связи и отношения в окружающем мире, познавать свои умственные процессы и влиять на них (рефлексия и саморегуляция), предвидеть наступающие изменения, дает возможность преобразовывать действительность.

Слово «интеллект» нередко используется в психологии как синоним слов «одаренность», «умственная одаренность». Так, тесты на интеллект называют «тестами одаренности», интеллектуальный коэффициент IQ — показателем умственной одаренности. И это естественно: ведь интеллект характеристика познавательной сферы, самый центр, ядро умственных возможностей человека.

Согласно одной из современных теорий интеллекта, умственные достижения имеют в своей основе особым образом организованный индивидуальный опыт, т.е. то, как человек по-своему видит, понимает, истолковывает окружающее (См.: *Холодная М. А. Существует ли интеллект как психическая реальность? // Вопросы психологии. — 1990, № 5*).

Умственные способности часто называют общими, в отличие от специальных (о чем уже упоминалось во введении). В самом деле, свойства ума

(выступающие, например, в таких умственных процессах как сравнение, анализ, планирование и т.д.) проявляются очень широко, в самых разных видах занятий. В этом смысле они являются общими. т.е. общими для разных видов деятельности. При этом люди отличаются друг от друга не только по своим отдельным умственным особенностям, но и по интеллекту в целом, по общему уровню и общему своеобразию умственной деятельности.

Накопление знаний об индивидуальных различиях по интеллекту, чему посвящено множество исследований, представляет собой очевиднейший вклад в понимание и оценку неодинаковости умственного потенциала людей, т.е. в изучение феномена умственной одаренности.

Измерение интеллекта, изучение его структуры

Ранние попытки измерения интеллекта были основаны на двух различных концепциях. Идея Флальтона - Дж.Кеттелла состояла в том, что интеллект должен проявлять себя и в простых, отдельных функциях, а идея А.Бине - что признаки интеллекта всегда имеют более обобщенный, комплексный характер. Оба эти подхода широко использовались при конструировании тестов, многие из которых, с теми или иными изменениями, сохранились в практике тестологов до настоящего времени.

В последние годы предпринимается много попыток использовать физиологические показатели (главным образом, электроэнцефалографические) и время реакции для измерения интеллекта. Этими работами подтверждается значимость и перспективность идей, высказанных в свое время Ф.Галь тоном, о возможности использования некоторых специальных функций при оценке общей деятельности мозга, интеллекта в целом.

Издавна в психологии дискутируется вопрос о том, можно ли считать интеллект чем-то единым, является ли уровень умственных возможностей человека одинаковым в разных сферах деятельности.

В зарубежной психологии проведено множество исследований структуры интеллекта на основе самых разных тестовых методик посредством факторного анализа. Последний представляет собой особую систему обработки результатов испытаний, позволяющую судить о степени общности полученных Показателей, о выступающих в них «факторах».

Начало этим исследованиям положил английский психолог Ч.Спирмен, согласно которому существует общий для всех интеллектуальных тестов генеральный фактор. В противовес ему американский психолог Л.Терстон, разделявший взгляды своего соотечественника Э.Торндайка о множественности независимых друг от друга умственных способностей, разработал мультифакторную схему, согласно которой существует ряд «первичных умственных способностей». Подтверждения и опровержения этих крайних точек зрения породили огромную литературу. Острота различий между

сторонниками первенствующего значения общего фактора интеллекта, продолжающими традиции Спирмена, с одной стороны, и фактористами, следующими за Терстоном, с другой, постепенно сглаживалась. К настоящему времени практически всеми признается важная роль общих факторов в весьма различных способностях.

Модель интеллекта Дж. Гилфорда.

Однако широко используется и ставшая знаменитой модель структуры интеллекта, разработанная американским психологом Дж. Гилфордом. Структура предусматривает возможность многих сочетаний тех или иных операций — способов умственной деятельности, содержаний мыслительных процессов и продуктов умственной деятельности.

Согласно этой модели следует различать пять типов операций: познание (включает в себя процессы восприятия, узнавания, осознания и понимания информации); память (механизм сохранения и воспроизведения информации); дивергентное мышление (опирается на воображение и служит средством порождения оригинальных идей); конвергентное мышление (предполагает «нацеливание» на определенный ответ в отличие от охвата самых разных возможностей); оценочное мышление (механизм сравнения со стандартами или установленными критериями).

Различаются, далее, четыре типа содержаний мыслительных процессов. Имеется в виду, что операции могут применяться по отношению к наглядно-образной информации (фигуративное содержание), или к информации, выражаемой знаками, т.е. буквами, числами, кодами (символическое содержание), или к вербальным идеям и понятиям (семантическое содержание), или, наконец, к информации, касающейся взаимоотношений людей (поведенческое содержание).

Выделяется также шесть типов продуктов мыслительной деятельности: единицы (отдельные, единичные сведения); классы (совокупности сведений, сгруппированных по их общим свойствам); отношения (отчетливые связи между вещами или понятиями типа — «больше, чем», «противоположный» и т.д.); системы (блоки информации, составляющие целостную сеть); трансформации (преобразования, переходы, переопределения информации); импликации (выводы, установление новых связей в имеющейся информации).

Таким образом, каждая из операций совершается в отношении какого-то типа содержаний и дает определенный вид продукта. Возможные сочетания этих трех параметров указывают на существование 120 различных, качественно своеобразных умственных способностей. Насколько далеко отстоят они одна от другой? Можно ли говорить о единстве интеллекта?

Несомненно, что в таком сложном явлении, как интеллект, могут быть выделены разные стороны и разные пласты. Показательна в этом отношении

получившая распространение на Западе **концепция Р.Кеттелла** о двух видах интеллекта (соответствующих двум выделенным им факторам): «текущий» интеллект выступает в задачах, которые требуют приспособления к новым ситуациям; он зависит от наследственности и достигает максимального уровня к четырнадцати-пятнадцати годам; «кристаллизованный» интеллект выступает при решении задач, требующих навыков и использования прошлого опыта; он зависит по преимуществу от влияния среды и может расти до двадцати пяти - тридцати лет.

Виды интеллекта по Г.Айзенку.

Английский психолог Г. Айзенк предложил различать три вида интеллекта. Один, называемый им «биологическим», имеет в своей основе структуры и функции головного мозга; без них невозможно никакое познавательное поведение, и они же отвечают за индивидуальные различия. Такой интеллект Г.Айзенк предложил обозначать как интеллект А. Другой интеллект - «психометрический». Имеются в виду познавательные возможности, измеряемые обычными тестами, т.е. характеризуемые IQ. В таком интеллекте уже во многом сказываются культурные факторы, воспитание в семье, образование и экономический статус. В то же время он зависит от интеллекта А. Наконец, «социальный» интеллект (такие сложные умственные функции, как критическая обработка информации, выработка стратегии и др.), различия в котором более непосредственно зависят от социально-исторических факторов, но все же в значительной степени определяются IQ. Такой интеллект он предложил обозначать как интеллект Б. При этом ясно, что интеллект Б гораздо шире, чем А, и включает в себя IQ. IQ, в свою очередь, шире, чем интеллект А, и включает его в себя.

Интеллект и возрастное развитие

Интеллект человека, понимаемый как вся совокупность его умственных способностей, несмотря на многообразие своих проявлений сохраняет некоторое внутреннее единство. Как связано с возрастом это единство уровня и особенностей протекания умственных процессов?

Как показали исследования Ж.Пиаже, интеллектуальная деятельность представляет собой устойчивые и вместе с тем гибкие умственные структуры - систему внутренних действий (операций), которые проходят определенные стадии возрастного развития: сенсомоторная и дооперациональная стадии сменяются операциональной; через стадию конкретных операций (в младшем школьном возрасте) мышление переходит на стадию формально-логических операций, завершающуюся в подростковом возрасте. Но Пиаже не изучал индивидуальных различий.

О решающей роли детских лет в становлении интеллекта свидетельствуют данные Я.А.Пономарева о возрастной динамике такой

характеристики умственного развития, как «внутренний план действий» (ВИД). Оказалось, что в кривой, выражающей ход развития ВИД, примерно к пяти с половиной годам положительное ускорение сменяется отрицательным, а уже к двенадцати годам развитие ВИД в основном завершается. Получается, что уже с этого возраста интеллект можно считать созревшим. О дальнейшем умственном развитии Я.А.Пономарев замечает, что в нем ведущее место занимают уже иные закономерности. (О закономерностях интеллектуального развития см. работы А.В.Брушлинского, А.М. Матюшкина, О.К.Тихомирова.)

Более общее и более специальное в интеллекте

Для проблемы одаренности весьма актуален вопрос; является ли интеллект индивидуума одинаковым по уровню в разных своих проявлениях? Умный человек - одинаково умный во всем? Ученик с большими умственными способностями будет блистать в любом учении? Или этот ученик может быть в некоторых отношениях и недостаточно способным? Это давний и полностью не затухающий спор; во многом он основан на чрезмерном противопоставлении «общего» и «специального».

Правильный ответ - не в выборе между этими, казалось бы, несовместимыми мнениями (или - или), а в понимании относительности каждой из крайних точек зрения. Общий и специальный моменты интеллекта, как это отмечали С.Л.Рубинштейн и Б.М.Теплов, взаимопроникают, совместно развиваются в деятельности.

Дело в том, что интеллект у одного и того же лица может иметь вполне определенные характеристики, проявляющиеся очень широко, и одновременно - на таком фоне - и некоторые характеристики в относительно узкой сфере, имеющие более частное значение. При этом более общие и более специальные моменты неразрывно связаны между собой.

У ученика общие свойства его интеллекта бывают весьма заметными. Например, в ходе освоения младшими школьниками столь далеких друг от друга предметов, как грамматика, элементы математики, природоведение, у одного и того же ученика при всем разнообразии его занятий проявляются общие черты, которые выступают в уровне обобщений, в соотношении абстрактного и конкретного, в темпе и ритме умственной работы. Вместе с тем уже в этом возрасте может быть заметна и преимущественная выраженность тех или иных более специальных умственных возможностей, определенная направленность ума. С возрастом специализация умственных свойств чаще всего усиливается. До какой-то поры успехи ребенка в каких-нибудь видах занятий (в математике или истории) могут достигаться и при отсутствии особых предпосылок для этого, за счет достаточно высокого общего уровня интеллекта. Но для подлинных достижений в той или иной области специальные предпосылки бывают весьма значимы, а то и необходимы. При

подходе к детям с признаками одаренности, обосновывая педагогические рекомендации, особенно важно соотносить «более общее» и «более специальное» в интеллекте, а также учитывать их взаимосвязь. Наблюдаемая дифференциация способностей не должна приводить к потере представления о том, что, как писал С.Л.Рубинштейн, «все специальные способности человека — это в конце концов различные проявления, стороны общей его... способности к обучению и труду» (*Рубинштейн С. Л. Способности // Основы общей психологии. — М., 1989. — Т. 2. - С.126*).

Индивидуальные различия

Велики индивидуальные различия между людьми по интеллекту, и эти различия, как мы уже знаем, подготавливаются, формируются в годы возрастного развития.

Важная характеристика интеллекта проявляется в чувствительности к противоречиям, в возникающих вопросах, в усмотрении проблемы (исследования А.М.Матюшкина).

У разных людей освоение одного и того же круга знаний дает различное продвижение в мышлении, в умственном развитии. Это связано, в частности, со способностью к обобщению, которое допускает перенос из одних условий в другие, с одного материала на другой. Одним из показателей уровня интеллекта может служить шпрота переноса.

Целостное представление об очень высоком уровне интеллекта дает исследование Б.М.Теплова о великих полководцах, где показано единство собственно интеллектуальных особенностей и волевых свойств (*Теплов Б. М. Ум полководца // Избр. труды. — М., 1985. — Т.1*). Автор подробно останавливается на таких умственных чертах, как конкретность мышления, способность нахождения быстрого решения, способность предвидения. При этом вскрывается своеобразная диалектика умственных способностей, а именно необходимость совмещения противоположных качеств мышления: быстроты и неторопливости, гибкости и устойчивости. Работа Б.М.Теплова знакомит с яркими примерами выдающейся умственной одаренности.

Индивидуальные различия по интеллекту не сводятся к различиям по его величине, по уровню. Очень важное значение имеют и различия по своеобразию интеллекта.

Это можно видеть, в частности, на примере динамической стороны умственных проявлений. Известно, что кроме различий, относящихся к содержательной стороне психики, весьма заметны и такие индивидуальные характеристики, которые выступают в силе реакций, в их скорости и устойчивости, в темпе и ритме психических процессов. В основе такого рода проявлений - врожденные свойства типа нервной системы. Установлено, что каждый из полюсов свойств нервной системы (сила - слабость, подвижность -

инертность, активированность — ниактивированность) имеет свои достоинства и ограничения. (Подробнее об этом см. ниже.) Индивидуальные различия такого рода - это различия не по совершенству нервной деятельности, а именно по ее своеобразию.

Тут выступает индивидуальный стиль работы, определенным образом характеризующий динамические особенности интеллекта.

Другая линия глубоко укорененных индивидуальных различий по своеобразию интеллекта - принадлежность к «художественному» или «мыслительному» типу. Издавна в психологии известно, что у одних людей ведущую роль в мышлении играют наглядные, образные представления, а у других - общие идеи, понятия. Согласно И.П.Павлову, такого рода различия обусловлены соотношением между «первой сигнальной системой» (образы и впечатления, доставляемые органами чувств) и «второй сигнальной системой» (слова, понятия).

В дальнейшем значение такого рода различий между людьми получило подтверждение и объяснение в новых научных данных о роли левого и правого полушарий головного мозга. Установлено, что два полушария - не просто дублиеры: они выполняют разные функции, дополняя друг друга. Левое ответственно по преимуществу за функции анализа, расчленения, за словесно-логическое мышление; правое ответственно по преимуществу за целостные, конкретные восприятия и действия, за непосредственный отклик на окружающее, за протекание чувств. Мозг работает как единое целое, но одно из полушарий может быть относительно главенствующим. От «правополушарности» (преобладание первой сигнальной системы) или «левополушарности» (преобладание второй сигнальной системы) во многом зависит соотношение образноэмоционального и понятийного в психике. (Об этом еще пойдет речь ниже.) Пока отметим, что такого рода индивидуально-психологические различия определенным образом характеризуют своеобразие одаренности.

Нередко уже в годы возрастного созревания обнаруживая стоя у растущего человека не такой, как у других, познавательный стиль, своя стратегия решения проблем. Не будем забывать, что не только уровень, но и своеобразие интеллекта — это предпосылки и творческих возможностей.

Как будет видно из дальнейшего изложения и как об этом уже говорилось, умственная одаренность не сводится к интеллекту. Интеллект существеннейшая составляющая, но это еще не вся умственная одаренность.

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 понимает под креативностью способность обнаруживать новые способы решения проблем и новые способы выражения.

Тейлор 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;

б) 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 пробелы и противоречия, а также формулировать гипотезы относительно недостающих элементов ситуации (Е. Торренс), способность отказываться от стереотипных способов мышления (Дж. Гилфорд).

Правомерным следует признать 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 решений, 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 (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, предрасположенность 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), любознательность (чувствительность к проблемам в окружающем мире), способность к разработке гипотезы, «иррелевантность» (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. То 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 нового, 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 использованию различных видов знаковых систем (символической, графической, образной).

ТЕМА. 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 стройность 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 ведущих 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 (S-фактора). В своих рассуждениях Ч. Спирмен использовал политическую метафору. Множество способностей он представлял как множество людей – членов общества. В обществе способностей может царить анархия –

способности никак не связаны и не скоординированы друг с другом. Может господствовать «олигархия» – успешность деятельности детерминируют несколько основных способностей (как затем полагал оппонет 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 сенсомоторных 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 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 делят 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, интра-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 ставиться 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, постольку можно говорить и об «общей одаренности» в широком смысле, как об одаренности к весьма широкому кругу деятельности. Но нет никакого научного 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: 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. Поспелова «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 основные компонента, составляющие ядро этих способностей: ладовое чувство (способность чувствовать эмоциональную выразительность звуковысотного движения), способность к слуховому представлению (воспроизведение мелодии по слуху), музыкально-ритмическое чувство (способность активно, двигательно переживать музыку, чувствовать эмоциональную выразительность музыкального ритма и точно воспроизводить последний).

Музыкальные способности (как 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 диагностированы 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 музыки 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. Основным 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 стержня, законченность, независимость стратегии описания от конкретной вещи, богатство 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 всем его многообразии;
- идеальной формой предмета отображения, способами его 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 субъектной 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: 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; е) 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 рассмотреть 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 создавать 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 стоп, балансирование.

Статическую координацию на ограниченной площади опоры с исключением зрительного контроля отражает стояние ребенка на носках на гимнастической скамейке с закрытыми глазами. Невыполнением упражнения считается удержание позы менее 3 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 одиночное 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», «Опознание 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 подавляющее 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: 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 полушарии 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 его 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 общем виде различия

между функциями полушарий сводятся к разным способам организации контекстуальной связи между элементами обрабатываемой информации.

«Левополушарные» формально-логические компоненты мышления лак 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 статическим данным, количество леворуких среди одаренных превышает указанное выше популяционное соотношение. Среди людей, одаренных в вербальной сфере, особенно много левшей (но 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 назначение 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 проявлениях 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 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 ненасыщаема, 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 особой 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 структур и

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 появлением 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 известного

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 особо эмоциональных детей, самооценка отличается известной противоречивостью, нестабильностью - иногда от очень высокой самооценки ребенок бросается 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 неуспеха и является важнейшим фактором поступательного развития его незаурядных 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 отсюда 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 успешности 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 успевают 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 и явное нежелание ребенка заниматься скучным, по его мнению, делом.

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

Примером ранней одаренности являются дети, которые 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. д.

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, с 2-3-х 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.). Их отличает 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.

Проблемы, вызванные нарушениями функциональной организации психических процессов

Еще один тип проблем в поведении и деятельности у детей с признаками одаренности является следствием нарушений функциональной организации психических процессов. Тогда возникают не только проблемы в поведении и общении ребенка, но и академическая неуспешность при обучении в школе.

Одаренность и нарушения. История вопроса

История исследований данной проблемы началась более 30 лет назад, когда английский психолог Томпсон опубликовал свой труд «Языковые нарушения у выдающихся людей». Томпсон привлек внимание к выдающимся по уровню интеллектуального развития детям, у которых высокие способности сосуществовали с глубокими речевыми нарушениями, и одним из первых дал описание примеров такой двойственности в психическом развитии. Он использовал метод анализа биографий выдающихся людей. В его «список» попали знаменитый нейрохирург Крузен, страдающий в школе дисграфией, скульптор Роден, чей отец не верил в обучаемость собственного сына. Самый известный пример такой

двойственности — это школьная неуспешность Альберта Эйнштейна, анализ которой дан в работе другого психолога — В.Паттерна. В детстве у Эйнштейна страдала орфография, он был косноязычен и имел серьезные поведенческие проблемы. Несмотря на то что он имел высокий уровень развития зрительно-пространственного восприятия, умел аргументировать свою точку зрения и ему не было равных в способности к решению задач, учителя не желали признавать его способным учеником, и только родители верили в его талант. Паттерн предупреждал педагогов, что школьные неуспехи могут не отражать истинной картины способностей ребенка. В 1983 г. Эткинд вводит понятие «дважды исключительные учащиеся» — и ставит вопрос о методах идентификации таких детей. Эткинд критикует существующие стандартные тесты, а также определяет принципы тестирования и рекомендации для обучения таких детей. Он первым представил модификации образовательных программ, помогающих скомпенсировать существующие дефекты одаренных детей.

Одаренность и академическая неуспешность

Подобные проблемы до недавнего времени игнорировались отечественными специалистами, или игнорировалась сама одаренность ребенка, имеющего такие проблемы. В «Рабочей концепции одаренности» отмечается, что дети, имеющие ярко выраженные признаки одаренности в области специальных способностей, или показывающие ускоренное развитие по интеллектуальным параметрам, часто отличаются специфическими проблемами в адаптации к коллективу сверстников, эмоциональной лабильностью, личностным инфантилизмом. Отмечается, что особо одаренные дети, из-за их истощаемости, трудно переносят любую деятельность, требующую физических или умственных усилий. Таким образом, для этих детей характерны проблемы «...волевых навыков или шире — саморегуляции... они занимаются только деятельностью, достаточно интересной и легкой для них, т.е. составляющей суть их одаренности». Эти дети способны запомнить большие объемы информации и легко усваивать учебный материал в какой-то определенной области знаний. Как правило, это математика и предметы естественно-научного цикла. Учителя и родители, апеллируя к высоким когнитивным способностям, нестандартности рассуждений, относят таких детей к разряду одаренных еще в дошкольном возрасте. В то же время эти дети могут отличаться двигательной расторможенностью, неспособностью к длительной концентрации внимания, трудностями в сфере общения, конфликтностью. Такие дети трудно усваивают социальные нормы, часто переинтерпретируя их, что подчас выглядит как несвойственная возрасту «глубина». И, несмотря на то что они имеют существенные проблемы в адаптации к коллективу и задержку

эмоционального и личностного развития, серьезные нарушения у них в поведении и общении взрослыми расцениваются как еще одно подтверждение неординарности мышления. Все перечисленные нарушения, как правило, на бытовом уровне объясняются двумя способами: «Таковы все одаренные» (чаще всего эта фраза применяется к юным музыкантам, поэтам и т.п.) и «Ребенку скучно в среде сверстников, ему надо усилить интеллектуальную нагрузку». Эти объяснения, в свою очередь, являются аргументами в пользу индивидуального обучения детей и основаниями для выбора конкретной формы образования: домашнее обучение, экстернат или «перепрыгивание» через классы. Однако более высокий темп обучения и повышенная интеллектуальная нагрузка, как правило, не приводят к снятию поведенческих нарушений. Напротив, они могут вызвать снижение познавательной мотивации и резкое падение академической успешности.

ТЕМА: 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 всего лишь 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 (включение в 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 С) и одна из версий теста Равена. 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 такие дополнительные моменты, как: особенности взаимодействия ребенка со сверстниками и взрослыми; наличие (или отсутствие) различных форм диссинхронии (неравномерности) в развитии одаренного ребенка; особенности развития эмоциональной сферы ребенка и др.

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.

Система комплексной оценки

В последние годы в соответствии с некоторыми программами одаренные дети выявлялись на основе комплексной оценки. Примером такого подхода является «резервуарная модель» Гауэна (1975). На основании множественных оценочных процедур, в том числе результатов группового тестирования, рекомендаций классного руководителя, очерчивается круг кандидатов. Ребенок должен либо показать высокие результаты в любых трех (из четырех) видах оценки, либо набрать определенную квалификационную сумму баллов по шкале Станфорд-Бине, при этом учитывается и мнение

отборочной комиссии. Модель Гауэна разработана для детей школьного возраста, но легко может быть приспособлена и к нуждам дошкольников.

А.И. Савенковым разработана модель идентификации одаренных на трех уровнях: теоретическом, организационном и психометрическом, экспериментально апробированная в школе.

Организационный уровень включает четыре этапа.

Этап предварительного поиска. Смысл работы – собрать предварительную информацию о ребенке из четырех основных источников: от родителей, педагогов, практических психологов и самих детей. Для родителей используются методики «определения склонностей ребенка», специальный опросник для родителей, «Карта интересов для младших школьников». Учителям предлагались методика «определения склонностей ребенка», «Карта интересов для младших школьников» и специальная анкета. Практическим психологам предлагались традиционные для определения уровня интеллектуального развития методики (тесты Д. Векслера, Дж. Равена для оценки конвергентного мышления, тест П. Торренса для оценки дивергентного мышления, методики Дж. Гилфорда и др.). Участие детей сводилось к выполнению тестовых заданий.

Этап оценочно-коррекционный. Ориентирован на уточнение, конкретизацию полученной информации. В ходе его акцент переносится с разовых обследований на занятия тренингового типа. Занятия проводились по специальным программам, ориентированным на развитие психосоциальной сферы и интеллектуально-творческих способностей первоклассников с параллельной целью диагностического обследования. Занятия для детей экспериментальных классов были обязательными.

Этап самостоятельной оценки. Во вторых классах всем участвующим в эксперименте детям было предложено посещать занятия по дополнительным предметам добровольно.

Этап заключительного отбора. Данная процедура носила условный характер, поскольку возрастные рамки (старший дошкольный – младший школьный возраст) не предполагали дальнейшей работы. С результатами исследования можно ознакомиться по книге А.И. Савенкова «Одаренные дети в детском саду и школе».

Психометрический уровень. Все методики по содержанию могут быть поделены на три группы: методики для выявления доминирующих мотивов, методики диагностики интеллектуального уровня (конвергентного мышления) и уровня креативности (дивергентного мышления). Кроме того, внутри каждой группы необходимо деление на методики для психологов, для педагогов, для родителей, для детей.

Еще раз важно отметить, что обычно диагностика одаренности проводится в целях создания особых условий обучения для детей с незаурядными способностями в рамках специально разработанных для этого учебных и развивающих программ, которые реализуются в специальных группах, учебных классах и «школах для одаренных». Эффективность освоения детьми этих программ и является для многих педагогов своеобразной оценкой качества проведенного диагностического обследования, условия же приема в данные учебные заведения часто диктуют требования к методам диагностики: они должны быть стандартизированы, не занимать много времени. Эти требования во многом и объясняют популярность тестирования. Любой тест представляет собой измерительный инструмент, поэтому надо представлять себе, что именно он измеряет. Существует ли некий обобщенный показатель, который можно назвать понятием «одаренность», или это некоторое сложное и многоаспектное явление, если иметь в виду различные виды одаренности, качественное своеобразие которых требует специализированных измерительных процедур.

Известны основные требования к составлению и проверке методик: стандартизация, то есть установленное единообразие процедуры проведения и оценки результатов; надежность, понимаемая как устойчивость результатов при повторении опыта на одних и тех же испытуемых; валидность - пригодность для измерения именно того, на что направлена методика, эффективность ее в этом отношении (К.М. Гуревич). Даже при весьма квалифицированном использовании и лучшие тесты не гарантируют невозможность ошибок. Кроме того, необходимо учитывать, что ни один из существующих тестов не охватывает всех видов одаренности. Сегодня многие исследователи придерживаются мнения о существовании различных видов одаренности, обладающих своей спецификой, что находит отражение и в разрабатываемом психодиагностическом аппарате, предназначенном для выявления одаренных детей.

Согласно определению одаренности, индивиды могут отличаться актуальными или потенциальными возможностями в интеллектуальной, академической, творческой, художественной сферах, в области общения (лидерства) и в области психомоторики. Критикуя это определение, Дж. Рензулли указал на недопустимость смешения разноуровневых процессов - интеллектуальных, творческих и лидерских способностей с их конкретной реализацией в художественной сфере или в общении. Вне рамок вышеназванного определения остались потребностно-мотивационные факторы. Прислушиваясь к данной критике сегодня, многие исследователи дифференцируют одаренность на психомоторную, интеллектуальную, творческую, академическую, социальную и духовную.

Психомоторная одаренность тесно связана со скоростью, точностью и ловкостью движений, кинестетически-моторной, зрительно-моторной координацией и т. д. Стандартизированные тесты на перцептивно-двигательное развитие позволяют оценивать различные параметры моторного развития: темп, ритм, координацию движений, скорость реакций.

Интеллектуальную одаренность связывают с высоким уровнем интеллектуального развития (имеется в виду высокий показатель коэффициента интеллекта). Для измерения интеллектуальной одаренности в основном используют различные варианты тестов, направленных на измерение интеллекта.

Академическая одаренность определяется успешностью обучения. Для выявления детей, обладающих высокими способностями в овладении учебными дисциплинами (математикой, естествознанием и т.д.), используют стандартизированные тесты достижений.

Социальная одаренность рассматривается как сложное, многоаспектное явление, во многом определяющее успешность в общении. Для выявления такой одаренности используются стандартизированные методы оценки уровня и особенностей социального развития: шкалы социальной компетенции, шкалы социальной зрелости, тесты на выявление лидерских способностей.

Духовная одаренность в большей степени, чем социальная, связана с высокими моральными качествами, альтруизмом. В настоящее время эта важная отрасль проблематики одаренности еще мало изучена. Имеются лишь отдельные попытки использовать диагностические методы, направленные на оценку морального уровня развития, особенностей —помогающего поведения и альтруизма для выявления феномена духовной одаренности.

Творческая одаренность определяется теми теоретическими конструкторами, на которых базируется само понимание творчества. В этой области исследователи выделяют четыре основных направления: креативность как продукт, как процесс, как способность и как черта личности в целом. Для каждого из этих направлений характерны свое понимание творческой одаренности и свои методы диагностики креативности.

Проект „RAPYHT“ в университете штата Иллинойс использует один из вариантов комплексной диагностики одаренных. В проекте „RAPYHT“ применяется серия опросных листов для определения талантливости. Они заполняются учителем и родителями на каждого ученика. Отдельные опросные листы существуют для определения способностей ребенка в каждой из следующих областей: творчество, естествознание, математика, чтение, музыка, общественная активность (лидерство), искусство и двигательная сфера (психомоторика). В случае, если оценка ребенка педагогом или родителями превышает определенный уровень по одному из

опросных листов, ребенок зачисляется в число кандидатов для включения в программу „RAPYHT”. Таким образом, для отбора одаренных дошкольников используются два существенно различных источника информации - учителя и родители. С целью проверки данных, указанных в опросных листах, все предварительно отобранные дети привлекаются к специально организованным занятиям в небольших группах в соответствии с характером их одаренности. Если дети обнаруживают адекватный уровень, по меньшей мере в одном или двух видах деятельности, они включаются в дополнительную программу. В отношении детей с серьезными физическими или сенсорными недостатками принимаются во внимание и данные дополнительных стандартизированных тестов с тем, чтобы определить, насколько программа „RAPYHT” может быть им полезной.

Поскольку методика многомерной оценки может использоваться для определения широкого спектра способностей и опирается на различные источники информации о поведении ребенка, она имеет серьезное преимущество перед другими в том, что увеличивает вероятность включения в специальные программы детей из различных этнических, расовых и социоэкономических слоев общества.

Отдавая себе отчет в преимуществах комплексной оценки, важно помнить, что искомые характеристики, способы и критерии отбора должны быть подчинены достижению реального соответствия предлагаемой специальной программы потребностям и способностям детей, отобранных для участия в ней.

Стандартизированные методы измерения интеллекта

В настоящее время стандартизированные методы измерения интеллекта составляют наиболее широко применяемые способы выявления одаренных детей. Тесты могут быть направлены на определение как вербальных, так и невербальных способностей. Следует отметить, что наибольшим предпочтением пользуются методы, которые позволяют определить уровень когнитивного и речевого развития ребенка. В данном случае по сумме контрольных или квалификационных баллов выделяется 7% наиболее способных дошкольников из среды их сверстников.

Шкала интеллекта Станфорд-Бине

Шкала Станфорд-Бине является индивидуальным тестом, направленным на измерение умственных способностей как у детей, начиная с 2-летнего возраста, так и у взрослых. В принципе, в заданиях теста делается упор на вербальную сферу, однако вместе с тем многие задания для младшего возраста требуют точных двигательных реакций. Этот тест позволяет определить умственный возраст испытуемого (MA) и IQ. Измерительная система шкалы Станфорд-Бине предполагает, что, для

того чтобы квалифицировать ребенка как одаренного, его IQ должен составить 124 балла или выше. Следует добавить, что существуют методики, позволяющие проанализировать оценки мыслительных способностей детей, полученные по системе Станфорд-Бине, исходя из модели структуры интеллекта, разработанной Гилфордом.

Векслеровская шкала интеллекта для дошкольников и младших школьников

Тест «WPPSI» также является индивидуальным и применяется для измерения общих умственных способностей. Шкала Векслера состоит из двух частей: вербальной шкалы, содержащей 5 субтестов, и шкалы действия, в которую включены 5 субтестов. Субтесты вербальной шкалы включают задания на осведомленность, понимание, арифметические задания, нахождение сходства, словарный запас. Шкалу действия образуют субтесты на конструирование из кубиков, лабиринты, завершение картинок, кодирование («дом животного»).

Тест Слоссона для измерения интеллекта детей взрослых

Тест Слоссона разработан для индивидуального измерения вербального интеллекта, как у взрослых, так и у детей. Характерно, что, как правило, все задания теста предполагают устные ответы. Исключение составляют несколько заданий для маленьких детей, которые требуют двигательной реакции (с использованием бумаги и карандаша). Этот тест позволяет определить умственный возраст и IQ испытуемых. Квалификационным результатом в данном случае является цифра 120 и выше.

Колумбийская шкала умственной зрелости („СММС")

Колумбийская шкала („СММС") предназначена для индивидуального обследования детей, имеющих сенсорные, двигательные или речевые нарушения. Согласно условиям теста, испытуемым предлагается найти различия в 92 предъявляемых рисунках. Испытуемые в данном случае должны жестом указать на те рисунки, которые, по их мнению, отличаются от других. При помощи этого теста измеряется уровень общих аналитических способностей детей, проявляющихся в умении различать цвета, формы, размеры, числа, символы и т. п. Тест включает задания на перцептивную классификацию, а также абстрактное оперирование символическими понятиями.

Рисуночный тест на интеллект

Тест предназначен для измерения общих умственных способностей детей от 3 до 8 лет, в том числе имеющих сенсорные или физические недостатки. Этот тест состоит из заданий 6 видов: на определение объема словарного запаса, понимание, установление сходства, знание величин и чисел, память. По условиям теста в качестве ответа от ребенка требуется

лишь указать на тот или иной из имеющихся вариантов. Полученные таким образом предварительные результаты преобразуются в показатель умственного возраста, который в свою очередь переводится в показатель отклонения. Показателем общего умственного развития служит индекс общего познания (General Cognitive Index).

Измерение творческих способностей

Оценка творческих способностей является важной составляющей в процессе установления одаренности детей. Широкое развитие этого вида тестирования значительно сдерживалось неопределенностью самого понятия творчества и его критериев. На практике наиболее широко используется характеристика творчества, основанная на исследованиях Гилфорда (1967).

Эта характеристика включает такие параметры, как беглость (легкость), гибкость, оригинальность и точность мышления, а также воображение. В настоящее время оценка творческих способностей в основном проводится на основе методик Торренса (1966).

Тесты Торренса на изобразительное творческое мышление, формы А и Б.

Этот тест Торренса является невербальным и охватывает такие параметры мышления, как беглость, точность, воображение и оригинальность. Тест предназначен для оценки способностей детей в возрасте от 5 лет и старше.

Тестом предусматривается выполнение испытуемыми таких заданий, как конструирование картин, завершение начатой картинки, использование параллельных линий или кругов для составления изображений.

Тесты Торренса на вербальное творческое мышление, формы А и Б.

Задачей этого теста является оценка вербальных творческих способностей детей (начиная с 5 лет) и взрослых. Тестирование охватывает такие характеристики, как: умение задавать информативные вопросы, устанавливать возможные причины и следствия применительно к ситуациям, изображенным на серии картинок, предлагать оригинальные способы применения обычных предметов, задавать нестандартные вопросы по поводу хорошо знакомого предмета, строить предположения.

Творческие способности в действии и движении

Этот наиболее поздний по времени создания тест разработан в качестве дополнения для серии Торренса на определение способностей у детей дошкольного возраста. Задания этого теста составлены таким образом, чтобы дать ребенку возможность проявить свои творческие способности в процессе свободного передвижения в каком-либо помещении. Качественные показатели, исследуемые с помощью данного теста, аналогичны показателям двух предыдущих тестов: легкость, гибкость, точность и оригинальность мышления

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 для родителей) 4. Нормативная шкала для диагностики 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. Хана | 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 | 1. Анкета А. де Кафа – Г. Хаана 2. Методика | 1. Тест «Творческий потенциал» |

| | | | |
|--------------------------|---|---|--|
| | <p>тесты Г. Айзенка</p> <p>3. Методика Векслера</p> <p>4. Методика «Сложные ассоциации»</p> <p>5. Матрицы Дж. Равена</p> <p>6. Методика «Анализ отношения понятий»</p> <p>7. Методика «Выявление общих понятий»</p> <p>8. Тест «Интеллектуальная лабильность»</p> <p>9. Методика «Количественные отношения»</p> | «Карта интересов» | <p>2. Тест Роршаха</p> <p>3. Методика исследования уровня притязаний</p> <p>4. Методика ТАТ</p> <p>5. Тест «Нарисуем свой характер»</p> |
| Старший школьный возраст | <p>1. ШТУР</p> <p>2. Интеллектуальные тесты Г. Айзенка</p> <p>3. Культурно-свободный тест на интеллект (CFIT)</p> | <p>1. Анкета А. де Кафа – Г. Хаана</p> <p>2. Опросник проф. готовности (ОПГ)</p> <p>3. Методика изучения склонностей личности</p> | <p>1. Тест «Творческий потенциал»</p> <p>2. Тест Роршаха</p> <p>3. Методика исследования уровня притязаний</p> <p>4. ТАТ</p> <p>5. Тест «Нарисуем свой характер»</p> <p>6. Диаграмма структуры сигнальных систем</p> <p>7. Тест «Художник или мыслитель»</p> |

ТЕМА: 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 заняться 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 перегрузок, 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. Перефразируя 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 «опрокидываются» на класс, и это не только помогает росту остальных детей, но и имеет прямой воспитательный эффект: укрепляет авторитет этого ученика и, что особенно важно, формирует у него ответственность за своих товарищей. Вместе с тем такая форма работы позволяет избежать ранней специализации и обеспечивает более универсальное образование детей.

Однако привлечение 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, лингвисти-ко-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, ученый, 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;

б) 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;

б) 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 соотнесению 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 обучение 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.

Эффективность программ обучения зависит от их соответствия потребностям и возможностям тех детей, для которых они предназначены. Если познавательная деятельность, которая составляет основу обучения в школе, не соответствует мотивационным и когнитивным характеристикам ребенка, то трудно ожидать, что им будут достигнуты высокие уровни развития. Одаренные дети характеризуются особыми потребностями и возможностями, отличающими их от других сверстников, поэтому для их обучения необходимы специальные программы или, по крайней мере, какие-то модификации традиционных образовательных программ, ориентированных на гипотетического «среднего» ученика.

Какими должны быть принципы построения содержания обучения для одаренных детей? Для того, чтобы определить такие принципы, нужно учесть не только специфические потребности и возможности этой категории обучаемых, но и те задачи, которые должно решать обучение одаренных детей. С точки зрения социального заказа забота об одаренных детях обусловлена тем, что именно на них в первую очередь возлагаются надежды на решение проблем, стоящих перед обществом, с ними связывают ожидания по внесению наибольшего вклада в развитие культуры и науки, экономики и техники. Вторая, чрезвычайно важная задача обучения - развитие творческой личности ребенка. Прекрасно осознавая, что развитие творческих возможностей необходимо каждому ребенку и, что каждый человек играет свою особую роль в развитии общества, нельзя не отметить и то, что именно одаренные дети отличаются ярко выраженным интересом не только к прошлому, но и к будущему, способностью к выдвижению нестандартных идей и новых способов деятельности, т. е. повышенными творческими возможностями. Поэтому задача творческого развития очень

хорошо отвечает потребностям и возможностям одаренных детей. Кроме того, она хорошо отвечает идеалу целостного развития.

Программа обучения для одаренных детей должна соответствовать их специфическим потребностям и возможностям, а также целям, предъявляемым к обучению этой категории учащихся. Этим и определяется перечень требований к построению программ обучения для одаренных детей. Учебные программы для детей с высоким умственным потенциалом должны отличаться от обычных, особенно это касается содержания программы, процессов, через которые она воплощается и которые необходимо развивать, и, конечно, обстановки обучения.

Определяют четыре основных принципа организации содержания обучения для одаренных школьников:

1. Гибкие содержательные «рамки», обеспечивающие возможность включения для изучения тех или иных тематических разделов.

2. Крупные содержательные единицы, изучение широких (глобальных), основополагающих тем и проблем.

3. Междисциплинарный подход к изучению содержания, отвечающий широкой любознательности одаренных детей, повышенным творческим возможностям и мировоззренческой задаче развития целостной картины мира.

4. Интеграция тем и проблем для изучения, относящихся к одной или разным областям знаний, путем установления внутренних взаимосвязей содержательного характера.

Принципы были определены как требования к программам для одаренных детей Всемирным советом по одаренным и талантливым детям и опубликованы в 1982 году в США. Программы для одаренных детей должны предоставлять возможность для углубленного изучения тем, выбираемых учащимися; обеспечивать самостоятельность в учении, т. е. обучение, руководимое самим ребенком; развивать методы и навыки исследовательской работы; развивать творческое, критическое и абстрактно-логическое мышление; поощрять и стимулировать выдвижение новых идей, разрушающих привычные стереотипы и общепринятые взгляды; поощрять создание работ с использованием различных материалов, способов и форм; способствовать развитию самопознания и самопонимания, осознанию своеобразия собственных способностей и пониманию индивидуальных особенностей других людей; учить детей оценивать результаты работы с помощью разнообразных критериев, поощрять оценивание работы самими учащимися (Митрош О.И. Организация работы с одаренными детьми: учебно-методический комплекс. Минск, 2015. – 58 с.).

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.

«Стратегия ускорения» предполагает более быстрый (по сравнению с традиционным) темп изучения учебного материала со всем классом одновременно. Такая стратегия может быть использована для детей, которые опережают сверстников не только по уровню и темпам умственного развития, но и по всем основным параметрам развития (психосоциальное, интеллектуально-творческое и физическое развитие).

Формы ускорения:

- «перепрыгивание» через класс или через классы; рекомендуется для одаренных мальчиков на начальной либо средней ступени обучения; раннее поступление в школу; рекомендуется для одаренных девочек, а также для одаренных детей из семей с низким социально-экономическим статусом;

- ускорение в обычном классе с использованием дифференцированного подхода и дифференцированных учебных программ; рекомендуется в начальной школе;

- занятия в другом классе (например, в классе с детьми более старшего возраста); рекомендуется применять для группы детей, а также с целью учета индивидуальных различий в начальной школе;

- профильные классы; используется чаще всего на старшей ступени обучения когда интересы и способности детей достаточно определились, один или несколько предметов изучаются в более быстром темпе по более сложной программе.

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 «насилованной» 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. Отечественные варианты инновационного обучения могут рассматриваться как примеры обогащенных программ.

Стратегии *«обогащения»* предполагают изменение качественных параметров содержания образования, например, соотношения различных направлений построения содержания (добавление к обычным занятиям факультативов; занятия в центрах для одаренных и др.), характера его подачи (эвристический, алгоритмизированный и др.).

Обогащение образования в отечественных массовых школах может иметь два уровня рассмотрения. Условно их можно назвать - «горизонтальное» и «вертикальное обогащение».

«Горизонтальное обогащение» - это система мер по дополнению традиционного учебного плана специальными интегрированными курсами. Они обеспечивают развитие одаренного ребенка в трех основных направлениях:

- сфера психосоциального развития;
- сфера познавательного развития;

Практически это выглядит так: к традиционному учебному плану (детского сада, общеобразовательной школы) добавляются три специальных курса, которые обеспечивают развитие одаренного ребенка одновременно в

трех вышеуказанных направлениях, обычно выделяемых в связи с проблематикой развития детской одаренности:

- «социальная компетенция» - курс направлен на развитие эмоциональной сферы, а также на решение конкретных проблем, например, преодоление проблем общения, страхов у детей и т.д.;

- «обучение мышлению» - курс направлен на развитие интеллектуально-творческих способностей детей путем использования различных вариантов дополнительных занятий («уроки творчества», «логика», «сократовские уроки», «уроки психологии» и др.). Объектом внимания является в этих программах техника и технология мышления;

- специальные занятия, усиливающие линию физического воспитания.

Зачастую эти курсы «горизонтального обогащения» используются не в комплексе, а выступают как самостоятельные стратегии, например, стратегия «социальная компетенция», стратегия «обучение мышлению», стратегия «исследовательское обучение» и др.

Кроме того, существуют дополнительные пути «горизонтального обогащения»; это все то, что находится за пределами основного учебного плана и относится к системе дополнительного образования (факультативы, кружки, студии и т.д.). Можно отметить некоторые достаточно новые формы дополнительного образования, которые сложились в системе работы с одаренными детьми:

- миникурсы - краткосрочные занятия (2-6 часов) по самым разным специальным проблемам. Они выходят за рамки обычных школьных предметов (например включают такие предметы как антропология, мифология, голография), требуют междисциплинарного подхода. В практике зарубежных школ эти курсы проводятся приглашаемыми специалистами (сотрудники НИИ, преподаватели вузов и др.).

- конкурентные формы взаимодействия (конкурсы, олимпиады, соревнования); например, «конкурс интеллектуалов», «защита творческих проектов» и др.

- наставничество; для успешного развития креативности у ребенка ему часто бывает необходим образец творческой деятельности. Одним из вариантов решения этой проблемы может быть привлечение к этой работе родителей - специалистов и творческих людей.

«Вертикальное обогащение» касается не столько модернизации учебного плана, а изменений в содержании всех учебных программ, входящих в систему основного и дополнительного образования. Как одну из основных мер «вертикальное обогащение» пересмотр традиционных учебных программ и замена их авторскими программами.

Как самостоятельные обогащающие стратегии выступают

«исследовательское обучение» и стратегия «проблематизации» как частный вариант исследовательского обучения.

Формы организации учебной деятельности одаренных в рамках «обогащения».

Основное образование.

1. Коллективное обучение (самообучающаяся группа; в обучении принимают активное и систематическое участие все ее члены).
2. Класс-лаборатория («свободный класс»).
3. Предметно-пространственная среда.
4. Программирование содержания.
5. Индивидуальный способ организации обучения.

Дополнительное образование.

1. Миникурсы.
2. Наставничество.
3. Экспресс исследования.
4. Учебные турниры.

Стратегия - «обучение мышлению».

Имеется в виду развитие интеллектуально-творческих способностей ребенка (Венгер, Зак, Бабаева, Дьяченко, Винокурова и др.). В последнее время существенно активизировалась работа в данном направлении. Развитие творческого мышления является одной из самых популярных идей в зарубежной педагогике последних десятилетий. Многие педагоги-практики уделяют внимание специальному целенаправленному развитию креативности, интеллектуальных функций, обучению детей технике и технологии мыслительных действий и т.д.

Стратегия - «социальная компетенция».

Диагностика и коррекция психосоциальной сферы одаренного ребенка - одна из важных проблем при разработке содержания образования для этой категории детей. Так как явление диссинхронии весьма распространено, то создаются программы специальных интегрированных курсов, направленные на развитие эмоциональной сферы, коррекцию межличностных отношений в коллективе, самоактуализацию. Многие специалисты считают, что такие программы вообще полезны одаренным детям; такие занятия помогают ребенку верно оценивать и совершенствовать свой образ жизни и т.д. Такие программы решают задачи диагностики уровня сформированности личностных качеств и создают условия для целенаправленной коррекции индивидуальных особенностей развития.

Стратегия - «исследовательское обучение».

Знание не дается как готовое, а получается самими детьми. В

отечественном образовании известна как «метод создания учащимися собственных исследовательских проектов». Пока этот метод находит себе место лишь в сфере дополнительного образования, во внеклассной работе.

«Исследовательское обучение» имеет три уровня реализации:

- педагог ставит проблему, намечает стратегию и тактику ее решения, а решает ученик;
- педагог ставит проблему, а метод решения ученик ищет самостоятельно;
- постановка проблему, поиск методов ее исследования и разработка решения принадлежит ученику.

Эта стратегия очень близка стратегии «проблематизации».

Ориентирована на постановку перед детьми учебных проблем (в заруб. педагогике - составная часть стратегии исследовательского обучения).

Проблемное обучение предполагает, что ученик:

1. выделяет и ставит проблему;
2. предлагает возможные решения;
3. делает выводы в соответствии с результатами проверки;
4. применяет выводы к новым данным;
5. делает обобщения.

Многие современные лицеи и гимназии (а также школы с углубленным изучением математики, иностранных языков) провозглашают в качестве приоритетной задачи работу с одаренными детьми и зачастую выбирают малоэффективные стратегии. В основном это происходит из-за неверных представлений о детской одаренности. Поскольку в системе школьного образования привлекают внимание педагогов в основном дети с опережением в умственном развитии, то закрепляется представление о том, что одаренный ребенок - это «такой же, как все, только немного лучше (умнее, любознательнее и т.д.)». В современной психологии и педагогике прочно утвердилось иное представление: одаренный ребенок не просто опережает сверстников по ряду параметров развития - это ребенок, качественно отличающийся от других детей. Он не лучше и не хуже сверстников, он просто *другой*.

Последнее означает, что работа с одаренным ребенком в условиях школьного образования должна качественно отличаться от традиционного обучения и воспитания его «нормальных» сверстников.

Данная проблема состоит из двух взаимосвязанных частей: выявления одаренных детей и разработки специальных учебных программ для них.

Как показывает практика, выявление одаренных детей не является чисто психологической проблемой, так как использование даже самых новейших методик или пакетов методик не дает надежных гарантий определить ребенка как одаренного. Известно, что один и тот же ребенок по одному и тому же

пакету методик в разных условиях может показывать разные результаты. Причина этого явления часто кроется в том, что обследование не продумано с организационной точки зрения.

Это означает, что обследование детей на уровень одаренности должно представлять собой систему работы, включающую в себя несколько этапов по оцениванию ребенка в течение длительного периода времени и в разных ситуациях.

Очень часто в практике работы лицеев и гимназий возникает попытка после проведения диагностических обследований при поступлении ребенка в школу, либо в начале обучения его в первом классе,

- т.е. на этапе начальной школы произвести соответствующее формирование или реформирование состава классов. Однако, несмотря на иногда кажущуюся всесторонность обследования, такая одноэтапная оценка не позволяет построить прогноз развития ребенка, как не позволяет выявить одаренных учащихся, поэтому становится бессмысленным процесс какой бы то ни было селекции детей. Реально такое реформирование состава классов приводит к организации коррекционной работы с учащимися. Таким образом, акцент в итоге делается не на одаренного ребенка, а на «обычного».

Общие требования к процедуре выявления одаренных **состоят в том,** что:

- процедура оценивания должна быть длительной, многоэтапной;
- необходимо анализировать поведение ребенка в тех сферах деятельности, которые максимально соответствуют его интересам;
- опираться на комплексную оценку, которая складывается из оценки учителей, родителей, специалистов и самих детей;
- использовать тренинговые методы, которые снимают различные психологические преграды;
- подключать к процессу выявления экспертов;
- оценивать признаки одаренности (на обязательных и дополнительных занятиях).

Примеры разработки моделей по выявлению одаренности можно найти в соответствующей литературе (Савенков А.И., Лейтес Н.С. и др.).

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 невосполнимые 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: 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 (системы 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 с 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.

Работа с одаренными детьми ставит перед учителем непростые задачи. Внимание и терпимость со стороны учителя особенно важны, так как у многих одаренных детей повышенная впечатлительность и особая эмоциональная чувствительность.

Всегда следует помнить, что проблема выявления одаренных детей имеет ярко выраженный этический аспект. Так как речь идет о судьбе человека, оценка ребенка как одаренного или нет не может стать самоцелью. Навешивание ярлыков типа «одаренный» или «посредственный» недопустимо, потому что несет опасность негативного влияния на развитие личности ребенка.

Нужно сказать, что учитель может сыграть и отрицательную роль в судьбе одаренного ребенка. Вот показательные исторические примеры. Школьный учитель однажды сказал А. Эйнштейну: «А из вас, Эйнштейн, ничего не получится». Ньюто́ну не давались школьные физика и математика. К. Линнею прочили карьеру сапожника. Г. Гельмгольца учителя признавали чуть ли не слабоумным. Про В. Скотта профессор университета сказал: «Он глуп и останется глупым».

Только педагогический такт закладывает прочные основы как для стремления к активной творческой деятельности, так и для этических оценок и нравственных критериев.

Для работы с одаренными детьми от педагога требуются:

- общая профессиональная педагогическая подготовка - предметные, психолого-педагогические, методические знания, умения и навыки (важно не столько реализовывать традиционные формы обучения, сколько уметь активизировать и развивать детскую одаренность, предоставляя свободу ученику);

- обладание профессионально значимыми личностными качествами (высоким уровнем развития познавательной и внутренней мотивации, адекватной самооценкой и пр.);

- способность распознавать признаки одаренности в интеллектуальной деятельности, творческих проявлениях, художественном мастерстве, общении, двигательной сфере.

И, конечно же, учитель не должен забывать, что одаренные дети, как и все остальные, нуждаются в обратной связи. Так как им нередко свойственна высокая критичность к себе, очень важно, чтобы педагог проявлял доброжелательность, оценивая деятельность учеников.

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 неocenим 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. Обширные 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 думания: подходов 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 менторов 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 со 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 развития. 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.

ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

Семинарские занятия

Семинарское занятие 1

Тема: Одаренность в структуре способностей. Понятие одаренности

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.

Основные понятия: одаренность, одаренный ребенок, способности, талант, гениальность.

Литература

1. Белова, Е.С. Одаренность малыша: раскрыть, понять, поддержать. - М., 1998. С.8-15.
2. Богоявленская, Д.Б. Основные направления разработки и развития «Рабочей концепции одаренности» / Д.Б. Богоявленская // Одаренный ребенок. – 2003. – № 4. – С. 23.
3. Доровской А.И. Дидактические основы развития одаренности учащихся. - М., 1998. – С.5.
4. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб., 2000.
5. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С.Лейтеса. - М., 1996. – С.56-59.
6. Ридецкая, О. Г. Психология одаренности: Учебно-практическое пособие / О.Г.Ридецкая. – Москва: Изд. центр ЕАОИ, 2010. – 374 с. (С. 81-103).
7. Эфроимсон, В.П. Предпосылки гениальности / В.П. Эфроимсон // Чалавек. Грамадства. Свет. – 1998. – №1.
8. Юнг, К.Г. Феномен гениальности /К.Г. Юнг // Психология индивидуальных различий / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М., 2000.

План работы

1. Рефлексия стереотипа житейского понятия «одаренность»,

«одаренный ребенок». Работа по группам (2-3 чел.).

Выписать минимальное количество признаков, которые могут характеризовать одаренность.

Сформулировать общее представление группы об одаренном ребенке.

2. Изучить характеристики одаренных школьников (Приложение №1, №2, №3).

Выделить, если возможно, общее во всех приведенных описаниях; (выделить признаки одаренности, если таковые имеются); сопоставить с первоначальным вариантом понимания одаренности.

3. Проанализировать описания дошкольников с точки зрения наличия критериев одаренности (Приложение №4).

Выделить наиболее существенный критерий одаренности. Уточнить эмпирически определенное понятие одаренности.

4. Познакомиться с приведенными ниже современными подходами к пониманию одаренности.

Сравнить научное понятие одаренности с житейским, выделив критерии сравнения.

Одаренность -

- качественно своеобразное сочетание способностей, обеспечивающее выполнение деятельности. Совместное действие способностей, представляющих определенную структуру, позволяет компенсировать недостаточность отдельных способностей, за счет преимущественного развития других;

- общие способности или общие моменты способностей, обуславливающие широту возможностей человека, условие и своеобразие его деятельности;

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

- совокупность задатков, природных данных, характеристика степени выраженности и своеобразия природных предпосылок способностей;

- талантливость, наличие внутренних условий для выдающихся достижений и деятельности;

- системное качество психики, развивающееся в течение жизни и обеспечивающее достижение более высоких по сравнению с другими людьми результатов деятельности.

(Задания из УМК «Психология одаренности» автор составитель Кондратьева Ольга Викторовна - канд.психол.наук, доцент)

Практические задания

1. Составьте глоссарий по теме.

2. Гении, таланты, способные люди в пословицах и поговорках народов мира.
3. Представленность концепта «одаренность» в трудах классиков (цитаты) (Задания предложены И.В.Ботьяновской).
4. Сделайте конспект статьи Теплова Б.М. «Способности и одарённость» (Теплов, Б.М. Способности и одарённость // Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий – М., 1961, С. 9-20 или <http://www.psylist.net/hrestomati/teplov.htm>).
5. Ознакомьтесь со статьёй Рубинштейна С.Л. «Проблема способностей и вопросы психологической теории», составьте по ней тезисы (Психология индивидуальных различий. Хрестоматия / ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова – М.: ЧеРо, 2000. – 776 с. – с.200-210.) (задание из УМК «Работа с одаренными» И.В.Кузнецовой).

Приложение №1.

В семье рано обратили внимание на незаурядные умственные данные Кости. Он начал читать с трех лет, в четыре сочинял рассказы, в пять стал писать «энциклопедию». Он никогда не забывал то, что когда-то усвоил. Очень самоуверен.

Когда Костя пришел в школу, он уже знал, что будет лучше всех. В классе все время перебивал других, крича: «Он не так говорит, он не знает». Дети его не любили за зазнайство, дразнили. Не умея общаться со сверстниками, дружил только с малышами. Соученики его не только дразнили, но и били (Костя - высокий, тощий, неуклюжий мальчик - хотел, но не умел дать сдачи).

Костя поправлял учительницу, утверждая (в большинстве случаев справедливо), что она в том-то и том-то ошибается. Учительница не просто не любила Костю, но и доказывала, что это «нахватанный», поверхностный мальчик, который по-настоящему не знает самых простых вещей, например, таблицу умножения (последнее поначалу было тоже справедливо, так как учить таблицу умножения Косте не хотелось. В дальнейшем, когда появились разные учителя по разным предметам, положение усугубилось. Костя раздражал всех педагогов, так как он, по выражению классной руководительницы, вечно «выступал». Он легко «заводился», если слышал, с его точки зрения, глупость от сверстников или учителей, он начинал яростно что-то доказывать, обвинять других в «беспросветной тупости». Называл ребят «дураками» и «тупарями». Однажды заявил преподавательнице географии, что зря теряет время, сидя на ее уроках.

Мнение о нем как о «выскочке», «воображале» было всеобщим. Никто не видел уже незаурядность его умственных возможностей, силу интеллекта; для всех он был только «скверный мальчишка».

Приложение №2.

Сергея Л. - интеллигентный, воспитанный мальчик с тихим голосом, по мнению тех, кто его хорошо знает, очень умный. Много читает научно-популярные книги, путешествия, а в последнее время увлекся фантастикой. Делает вид, что слушает учителя, но при этом занимается тем, что считает для себя нужным или интересным. Главное его «чужачество» в его абсолютной независимости. Он никогда не подстраивается под других - ни в поведении, ни в одежде.

В младших классах на уроке иногда вставал, объясняя просто: «Устал сидеть». В столовой вынимал книжку: «Скучно есть сосиски». Когда на уроке начинали говорить о том, что было ему уже известно (а это происходило очень часто), он не торопясь и не скрываясь, вытаскивал книжку, которую не дочитал на предыдущем уроке. На выговоры учителей отвечал спокойно, не сомневаясь в своей правоте: «Зачем мне слушать то, что я хорошо знаю».

В пятом классе задали сочинение на тему «Как я провел лето». Вместо сочинения Сергей представил учительнице серию рисунков - фонтаны Петербурга. Часть рисунков исполнена им самим, остальные - открытки. На вопрос, почему он не стал писать сочинение, доверительно ответил, что самым большим летним впечатлением для него были фонтаны Петербурга, а в этом случае «лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать».

Этот невозмутимый, сверхнезависимый мальчик вызывает недоумение у окружающих: он почему-то во многих ситуациях не такой, как все, и нет способа пересилить его тихое сопротивление. Высокий уровень интеллекта сочетается с загадочностью характера. Он сам по себе ни с кем не сближается и ни с кем не считается, никому не подражает, никогда не известно, как именно он поступит. В результате педагогов и родителей занимают не столько его богатые умственные возможности, сколько трудность контакта с ним.

Приложение №3.

Этот рослый, толстый мальчик всегда хочет в жизни одного и того же - читать и есть. Читает он книжки самые разные и очень быстро, прямо-таки проглатывая их. В средних классах читал все подряд - книги по астрономии, по кулинарии, по философии, по языкознанию. И надо отметить, что читал он с толком, прекрасно помнил прочитанное, легко в нем ориентировался. Беседовать с ним на любые темы - одно удовольствие, поговорить он любит. При первой же встрече с психологом он без труда поддержал разговор об искусственном интеллекте, причем сразу ввязался в спор, где на его стороне было заметное преимущество. При этом учится он посредственно. Как сказала

мать, «Саша сам, без крупного скандала, ни разу не сел за домашние задания». Учителя, как она выразилась, «подозревают», что у мальчика большие способности, но ничего, кроме раздражения, он у них не вызывает. Ни одной нормальной тетрадки, ни одного сочинения, написанного до конца. После того, как он научился читать, он уже не хотел ничего другого делать, не хотел ходить в спортивную секцию (а врачи настоятельно советовали, чтобы убавить полноту). Он хотел только одного в жизни - читать, причем без потребности сколько-нибудь активной деятельности, без стремления к каким-либо результатам от своего любимого занятия. Познание приемлемо для него только в такой пассивной форме - «глотание» книг.

Мать рассказывала, что если они ехали на дачу, а в руках у мальчика не оказывалось какой-нибудь книги, то Саша покупал в киоске хотя бы расписание поездов, лишь бы не остаться без чтения.

Опережая всех в своем редком в наше время увлечении (гораздо чаще дети увлекаются техникой, какой-нибудь областью науки или искусства, спортом), он выступает в роли «ходячей энциклопедии». Нельзя не заметить его умственную восприимчивость, отличную память, умение рассуждать. Но никто всерьез не воспринимает его как перспективного ученика, как будущего профессионала. Его лень и безволие выходят за пределы нормы.

Приложение №4.

После беседы с мамой выяснилось, что его очень забавляли изображения «Азбуки в картинках». Нарисованные предметы и животные были ему известны: и жираф, и зонт, и книга, и все другие, - а вот рядом с ними нарисовано было что-то непонятное. Мама сказала: «Буквы». Совсем непохожие на известные рисунки, хотя что-то напоминающие. Вот эта - дом, а эта - круг. «Мама, это круг?» - «Нет, это буква О». А рядом - осы. Вадик подолгу рассматривал «Азбуку», ему все больше нравились изображения букв. Он бы и сам с радостью придумал им названия, но оказалось, его опередили. Кто? Мама все придумала? Но она и не думала совсем, только взглянула и сразу сказала, что это буква О. Маме было некогда. Каково же было ее удивление, когда совершенно неожиданно малыш начал называть многие буквы сам. «Кто тебе рассказал?» - «Мне эти рассказали», - указал малыш на рисунки. Ребенок еще ничего не знал о письменности, даже не знал названий всех букв, но уже догадывался. И спешил к маме, чтобы убедиться, что всем буквам досталось по частичке от названий разных животных и предметов.

Мама четырехлетнего Максима убеждена в неординарности сына: «У него изумительная память: помнит всех знакомых и родственников по именам, даже если видел всего один раз. Стихи, сказки запоминает очень быстро, может в течение часа рассказывать их наизусть. Бабушка у нас ботаник, она часто

гуляет с Максимкой в парке, так он теперь почти каждую травинку, цветочек, деревце мне называет, причем правильно, я потом проверяла. Я просто не могу понять, как у него много разных имен, названий в голове уместается...»

Папа двухлетней Машеньки отмечает быстрое развитие дочери: ходить начала в девять месяцев, а в одиннадцать месяцев уже бегала, первые зубы появились в четыре месяца, первые слоги произносила в шесть месяцев, в год разговаривала предложениями. Может быть это признаки одаренности?..

Семинарское занятие 2

Тема: История изучения одаренности

Вопросы для обсуждения

1. Исследование 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.

Литература

1. Ридецкая, О. Г. Психология одаренности: Учебно-практическое пособие / О.Г.Ридецкая. – Москва: Изд. центр ЕАОИ, 2010. – 374 с. (С. 8-80).
2. Савенков, А.И. Одарённые дети в детском саду и школе: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / А.И.Савенков – М.: Издательский центр «Академия», 2000.- 232 с. (С.5-37).

Задание

Используя ниже перечисленные литературные источники, составьте хронологическую таблицу «Развитие научных взглядов на проблему способностей и одарённости» (задание из УМК «Работа с одаренными» И.В.Кузнецовой).

| Исторический период | Учёные, внёсшие вклад в развитие проблемы | Особенности и значение данного исторического периода |
|-------------------------------|---|--|
| Античность | | |
| Эпоха Возрождения | | |
| Новое Время | | |
| XVIII в | | |
| Середина XIX в.- начало XX в. | | |

Литература

1. Матюшкин, А.М. Загадки одарённости / А. М. Матюшкин- М.: Школа -Пресс, 1993.
2. Платонов, К.К. Проблемы способностей / К. К. Платонов - М.: Наука , 1972.
3. Савенков, А.И. Одарённые дети в детском саду и школе: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / А.И.Савенков – М.: Издательский центр «Академия», 2000.
4. Соколова, Е.Е. Тринадцать диалогов о психологии. Хрестоматия / Е.Е.Соколова - М.: Наука,1994.

Семинарское занятие 3

Тема: Понятие общей одаренности

Вопросы для обсуждения

1. Общая одаренность: понятие, 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).

Литература

1. Психология одаренности детей и подростков/ Под ред. Н.С. Лейтеса. — М.: Издательский центр «Академия», 1996. - 416 с. (С. 32-47; 378-413; 414-450).
2. Ридецкая, О. Г. Психология одаренности: Учебно-практическое пособие / О.Г.Ридецкая. – Москва: Изд. центр ЕАОИ, 2010. – 374 с. (С. 122-150).
3. Савенков, А.И. Одарённые дети в детском саду и школе: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / А.И.Савенков – М.: Издательский центр «Академия», 2000.- 232 с. (С. 38-65).
4. Психология одаренности: от теории к практике /Под ред. Д.В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 1999. (С. 15-19).
5. Кондратьева, О. В. Психология одаренности: учебно-методический комплекс дисциплины - М.: МГУТУ, 2012 - 227с.
6. Музыченко, А.В., Гончарик, И.М. Психология одаренности: учебно-методический комплекс дисциплины – Минск: БГПУ, 2014. – 178 с.

Задание

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

2. Ознакомьтесь с книгой Ц. Ломброзо (Ломброзо, Ц. Гениальность и помешательство / Ц. Ломброзо– СПб, 1992). Составьте к ней аннотацию.
3. Подготовьте тезисы по статье: Маркова, Н.Г. Соотношение интеллектуального и творческого компонентов одаренности / Н.Г. Маркова, Н. Н. Бац - Электрон. ст. - Режим доступа к ст.: <http://www.psyedu/view.php?id=98>

Самостоятельная работа по теме:

1. Просмотрите и обсудите с сокурсниками художественный фильм «Гаттака» (1997 г., режиссер - Эндрю Николя). Изменилось ли ваше отношение к роли наследственного и приобретённого в развитии способностей личности?
2. Прочитайте книгу А. Марининой «Иллюзия греха» (Маринина, А. Иллюзия греха / А. Маринина– М.: Вече, 1997.– 448 с.). Каково ваше отношение к экспериментам главного героя книги – врача и учёного Валерия Васильевича Волохова ?
3. Подготовьте сообщение по статье: Милованова, Л.С. Евгеника / Л.С. Милованова// Вопросы психологии. –1991.- №3.– С.37 - 45.- Электрон. ст. - Режим доступа к ст.: <http://www.vorpsy1.ru/4y/ISSUES/1991/913/913037.php> (задание из УМК «Работа с одаренными И.В.Кузнецовой)

Семинарское занятие 4

Тема: Интеллект в структуре общей одаренности

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. Диагностика интеллекта.
 4. Развитие интеллекта.

Основные понятия: интеллект, конвергентное мышление, дивергентное мышление, креативное мышление, латеральное мышление

Литература

1. Боно, Э. Развитие латерального мышления. - СПб., 1997.
2. Кондратьева, О. В. Психология одаренности: учебно-методический комплекс дисциплины - М.: МГУТУ, 2012 - 227с.
3. Лобанов, А.П. Актуальные проблемы психологии интеллекта. В 2-х ч. Ч.1: учебно-метод. пос. / А.П. Лобанов, С.И. Коптева. – Минск, 2000.
4. Музыченко, А.В., Гончарик, И.М. Психология одаренности: учебно-методический комплекс дисциплины – Минск: БГПУ, 2014. – 178 с.
5. Психология одаренности детей и подростков/ Под ред. Н.С. Лейтеса. - М.: Издательский центр «Академия», 1996. - 416 с. (С. 82-92; 128-202).
6. Психология одаренности: от теории к практике / Под ред. Д.В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 1999. (С.15-19; С. 37-43).
7. Савенков, А.И. Одарённые дети в детском саду и школе: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / А.И.Савенков – М.: Издательский центр «Академия», 2000.- 232 с. (С.178-187).

План работы

Сравнительный анализ основных понятий.

Практическое знакомство с методами развития латерального мышления: поиск альтернатив, пересмотр исходных посылок, дробление на части, рассуждение от «противного», аналогии, «мозговой штурм» и др. (Приложение №1).

Литература.

1. Боно Э. Развитие латерального мышления. - СПб., 1997.

Приложение №1

Э.Де Боно предлагает ряд универсальных методов, овладев которыми можно научиться генерировать идеи, выходить за рамки сложившихся стереотипов, т.е. творить. Универсальность этих методов заключается в приложимости их к любому материалу: игровому (геометрические фигуры, иллюстрации, истории, бытовые проблемы и т.д.), учебному (содержание любого учебного предмета).

Каждый метод может быть темой отдельного занятия или нескольких занятий, в зависимости от заинтересованности и овладении им учащимися. Отдельно такие занятия можно проводить один раз в неделю на протяжении четверти, полугодия и т.д. Занятия могут быть использованы в работе не только с одаренными детьми, но и со всеми остальными. Так как конкретный материал подбирается ведущим, то проводить занятия может как учитель, так и психолог

в рамках программы «обучения мышлению». Ниже приводятся основные методы развития латерального мышления:

- поиск альтернатив;
- пересмотр исходных посылок;
- дробление на части;
- метод «от противного»;
- «мозговой штурм»;
- аналогия;
- фокусировка;
- введение случайного импульса;
- введение нового слова;
- преодоление «блокировки адекватностью».

Овладение каждым из методов осуществляется тремя основными видами или способами действий. Эти способы - описание объекта; решение проблемы; проектирование.

Практический материал. Примеры заданий.

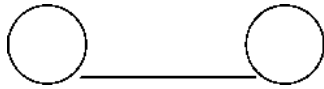
Поиск альтернатив.

Необходимо установить так называемую квоту – некоторое фиксированное число альтернативных путей подхода к ситуации, т.е. ответов на вопрос.

ГЕОМЕТРИЧЕСКИЕ ФИГУРЫ (ОПИСАНИЕ).

На практике ведущий поступает так:

- Рисует фигуру на классной доске или выдает каждому ученику лист бумаги с ее изображением.
 - Просит учеников найти различные названия фигуры.
 - В зависимости от времени и количества учеников можно предлагать письменный вариант ответов, затем собрать.
 - (Ответы не собираются.) Ведущий спрашивает, не желает ли кто-нибудь дать описание фигуры. Если желающих нет, он спрашивает всех по очереди. Все ответы фиксируются.
 - (Ответы собираются.) Не обязательно просматривать все собранные листки с ответами - можно вытащить наугад один или два, зачитать описание. Затем найти и зачитать другие варианты. Если есть время, можно ознакомиться со всеми вариантами.
 - Задача ведущего (учителя) - призвать учеников приводить различные варианты, не давая им своей оценки. Не критиковать «плохие» ответы.
 - Если у учеников возникают трудности, ведущий должен предложить несколько своих, подготовленных заранее.
1. Как бы вы описали показанную вам фигуру? (не гадать, на что похожа, что напоминает, а ответить на вопрос: что это?).



Возможные альтернативные варианты.

Два круга, соединенные прямой линией. Линия с кругом на каждом из ее концов

Два круга с «хвостиками», расположенными так, что те соединяются в одну линию.

Две пары кровельных желобов, расположенные одна на другой.

«Мозговой штурм».

«Мозговой штурм» - это особая форма коллективной работы по совместной выработке решения. Дает возможность применить на практике усвоенные приемы.

Условия проведения.

КОЛИЧЕСТВО УЧАСТНИКОВ. Не существует «идеального» числа участников. Наиболее приемлемым вариантам является число участников от шести до пятнадцати.

ВЕДУЩИЙ. Задача ведущего - направлять ход обсуждения, но не навязывать свою волю. Ведущий формулирует правила:

1. Никаких критических оценок.
2. Можно предлагать все, что угодно и какими бы нелепыми и невероятными ни казались идеи.
3. Предложения должны излагаться кратко - несколько слов вполне достаточно.
4. Делать паузы, чтобы секретарь успевал записывать сказанное.
5. Прислушиваться к словам ведущего.

СЕКРЕТАРЬ. Записывает все подаваемые идеи. Умеет расплывчатым идеям придавать емкую формулировку. Может просить ведущего приостановить обсуждение, чтобы успеть зафиксировать поданные идеи. Может дополнительно использовать магнитофон, однако, именно секретарь составляет перечень всех идей.

ПРОДОЛЖИТЕЛЬНОСТЬ. Она составляет 20-30 минут. Избегать соблазна продолжать обсуждение, когда оно идет успешно.

ПОДГОТОВКА. Если эта форма работы проводится в первый раз, может оказаться полезным десятиминутная разминка - обсуждение какого -нибудь несложного вопроса.

ПОСЛЕ ОБСУЖДЕНИЯ. Если участники не успели высказать все идеи, можно попросить их подать предложения в письменном виде. Можно раздать копии списка поданных идей, чтобы они дополнили его.

В числе рассматриваемых проблем могут быть такие:

Дизайн денежных знаков.

Насколько необходимы экзамены.

Разработка полезных ископаемых на дне морей.

Выращивание урожая в пустыне.

Обогрев жилого дома.

Преподаватель может предлагать свои собственные темы, связанные с изучаемым предметом.

Здесь описаны лишь некоторые упражнения, тренирующие механизм мыслительного процесса при латеральном мышлении. Полностью весь практикум опубликован в книге Э.Де Боно «Латеральное мышление». - СПб., 1997.

Семинарское занятие 5

Тема: Креативность и обучаемость в структуре общей одаренности

Вопросы для обсуждения

1. Креативность в структуре общей одаренности.
2. Диагностика креативности.
 - а) креативность в структуре одаренности,
 - б) теории и модели креативности,
 - д) факторы развития креативности,
 - д) креативности и пол.
3. Связь интеллекта и креативности.
4. Обучаемость в структуре общей одаренности.
 - а) обучаемость в структуре одаренности,
 - б) уровни обучаемости,
 - в) показатели обучаемости,
 - г) обучаемость и пол

Литература

1. Психология одаренности детей и подростков/ Под ред. Н.С. Лейтеса. – М.: Издательский центр «Академия», 1996. - 416 с. (С. 82-100).
2. Психология одаренности: от теории к практике /Под ред. Д.В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 1999. (С. 15-65).
3. 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.
4. Маркова, Н.Г. Соотношение интеллектуального и творческого компонентов одаренности / Н.Г. Маркова, Н.Н. Бац // Психологическая наука и образование. – 2002. – № 1.

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.

Семинарское занятие 6

Тема: Виды специальной одаренности

Вопросы для обсуждения

1. Языковая одаренность: диагностика, развитие.
2. Литературная одаренность: методы диагностики и развитие.
 - 2.1 Структура литературных способностей
 - 2.2 Возрастные предпосылки и помощь в развитии литературных способностей
3. Музыкальная одаренность: диагностика, развитие.
4. Художественно - изобразительная одарённость.
 - 4.1 Сущность художественного воображения и структура художественных способностей.
 - 4.2. Исследования художественной одарённости.

Литература

1. Лейтес, Н. С. Психология одаренности детей и подростков: учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений/ Н.С. Лейтес, Ю.Д. Бабаева, Т.М. Марютина.- 2-е изд., перераб. и оп. - М.: АСАДЕМА, 2000. - 332 с.
2. Психология одаренности детей и подростков/ Под ред. Н.С. Лейтеса. — М.: Издательский центр «Академия», 1996. - 416 с. (С. 270-322; 323-366).
3. Шумакова, Н.Б. Об учение и развитие одаренных детей/ Н.Б. Шумакова; Рос. акад . образования; Моск. психол .- соц. ин-т .- М.- Воронеж : Моск. психол.- соц. ин-т; НПО "МОДЭК", 2004 .- 336 с.
4. Савенков, А.И. Одарённые дети в детском саду и школе: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / А. И. Савенков – М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 232 с.
5. Ожиганова, Г. В. Развитие творческих способностей / РАН. Ин-т психологии.- М.,1995 .- 37 с.

6. Ридецкая, О. Г. Психология одаренности: Учебно-практическое пособие / О.Г.Ридецкая. – Москва: Изд. центр ЕАОИ, 2010. – 374 с. (С.161-169; С.172-181).
7. Голубева, Э.А. Способности. Личность. Индивидуальность /Э.А.Голубева -Дубна: «Феникс+», 2005.-512с. (С.292-304; С.335-342.)
8. Психология одаренности: от теории к практике /Под ред. Д.В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 1999. (С. 116-127).

План работы

1) Просмотр и обсуждение слайдов с изображениями рисунков и живописных работ художественно одарённых детей (подготовленных студентами).

2) Групповая работа (2 группы).

Задание для 1-й группы: составить систему творческих заданий, способствующих развитию художественно - изобразительских способностей.

Задание для 2-й группы: составить систему творческих заданий, способствующих развитию литературных способностей.

Задание

1. Подберите и представьте слайды с изображениями рисунков и живописных работ художественно одарённых детей.
2. Напишите эссе. Составить прозаическое сочинение небольшого объема и свободной композиции, трактующее тему «Проблема обучения музыкально одарённых детей» и представляющее индивидуальное впечатление автора.

Инструкция. Вам предлагается написать эссе. Необходимо четко сформулировать предмет анализа в эссе, критически проанализировать объективные факторы развития музыкально одарённых детей, в которых коренятся противоречия, сформулировать собственные суждения и оценки.

Требования, предъявляемые к эссе:

1. Краткое содержание, в котором необходимо: не отступать от темы, выделить предмет исследования или основные тезисы; кратко описать структуру и логику развития материала; сформулировать основные выводы.
2. Основная часть эссе. Содержит основные положения и аргументацию.
3. Заключение, в котором необходимо: четко определить результаты исследования и полученные выводы; обозначить те методические рекомендации, которые, по-вашему мнению, могли бы способствовать решению проблемы обучения музыкально одарённых детей. (Задание предложено в УМК И.В.Кузнецовой).

Самостоятельная работа по теме

Проведите микроисследование на сравнение творческого мышления детей, обладающих разными видами специальных способностей (например, математическими и художественными, по 4-5 испытуемых каждого вида). Диагностику проводите с помощью вербального теста творческого мышления «Необычное использование» (Аверина, И.С. Вербальный тест творческого мышления «Необычное использование». Пособие для школьных психологов/ И. С. Аверина, Е.И. Щербланова - М.: Соборъ, 1996. – 60 с.). Сделайте вывод. Сопоставьте полученные данные с имеющимися в научной литературе.

Семинарское занятие 7

Тема: Виды специальной одаренности

Вопросы для обсуждения

1. Социальная одаренность: понятие, диагностика, развитие.
 - 1.1 Понятие о социальной (коммуникативной, лидерской) одаренности.
Структурные компоненты социальной одаренности.
 - 1.2 Проявление социальной одаренности в дошкольном, младшем школьном, подростковом возрасте. Портрет социально одаренного ребенка.
 - 1.3 Диагностика социальной одаренности.
 - 1.4 Оказание психолого-педагогической поддержки в развитии социальных способностей и одаренности детей в условиях учреждения образования.
2. Математическая одаренность: понятие, диагностика, развитие.
 - 2.1 Понятие математических способностей, математической одаренности.
Структура математических способностей.
 - 2.2 Особенности математически одаренных детей.
 - 2.3 Диагностика математической одаренности.
 - 2.4 Оказание психолого-педагогической поддержки в развитии математических способностей и одаренности детей в условиях учреждения образования.

Литература

1. Лейтес, Н. С. Психология одаренности детей и подростков: учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений/ Н.С. Лейтес, Ю.Д. Бабаева, Т.М. Марютина.- 2-е изд., перераб. и оп. - М.: АСАДЕМА, 2000. - 332 с.
2. Психология одаренности детей и подростков/ Под ред. Н.С. Лейтеса. — М.: Издательский центр «Академия», 1996. - 416 с. (С.101-113.)

3. Шумакова, Н.Б. Обучение и развитие одаренных детей/ Н.Б. Шумакова ; Рос. акад . образования; Моск. психол .- соц. ин-т .- М.- Воронеж : Моск. психол .- соц. ин-т; НПО "МОДЭК", 2004 .- 336 с.
4. Ридецкая, О. Г. Психология одаренности: Учебно-практическое пособие / О.Г.Ридецкая. – Москва: Изд. центр ЕАОИ, 2010. – 374 с. (С. 153-160).

Задание

1. Подберите методики для изучения социальной и математической одаренности детей разного возраста, заполните таблицу

| № п/п | Возраст | Название методики и ее цель | Источник (указать выходные данные) |
|-------|--|-----------------------------|------------------------------------|
| 1. | Дошкольный (младший, средний, старший) | | |
| 2. | Младший школьный | | |
| 3. | Подростковый | | |
| 4. | Старшеклассники | | |

Пополните этими данными портфолио.

2. Разработайте или подберите из литературных источников задания (не менее 5) по развитию социальных и математических способностей детей разного возраста. Пополните ими портфолио.
3. Охарактеризуйте портрет социально одаренного ребенка.

Семинарское занятие 8

Тема: Виды специальной одаренности

Вопросы для обсуждения

1. Техническая одаренность: понятие, диагностика, развитие.
 - 1.1 Понятие технической одаренности, технические способности
 - 1.2 Признаки технической одаренности.
 - 1.3 Пути и способы диагностики и развития технической одаренности дошкольников, младших школьников, подростков.
2. Моторная одаренность: понятие, диагностика, развитие.
 - 2.1 Понятие о психомоторной одаренности.
 - 2.2 Признаки психомоторной одаренности.
 - 2.3 Пути и способы диагностики и развития психомоторной одаренности дошкольников, младших школьников, подростков.

Литература

- Ридецкая, О. Г. Психология одаренности: Учебно-практическое пособие / О.Г.Ридецкая. – Москва: Изд. центр ЕАОИ, 2010. – 374 с. (С. 170-172; 182-190).

Задание

1. В чем заключаются особенности индивидуального подхода к моторноодаренному ребенку?
2. Подберите методики для изучения технической и психомоторной одаренности детей разного возраста, заполните таблицу

| № п/п | Возраст | Название методики и ее цель | Источник (указать выходные данные) |
|-------|--|-----------------------------|------------------------------------|
| 1. | Дошкольный (младший, средний, старший) | | |
| 2. | Младший школьный | | |
| 3. | Подростковый | | |
| 4. | Старшеклассники | | |

Пополните этими данными портфолио.

3. Разработайте или подберите из литературных источников задания (не менее 5) по развитию технических и психомоторных способностей детей разного возраста. Пополните ими портфолио.
4. 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.

Самостоятельная работа над темой

Познакомьтесь со статьей: Крутецкий В.С. Исследование специальных способностей, их структуры и условий формирования и развития// Проблемы общей возрастной и педагогической психологии / ред. В.В.Давыдова– М.:«Педагогика», 1978.

Семинарское занятие 9

Тема: Личностные особенности одаренных детей

Вопросы для обсуждения

1. Индивидуальные различия в проявлении одаренности.
2. Личностные особенности одаренного ребенка.
3. 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. –
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.: Издательский центр «Академия», 1996. - 416 с. (С. 52-70; 118-127).
7. Ридецкая, О. Г. Психология одаренности: Учебно-практическое пособие / О.Г.Ридецкая. – Москва: Изд. центр ЕАОИ, 2010. – 374 с. (С.122-150).
8. 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.

План работы

Индивидуальная работа с таблицей по теме «Категории одаренных детей и их характеристики»: проведите сравнительный анализ психологических характеристик одарённых детей. Данные занесите в таблицу.

| Категории одаренных детей | Характеристика |
|---------------------------|----------------|
| | |

Задание

Какой пол более одаренный? Почему. Обоснуйте свою точку зрения (эссе). (Задание предложено И.В.Ботяновской).

Семинарское занятие 10

Тема: Личностные особенности и проблемы одаренных детей

Вопросы для обсуждения

1. Одаренность норма и патология.
2. Основные проблемы, с которыми сталкиваются одаренные дети, и их решение.
3. Неравномерность развития разных видов одаренности.

Литература

1. Психология одаренности детей и подростков/ Под ред. Н.С. Лейтеса. — М.: Издательский центр «Академия», 1996. - 416 с. (С. 10-50; 123-127; С.311, 357).
2. Ридецкая, О. Г. Психология одаренности: Учебно-практическое пособие / О.Г.Ридецкая. – Москва: Изд. центр ЕАОИ, 2010. – 374 с. (С.118).
3. Анастаси, А. Дифференциальная психология. Индивидуальные и групповые различия в поведении / А. Анастаси. – М., 2001.
4. Андреева, I.M. Проблема одаренных детей / I.M. Андреева, А.М.Сенчыла // Адукацыя і выхаванне. – 1998. – № 7
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. Щербанова, Е.И. Трудности в учении одаренных школьников / Е.И. Щербанова // Вопросы психологии. – 2003. – №3. – С. 132-145.

Задание

1. Ознакомьтесь в Интернете с сайтом <http://edu.irk.ru/gifted/index.htm> . Составьте список проектов и программ по решению проблем одаренных детей.
2. Напишите реферат по одной из предложенных тем:
 - Раннее развитие: за и против.
 - Обучение и развитие детей с высокой интеллектуальной и академической одаренностью.
 Напишите рецензию на реферат одноклассника.

Ранние воспоминания одаренных людей.

Стендаль.

Первые шаги.

Моя мать принесла меня в свою комнату (зеленую) в день моего рождения, когда мне исполнился год 23 января 1789 года. Она держала меня на руках у окна, а в это время мой дед, сидя возле кровати, позвал меня. Я решил пойти и дошел до него.

Находясь между матерью и дедом, я упал, ударился об угол стула и сломал передний зуб. Мой дорогой дед никак не мог пережить этого. «Между матерью и мной!» - все время повторял он, сокрушаясь по поводу этого неприятного события.

Поцелуй (4 года).

Мое первое воспоминание - о том, как я укусил в щеку или в висок мою двоюродную сестру. Я и сейчас вижу ее. лет двадцати пяти, довольно пухленькая и сильно нарумяненная. Очевидно, именно эти румяна привлекли меня, ее щека была как раз на уровне моего роста. «Поцелуй меня, Анри», - говорит она. Я не захотел, она рассердилась, и я сильно укусил ее. Я все еще вижу перед глазами эту сцену, но, возможно, потому, что они тогда устроили страшный шум.

Л.Н.Толстой.

Муравейные братья.

Мы, в особенности я с Мишенькой и девочками, садились под стулья, как можно теснее друг к другу. Стулья эти завешивали платками, загораживали подушками и говорили, что мы муравейные братья, и при этом испытывали особенную нежность друг к другу. Иногда эта нежность переходила в ласку, гладить друг друга, прижиматься друг к другу. Но это было редко. И мы сами чувствовали, что это не то, и тотчас же останавливались. Быть муравейными братьями, как мы называли это (вероятно, это какие-нибудь рассказы о Моравских братьях, дошедших до нас через Николенькину фанфаронову гору), значило завеситься от всех, отделиться от всех и всего и любить друг друга. Иногда мы под стульями разговаривали о том, как мы будем жить и всех любить.

Началось это, как помнится, от игры в дорогу. Сиделись на стулья, запрягали стулья, устраивали карету или кибитку, и вот сидевшие-то в кибитке переходили из путешественников в муравейные братья. К ним присоединялись и остальные. Очень, очень хорошо это было, и я благодарю Бога за то, что мог играть в это. Мы называли это игрой, а между тем, все на свете игра, кроме этого.

В гостях.

Это было посещение какого-то - не знаю - двоюродного брата матери, князя, гусара Волконского. Он хотел приласкать меня и посадил на колени и, как это часто бывает, продолжая разговаривать со старшими, держал меня. Я рвался, но он только крепче придерживал меня. Это продолжалось минуты две. Но это чувство пленения, несвободы, насилия до такой степени возмутило меня, что я вдруг начал рваться, плакать и биться.

Достоевский.

Мужик Марей.

Мне припомнился август месяц в нашей деревне: день сухой и ясный, но несколько холодный и ветреный; лето на исходе, и скоро надо ехать в Москву, опять скучать всю зиму за французскими уроками, и мне так жалко покидать деревню. Я прошел за гумна и, спустившись в овраг, поднялся в Лоск - так назывался у нас густой кустарник по ту сторону оврага до самой роши. И вот я забился гуще в кусты и слышу, как недалеко, шагах в тридцати, на поляне одиноко пашет мужик. Я знаю, что он пашет круто в гору и лошадь идет трудно и до меня изредка долетает его окрик: «Ну-ну!»... Вдруг, среди глубокой тишины, я ясно и отчетливо услышал крик: «Волк бежит!» Я вскрикнул и вне себя от испуга, крича в голос, выбежал на поляну, прямо на пашущего мужика.

Это был наш мужик Марей. Не знаю, есть ли такое имя, но его все звали Мареем, - мужик лет пятидесяти, плотный, довольно рослый, с сильной проседью в темно-русой, окладистой бороде. Я знал его, но до того никогда почти не случалось мне заговорить с ним. Он даже остановил кобыленку, заслышав крик мой, и когда я, разбежавшись, уцепился одной рукой за его соху, а другою за его рукав, то он разглядел мой испуг.

- Волк бежит! - прокричал я, задыхаясь.

Он вскинул голову и невольно огляделся кругом, на мгновение почти мне поверив.

- Где волк?

- Закричал. Кто-то кричал сейчас: «Волк бежит.» - пролепетал я.

- Что ты, что ты, какой волк, померещилось; вишь! Какому тут волку быть! -

бормотал он, ободряя меня. Но я весь трясся и еще крепче уцепился за его зипун и, должно быть, был очень бледен. Он смотрел на меня с беспокойною улыбкою, видимо боясь и тревожась за меня.

- Ишь ведь испужался, ай-ай! - качал он головой. - Полно, родный. Ишь малец, ай!

Он протянул руку и вдруг погладил меня по щеке.

- Ну, полно же, ну, Христос с тобой, октись. - Но я не крестился; углы губ моих вздрагивали, и кажется, это особенно его поразило. Он протянул тихонько свой толстый, с черным ногтем, запачканный в земле палец и

тихонько дотронулся до вспрыгивавших моих губ. Я понял, наконец, что волка нет и что мне крик: «Волк бежит» - померещился. Крик был, впрочем, такой ясный и отчетливый, но такие крики (не об одних волках) мне уже раз или два и прежде мерещились, и я знал про то. (Потом, с детством, эти галлюцинации прошли.)

Ну, я пойду, - сказал я вопросительно и робко смотря на него.

Ну и ступай, а я те вслед посмотрю. Уж я тебя волку не дам! - прибавил он, все также матерински мне улыбаясь, ну, Христос с тобой, ну ступай, - и он перекрестил меня рукой и сам перекрестился. Я пошел, оглядываясь почти каждые десять шагов. Марей, пока я шел, все стоял со своей кобыленкой и смотрел мне вслед, каждый раз кивая мне головой, когда я оглядывался. Мне, признаться, было немножко перед ним стыдно, что я так испугался, но шел я все еще очень побаиваясь волка, пока не поднялся на косогор оврага, до первой риги; тут испуг соскочил совсем, и вдруг откуда ни возьмись бросилась ко мне наша дворовая собака Волчок. С Волчком-то я уж вполне ободрился и обернулся в последний раз к Марее; лица его я уже не мог разглядеть ясно, но чувствовал, что он точно также мне ласково улыбается и кивает головой. Я махнул ему рукой, он махнул мне тоже и тронул кобыленку.

Семинарское занятие 11

Тема: Возрастные особенности развития одаренности

Вопросы для обсуждения

1. Возрастные особенности развития общей и специальной одаренности.
2. Одаренность и раннее развитие.
3. Одаренность и сензитивные периоды.
4. Диссинхрония в развитии одаренности

Основные понятия: гетерохрония, диссинхрония, возрастная одаренность

Литература

1. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность школьников. - М., 2001. С 97-159, 250-270
2. Лейтес, Н. С. Психология одаренности детей и подростков: учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений/ Н.С. Лейтес, Ю.Д. Бабаева, Т.М. Марютина. - 2-е изд., перераб. и оп. - М.: АСАДЕМА, 2000. -332 с.
3. Лейтес, Н.С. Раннее проявление одаренности // Вопросы психологии. – 1988. – № 4. – С. 98 – 107.

4. Психология способностей. Современное состояние и перспективы исследований: материалы науч. конф., посвящ. памяти В.Н. Дружинина/ Рос. акад. наук, ин-т психологии; отв. ред. А.Л. Журавлев, М.А. Холодная.- М.: Ин-т психологии РАН, 2005.-476 с.
5. Рабочая концепция одаренности / ред. Д.Б. Богоявленская; Мин-во образования Рос. Фед.; Фед. целевая программа "Одаренные дети" .- 2-е изд., расш. и перераб.- М., 2003.- 92 с.
6. Ридецкая, О. Г. Психология одаренности: Учебно-практическое пособие / О.Г.Ридецкая. – Москва: Изд. центр ЕАОИ, 2010. – 374 с. (С.295-299).
7. Савенков, А.И. Одарённые дети в детском саду и школе: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / А. И. Савенков – М.: Издательский центр «Академия», 2000. –232 с. (С. 66-86).

План работы

1. Изучить характеристики школьников трех различных возрастов, относящихся к категории возрастной одаренности (Приложение №1, №2, №3) (Задание из УМК «Психология одаренности» О.В.Кондратьева).
2. Выделить особенности возрастного развития, способствующие раскрытию возрастной одаренности, соотнести их с типами возрастной одаренности. Результаты оформить в таблицу.

| <i>Возраст</i> | <i>Характер возрастного способствующий одаренности</i> | <i>неравномерности развития, проявлению</i> | <i>Тип возрастной одаренности</i> |
|--------------------------|---|--|--|
| Младший школьный возраст | | | |
| Подростковый возраст | | | |
| Юношеский возраст | | | |

Подведение итогов в виде окончательной формулировки понятия «возрастная одаренность».

3. Групповая работа (2 группы). Подготовка в группе, выступление представителей групп и обсуждение следующих проблем: «Психологическая помощь детям с проявлениями интернальной диссинхронии»; «Психологическая помощь детям с проявлениями экстернальной диссинхронии» (задание предложено И.В.Кузнецовой).

Задание

1. Подготовьте и приведите примеры задач и заданий на развитие конвергентного и дивергентного мышления детей дошкольного, младшего школьного и подросткового возраста. Пополните ими портфолио (задание предложено канд.пед.наук, доц. О.И.Митрош).

Приложение №1.

Вундеркинды.

(Представлено в сокращении. Полное описание дано в книге: Лейтес Н.С. Возрастная одаренность школьников. - М., 2001. С.97-131).

Саша, школьник девяти лет, учится в пятом классе. Он очень рано начал обнаруживать необычайные способности. Ему не было и четырех лет, когда он самостоятельно научился читать. Примерно в том же возрасте он научился и считать. Умение считать быстро перешло в увлечение. Он с неугомонной настойчивостью стремился производить арифметические действия: обращался ко всем с просьбой задавать ему числа.

Интерес к числам ослабел, когда он начал интересоваться географией. В начале пятого года жизни Саша сделал карту полушарий, с удивительной точностью передав очертания и обозначения. Приобрел весьма обширные познания по географии. Несколько позже стал усиленно заниматься зоологией.

По воспоминаниям родных, у него каждый период жизни, с самого раннего детства, всегда было пристрастие к чему-нибудь и одно увлечение прекращалось, только сменяясь другим.

Когда Саше пошел пятый год, в семье временно стала жить девочка, которой было 7 лет. Она поступила в школу, одновременно начался и для Саши новый период учения: дети вместе писали упражнения, решали задачки, учили стихи.

В дальнейшем семилетний Саша прямо из детского сада поступил в 4 класс школы, успешно выдержав вступительные испытания.

Сейчас он ученик 5 класса. По росту он не самый маленький в классе, а третий от конца. В школе никакого особого положения не занимает: учителя и товарищи относятся к нему так же, как и к другим ученикам. Преподаватели отмечают сознательность его ответов и умение кратко и ясно выражать мысли.

Школьные задания отнимают у него не больше, чем полтора-два часа в день, однако он почти совсем не гуляет - ему некогда. Перед школой он прочел трехтомник Брема «Жизнь животных», и с тех пор интерес к зоологии наполняет его жизнь. Занятие птицами, видимо представляет собой нечто большее, чем очередное увлечение. Он целыми днями занят сочинением «книги

о птицах». Его работа о птицах - толстая пачка исписанных тетрадей и огромное количество рисунков (более 100 иллюстраций).

В классе Саша держится не так, как все, но и не так, как маленький среди старших. Временами кажется, что так бы вел себя старший среди маленьких.

Сосредоточенность его на учебной стороне урока создает известную отрешенность от происходящего, он даже своего соседа по парте как будто совсем не замечает. Когда учительница задавала ему дополнительные вопросы, можно было видеть, что его ответы были готовы прежде, чем она замолкала, сразу же, как только становилась ясной ее мысль. В речи Саши, при всей быстроте ее, легко улавливается процесс движения мысли, сама работа ума. Это выражается в усилении напряженности тона и трепетных паузах при каждом повороте мысли, в применении причастных оборотов, сильно сокращающих речь и быстро продвигающих мысль. Он не «выкладывает» то, что знает, а затрудненно мыслит вслух. Познания его по всем предметам отличаются конкретностью и точностью. Он даже имеет особое пристрастие к мелким фактам, цифрам, собственным именам. Это связано с характером памяти, необычайно цепкой и прочной. В неотрывной связи хода мыслей с реальными данными можно видеть предпосылку его естественнонаучных устремлений. Письменные работы отличаются необычайной краткостью. Не только сами мысли выражены в лаконичной форме, но и объем того, что вводится в описание, крайне ограничен.

Читает Саша очень много. Характерно, что он отдает предпочтение научно-популярной литературе перед художественной - она больше соответствует его познавательным интересам. Умственное развитие Саши, по-видимому, превосходит развитие ученика 5 класса. Приведу несколько примеров.

Я однажды спросил его: «Знаешь ли ты сколько всего людей живет на Земле?» Я ожидал встретить недоумение, но услышал быстрый и верный ответ.

Мы остановились перед стройкой, чтобы посмотреть на работу огромного подъемного крана. Через некоторое время Саша оживленно заметил: «Машина вздумала подвинуться к нам!» Я удивился: «Как странно выражаешься, разве машина может думать?» Девятилетний мальчик ответил буквально так: «Это метафора, а метафора обычно связана с олицетворением».

Я предложил ему вопрос из какой-то викторины: «Назови море без берегов!» Саша даже подпрыгнул от удивления. Добившись объяснения (Саргассово море), он тут же обратился ко мне: «А Вы назовите реку без берегов!» Я затруднился ответить. «Гольфстрим», - усмехнулся Саша.

Приложение №2

Подростки с замедленностью или ускоренностью возрастного

развития.

(Н.С.Лейтес. Возрастная одаренность школьников. - М., 2001. С.146-158).

Он по-детски драчлив с девочками класса и готов заплакать из-за сниженной отметки. Не склонен устойчиво интересоваться чем-либо. И при этом он один из лучших учеников класса. Его отличает большая активность на уроках. Часто можно слышать его возгласы: «Готово!», «Посмотрите у меня!». Выполнение заданий в классе, отгадывание правильного ответа на вопросы учителя для него своего рода умственная игра, состязание, и он торопливее других тянет руку, предвкушая одобрение.

Учиться ему легко и интересно. Достаточно раз прослушать объяснения, чтобы запомнить их. Подобно школьникам младших классов он очень легко может быть захвачен ходом занятий, суждениями педагогов.

В содержании учебных предметов он нередко находит для себя какие-то игровые моменты.

Ему свойственна быстрота схватывания нового, сочетающаяся, однако, с недостаточной критичностью мысли.

Так, отвечая на уроках по темам, где требуется более или менее развернутое логическое обоснование, он иногда пропускает некоторые звенья рассуждения, принимая их за очевидные, и излишне поспешно переходит к конечному выводу. Он не склонен к самоконтролю: его надо заставлять проверять полученные при решении задач ответы. Его умственные достоинства проявляются главным образом в мгновенном усвоении сообщаемых фактов. Учебные предметы воспринимаются им еще не через книгу: он их усваивает исключительно за счет впечатлительности на уроках.

Он простодушно следует за педагогом, и в его активности на уроках прежде всего естественный отклик восприимчивого ума и детское тщеславие. Он успешно продвигается в усвоении основ наук, совсем не задаваясь такой целью. Для него занятия в школе скорее всего не более, чем умственный спорт, развлечение, привычно наполняющее жизнь; он не проявляет особой приверженности к самому расширению знаний. Это отличает его от тех лучших учеников, которые начинают уже в этом возрасте ставить перед собой некоторые познавательные задачи.

В классе, где почти все успевают хуже его, к нему относятся все же как к младшему. Его оживленность на уроках иногда вызывает подтрунивание. Легкость, с какой он усваивает объяснения и справляется с заданиями, кажется некоторым просто везением. Да и кое-кто из педагогов относится к нему как бы с некоторым сомнением. Так, преподавательница литературы поначалу отзывалась о нем как об ученике малоинтересном. «Способный, но не умный» - ее формулировка.

Да, у него заметнее, чем у других, сохранились черты, свойственные

пройденному возрастному периоду. Но некоторые из них - его как бы забавляющаяся и почти произвольная активность, умственная непосредственность - связаны с определенными достоинствами ума и заключают в себе большие возможности дальнейшего умственного развития. Проявления детскости, уже несколько необычные для шестиклассника, определенным образом характеризуют скорее направленность его интеллекта, а не его ограниченность.

Приложение № 3

Подъем интеллекта в старшем школьном возрасте.

(Н.С.Лейтес. Возрастная одаренность школьников. - М., 2001. С.160-178.)

Валерий в средних классах был известен как троечник и прогульщик. Его нельзя было причислить к ученикам с низким умственным развитием (при решении задач он нередко обнаруживал сообразительность), но и предполагать у него особые способности не было никаких оснований. Его любимыми занятиями были езда на велосипеде и игра на деньги. Сын интеллигентных родителей, он допускал бестактности, грубил, нередко не выполнял уроки.

На педагогических советах возникал вопрос о нем как о трудном ученике. Но в девятом классе он стал привлекать к себе внимание прилежанием и удивительными успехами: мальчик занял третье место (лучшее по школе) на районной математической олимпиаде. К концу девятого класса он оказался едва ли не самым сильным учеником по предметам математического цикла, да и по гуманитарным предметам уровень подготовки и качество ответов резко возросли.

Как это оказалось возможным? Только с появлением в школе нового преподавателя физики А.П. Валерий стал всерьез учиться, сначала по физике, а затем по математике и другим предметам. А.П. иногда приносил на уроки популярные брошюры и книги из своей личной библиотеки и давал их читать на дом. Стал брать у него книги и Валерий. А.П. обнаружил, что этот ученик с сомнительной репутацией относится к занимательным книжкам гораздо вдумчивее, чем можно было ожидать: задает вопросы и высказывает свои предположения. А.П. иногда стал поручать ему лаборантские обязанности. Так уже в 8 классе наметился контакт Валерия с новым учителем. Однажды он взял у учителя книгу очень нелегкую - один из выпусков «Феймановских лекций по физике». Под воздействием этой книги и последующих бесед с А.П., он впервые сам взялся за книги по математике, которые опять-таки ему «подсунул» А.П.

Судя по всему, какие-то индивидуальные предпосылки повышенных способностей отличали Валерия и прежде. Но несомненно, что влияние А.П. вызвало своего рода взрыв в развитии интеллекта подростка.

Семинарское занятие 12

Тема: Диагностика одаренности: методы, методики, особенности организации

Вопросы для обсуждения

1. Проблема психологической диагностики одаренности.
2. Организация диагностики общей одаренности.
3. Принципы диагностики одаренных детей.
4. Методики диагностики общей одаренности и ее составляющих (интеллекта, креативности, обучаемости, познавательной мотивации).

Основные понятия: уровни организации диагностики одаренности: теоретический, методический, организационно-педагогический; многомерное оценивание.

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 газета. – 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. Большаков В.Ю. Психотренинг. Социодинамика. Упражнения. Игры. - СПб., 1996. С.100-119.
5. Методы диагностики одаренности у детей / Под ред. Н.А. Цыркун. – Минск, 1995.
6. Ожиганова, Г.В. Метод пролонгированной диагностики и формирования креативности у детей младшего школьного возраста : науч. - метод. пособие / Г.В. Ожиганова; Рос. акад. наук, Ин-т психологии. - М.: Ин-т психологии РАН, 2005. -134 с.
7. Психология одаренности детей и подростков/ Под ред. Н.С. Лейтеса. — М.: Издательский центр «Академия», 1996. - 416 с. (С. 128-150).
8. Психология одаренности: от теории к практике /Под ред. Д.В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 1999. (С.37-54).
9. Ридецкая, О. Г. Психология одаренности: Учебно-практическое пособие / О.Г.Ридецкая. – Москва: Изд. центр ЕАОИ, 2010. – 374 с. (С. 269; С. 283-293).
10. Савенков, А.И. Одаренные дети в детском саду и школе: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений /А.И. Савенков – М.: Издательский центр «Академия», 2000. –232 с. (С. 94-

106; С. 215-230).

11. Туник, Е.Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса / Е.Е. Туник – СПб: Речь, 2003. – 96 с.
12. Щепланова, Е.И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы методы, результаты исследований и практики / Е.И. Щепланова–М.: Изд-во Московского психолого-социального института; 2004. – 368 с.

План работы

1. Сравнить различные варианты выявления одаренности: экспресс-диагностика, многомерное оценивание, долговременные модели («Принцип турникета», «РАРУНТ», «Иллинойская модель»). Выделить достоинства и недостатки каждого варианта. В каждом случае охарактеризовать теоретический, методический и организационно - педагогический уровни решения проблемы диагностики одаренности.

2. Рассмотреть четырехступенчатую схему выявления одаренных учащихся. Описать содержание организации обследования на теоретическом уровне, методическом и организационно-педагогическом (Приложение №1).

3. Выделить цели и функции каждого из 4-х этапов диагностического обследования.

4. Ознакомиться с содержанием программы отбора интеллектуально одаренных учащихся старшего школьного возраста (Большаков В.Ю. Психотренинг. Социодинамика. Упражнения. Игры. - СПб., 1996. С.100-119).

Выделить цели каждого из игровых упражнений второго этапа отбора.

Приложение №1.

Модель идентификации одаренных (младший школьный возраст).

Этап предварительного поиска. На этом этапе собиралась предварительная информация о ребенке из четырех источников: от родителей, учителей, практических психологов и самих детей. С этой целью для родителей использовались методики «определения склонностей ребенка», специальный вопросник для родителей, «Карта интересов для младших школьников».

Учителям предлагалась методика «определения склонностей ребенка», «Карта интересов для младших школьников», специальная анкета для учителя (Савенков А.И. Одаренные дети в детском саду и школе. - М., 2000. С.215-229).

Практические психологи определяли уровень интеллектуального развития. Для оценки конвергентного мышления использовались тесты Д.Векслера, Дж.Равена и др. Для оценки дивергентного мышления - «краткий

тест творческого мышления (фигурная форма)» П.Торренса, методики Дж.Гилфорда, методики выявления доминирующей мотивации.

Участие детей заключалось на этом этапе пока лишь в выполнении тестовых заданий.

Этап оценочно-коррекционный. Акцент переносится с разовых обследований на занятия тренингового типа. Занятия проводятся по специальным программам, ориентированным на развитие продуктивного мышления и психосоциальной сферы ребенка. У первоклассников экспериментальных классов в расписании появились специальные дополнительные учебные предметы: «техника и технология мышления», «уроки фантазии», «человек и общество» и др. Такие занятия в первом классе обязательны. В ходе этих занятий под видом самостоятельных и контрольных работ проводились обследования детей с использованием психодиагностических методик.

Этап самостоятельной оценки. Во втором классе занятия по дополнительным предметам предлагалось посещать добровольно. Таким образом ребенок сам участвует в оценке собственной одаренности. При этом на всех экспериментальных площадках были зафиксированы случаи добровольного продолжения занятий детьми, не показавшими высоких уровней развития на всех предыдущих этапах. Традиционные схемы выявления одаренных таких детей обнаружить не в состоянии.

Этап заключительного отбора. Данные из четырех источников (родители, учителя, психологи и дети), полученные на всех предыдущих этапах анализировались с целью оценки степени одаренности ребенка.

В ходе исследования было обнаружено, что в среднем 18-21% детей из числа подключившихся к занятиям значительно позже начала второго года обучения в школе достигали в дальнейшем уровней развития, характерных для одаренных детей.

5. Индивидуальная работа: составление таблицы «Матрица определения видов одаренности».

Методические рекомендации. Процесс разработки таблицы проводится для систематизации, лучшего понимания и запоминания учебного материала.

| Вид одаренности | Признаки различения | Методы выявления |
|------------------------------------|---------------------|------------------|
| 1. Интеллектуальная | | |
| 2. Академическая | | |
| 3. Творческая | | |
| 4. Лидерская | | |
| 5. Художественно - исполнительская | | |

| | | |
|------------------|--|--|
| 6. Психомоторная | | |
|------------------|--|--|

(задание из УМК И.В.Кузнецовой).

2) Практическая работа.

Знакомство с тестом Е. Торренса «Диагностика креативности».

Самообследование: определение с помощью субтеста «Незавершённые фигуры» коэффициента оригинальности (креативности).

Написание интерпретации результатов самообследования.

Задание

4. Какие методы, кроме тестов, используются для установления одаренности?
5. Подготовьте проблематику дискуссий по проблеме диагностики детской одаренности.
6. Осуществите подбор диагностических методик для изучения интеллекта детей разного возраста, заполнив таблицу

| № п/п | Возраст | Название методики и ее цель | Источник (указать выходные данные) |
|-------|---|-----------------------------|------------------------------------|
| 1. | Дошкольный (младший, средний, старший) | | |
| 2. | Младший школьный | | |
| 3. | Подростковый | | |
| 4. | Старшеклассники | | |

Самостоятельная работа над темой

Ознакомьтесь с публикацией в Интернете (Воронин А. НЛП, как альтернативный метод исследования детской одаренности - Электрон. ст. - Режим доступа к ст.: <http://www.superidea.ru/intel/razv/detskaya.htm>.) . Составьте к ней аннотацию. Каковы на ваш взгляд перспективы применения нейро-лингвистического программирования в исследовании одаренных детей и детской одаренности? (задание из УМК И.В.Кузнецовой).

Задания для самопроверки:

1. Проанализируйте:
 - психодиагностику применительно к одаренности: особенности осуществления;
 - факторы, влияющие на качество психодиагностического обследования;
 - принципы выявления способных, одаренных детей.
2. Рассмотрите методические подходы к выявлению разных видов одаренности.
3. Изучите неформализованные методы диагностики: наблюдение, биографический метод, индивидуальный лонгитюд и др.

Семинарское занятие 13

Тема: Организация обучения одаренных детей и подростков

Вопросы для обсуждения

1. Учет специфики одаренности детей в организации их обучения и воспитания.
2. Стратегии обучения одаренных детей и подростков.
3. Учитель и воспитатель для одаренных детей.
4. Работа с одаренными вне школы.
5. Концептуальные модели развития детской одарённости
 - 5.1. Модель «Свободный класс».
 - 5.2. Модель обогащающего школьного обучения Дж. Рензулли .
 - 5.3. Модель Дж. Гилфора «Структура интеллекта».
 - 5.4. Модель Блума «Таксономия целей обучения».
 - 5.5. Модель группового способа обучения А.Г. Ривина.

Основные понятия: стратегия ускорения, стратегия интенсификации, стратегия углубления, стратегия проблематизации, исследовательское обучение.

Литература

- 1 Доман, Г. Как дать ребенку энциклопедические знания/Г. Доман, Д. Доман, С. Эйзен. – М.: Аквариум , 2000. – 316 с.
- 2 Одаренные дети: Пер. с англ./ Общ.ред. Г.В.Бурменской, В.М.Слуцкого – М.: Прогресс, 1991. – 376 с. (С.193-241).
- 3 Одаренные дети: Пер. с англ./ Общ.ред. Г.В.Бурменской, В.М.Слуцкого – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.
- 4 Психология одаренности: от теории к практике /Под ред. Д.В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 1999. (С. 66-109).
- 5 Рабочая концепция одаренности / ред. Д.Б. Богоявленская ; Мин-во образования Рос. Фед. ; Фед. Целевая программа «Одаренные дети» .- 2-е изд., расш. И перераб .- М., 2003 .- 92 с.
- 6 Савенков, А.И. Одарённые дети в детском саду и школе : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / А. И. Савенков – М.: Издательский центр «Академия», 2000. –232 с. (С.157-209).

План работы

- б. Охарактеризовать количественные образовательные стратегии одаренных учащихся. Выделить их достоинства и ограничения.

7. Охарактеризовать качественные образовательные стратегии одаренных учащихся. Выделить их достоинства и ограничения.

8. Дать обоснование выбора реализации определенной формы организации обучения для одаренного ребенка (принять во внимание разные виды одаренности, гендерный аспект одаренности и т.д.).

9. Сделать анализ модели «Свободный класс», рассмотреть особенности структуры и содержания модели.

10. Сделать анализ модели обогащающего школьного обучения Дж. Рензулли: рассмотреть особенности структуры и содержания программы модели.

11. Дать характеристику форм организации учебной деятельности одаренных в сфере дополнительного образования.

12. Сравнить организацию учебного исследования в детском саду и в начальной школе.

Задание

1. Ознакомьтесь с программой психолого-педагогического сопровождения одаренных детей (по статье С. Дубравиной в журнале «Детский сад от А до Я» № 4, 2012г.): цель, задачи, структура, критерии оценки эффективности ожидаемых результатов. Какова роль педагога-психолога, заместителя заведующего, воспитателей в реализации данной программы? (задание предложено канд.пед.наук, доц. О.И.Митрош).

2. Изучите статью И. Редченко, В. Кадышевой «Познаем, играем, творим» в журнале «Пралеска» № 5, 2014г. Какую работу по психолого-педагогическому сопровождению детей с признаками одаренности проводит дошкольный центр развития ребенка? Приведите формы работы по повышению уровня компетентности педагогов в области работы с одаренными детьми (задание предложено канд.пед.наук, доц. О.И.Митрош).

3. Разработайте план-конспект выступления педагога-психолога на методическом объединении учителей начальной школы по вопросу работы с одаренными детьми. В ходе подготовки используйте рекомендации представленные в приложении 1.

4. Предложите подборку игр и упражнений для развития исследовательской и поисковой активности одаренных детей и подростков.

Задания для самопроверки

1. Выделите основные подходы и принципы обучения детей с признаками одаренности.
2. Как может быть организована система работы с одаренными, способными детьми?

3. Проанализируйте стратегии обучения одаренных детей и подростков.

Назовите формы обучения одаренных, способных детей, которые наиболее эффективны с Вашей точки зрения. Обоснуйте, почему.

Приложение 1

Общие рекомендации по работе с одаренными детьми и подростками

- Не стоит постоянно выделять одаренного ребенка за прекрасные индивидуальные успехи, полезно поощрять совместные занятия с другими детьми.
- Учителю не стоит возводить одаренного ребенка на пьедестал перед другими детьми. Успехи его будут должным образом оценены, а неуместное подчеркивание его исключительности, его достижений может вызвать раздражение, ревность и отторжение вместо ожидаемой похвалы.
- Учителю полезно помнить, что в большинстве своем одаренные дети плохо воспринимают строго регламентированные, повторяющиеся задания, поэтому необходимо разнообразить программу с учетом их потребностей.

Как работать с детьми, имеющими высокий уровень общих способностей?

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

Главный акцент должен быть сделан на введение факультативов, изучение определенных школьных дисциплин по разным программам, отработку более гибкого варианта перехода из класса в класс.

В педагогических установках по отношению к одаренным детям важно избегать двух крайностей. Одна из них состоит в мнении, что развитие такого ребенка не требует никакого участия. Но подобное невмешательство учителя может оказаться пагубным для развития способностей.

Другая крайность - это чрезмерное вмешательство в формирование способностей. Неверно думать, что чем раньше чему-либо обучать ребенка, тем лучше. Нервная система ребенка неустойчива. Перегрузка, чрезмерное утомление могут вызвать изменения в состоянии здоровья ребенка и отрицательно сказаться на дальнейшем ходе его развития. Помимо этого нужно помнить, что натаскивание, чрезмерная настойчивость взрослого, проявляемая при обучении ребенка, выраженная в желании заставить его выучить как можно больше, могут отбить у ребенка охоту к учению, деформировать его познавательные потребности.

Как работать с детьми, имеющими ярко выраженные специальные способности?

Среди детей с яркими проявлениями способностей к отдельным школьным предметам и видам деятельности уже в раннем возрасте можно встретить выраженных «математиков», «биологов», «лингвистов» и т.д.

В настоящее время проблема обучения таких детей решается путем их дифференциации в старших классах и организации системы факультативов. Систематические занятия в кружке или на факультативе, где осуществляются такие формы работы, как проведение небольших самостоятельных исследований, выступлений с докладами, организация тематических вечеров, конкурсов и т.д., могут в большой степени способствовать удовлетворению интересов, развитию дарований школьника. Кроме того, в школьных условиях может быть эффективна и такая форма работы, как организация коллоквиумов в младших классах, которым руководит старшеклассник. Это дает возможность школьнику побыть в роли учителя и с этой новой до него позиции отнестись к интересующему его предмету. Если имеющиеся формы работы не удовлетворяют полностью учащегося, учитель может ему посоветовать, как организовать самостоятельные занятия, что дополнительно читать, в каких внешкольных учреждениях заниматься.

Проявляя повышенный интерес к одному или группе близких школьных предметов, учащиеся могут полностью игнорировать другие или поддерживать знания по минимуму, лишь бы не на «двойку». В итоге устойчивая, выраженная склонность к определенному виду деятельности может приобрести однобокий характер и увести ребенка от всего того, что является также важным, необходимым для него. В этом случае задача учителя заключается в том, чтобы убедительно доказать ученику, что те школьные дисциплины, которыми он пренебрегает, имеют определенное отношение и к его любимому делу.

Как работать с детьми, имеющими потенциальные признаки одаренности?

Для детей со скрытыми потенциями творчества много значат условия обучения и воспитания. Чтобы стимулировать развитие творческих способностей детей, необходимо позволять детям как можно чаще высказывать свои творческие идеи, находить для этого время, внимательно выслушивать ребенка. Не касаясь здесь всех условий, способствующих творческому развитию учащихся, отметим лишь, что наилучшей может быть такая ситуация, когда на каждого ребенка смотрят как на индивида с особыми возможностями, дарованиями.

Ученые также считают, что на уроках как можно чаще следует давать задания творческого характера. При этом не следует готовить такие задания

персонально для наиболее способных учеников и предлагать им вместо заданий, которые даются всему классу. Такой способ индивидуализации нельзя считать лучшим из возможных, поскольку он ставит в заведомо неравные условия учащихся, делит их на способных и неспособных. Задания творческого характера должны даваться всему классу как дополнительные после выполнения основных заданий каждым учащимся. При выполнении таких заданий оценивается только успех. Кто не выполнил такие задания, тот не получил дополнительной оценки, но оценка за выполнение обязательного задания при этом не снижается.

Творческие достижения ученика не следует оценивать с позиции общепринятых стандартов. Надо особо отмечать индивидуальные достижения, при этом оценочный фокус должен быть перенесен с самого ученика на то дело, открытие, которое им сделано.

Одаренный ребенок приходит в класс и садится за парту, как любой другой школьник, чтобы учиться. И результат во многом зависит от учителя, который разглядит в каждом его высшие потенциальные возможности, ибо Вера в ученика - величайшая движущая сила.

Т.о., среди необходимых качеств педагога, важно выделить основные, которые должны быть присущи учителю при работе с одаренными детьми:

- умение вводить ребенка в атмосферу своего предмета и создавать у него высокую мотивацию к изучению этого предмета;
- способность закладывать основы мастерства по данному предмету (умение правильно распределить время; использовать вопросы открытого типа «Что было бы, если ...?» и др);
- умение выводить таких детей на высокий профессиональный уровень.
- В основе способностей учителя, работающего с одаренными детьми, лежит «глобальная личностная характеристика», включающая в себя систему собственных взглядов и убеждений; прекрасное знание своего предмета; умение устанавливать межличностное взаимодействие, получать обратную связь; способность учителя работать с определенным видом или типом одаренности и др.

Вполне очевидно, что к работе с одаренными детьми не так-то просто сразу подойти. Роберт Бернс в своей книге «Развитие Я-концепции и воспитания» сформировал основные *принципы*, которым должен следовать в своей работе учитель, стремящийся добиться благотворных взаимоотношений с учащимися:

- ✓ с самого начала на всем протяжении учебного процесса учитель должен демонстрировать детям свое полное к ним доверие.

✓ Он должен помогать учащимся в формировании и уточнении целей и задач, стоящих как перед группами, так и перед каждым учащимся в отдельности.

✓ Он должен всегда исходить из того, что у учащихся есть внутренняя мотивация к учению.

✓ Он должен выступать для учащихся как источник разнообразного опыта, к которому всегда можно обратиться за помощью при возникших трудностях в решении той или иной задачи.

✓ Важно, чтобы в такой роли он выступал для каждого учащегося.

✓ Он должен развивать в себе способность чувствовать эмоциональный настрой группы и принимать его.

✓ Он должен быть активным участником группового взаимодействия.

✓ Он должен активно выражать свои чувства в группе.

✓ Он должен стремиться к достижению эмпатии, позволяющей понимать чувства и переживания каждого.

Он должен хорошо знать самого себя

Учитель при взаимодействии с одаренными детьми незаметно для себя осуществляет процесс психологической коррекции. В этом процессе необходимо избежать **пять основных ошибок**.

1. Одаренные дети и подростки не любят слова «контроль», учителя часто пользуются им. Надо на деле превратить это слово в инструмент мотивации и при этом помнить, что, прежде всего надо контролировать себя, научиться анализировать свое собственное поведение.

Психологическая коррекция во взаимоотношениях не должна приурочиваться к каким-то особым случаям, не должна ограничиваться инцидентом, а быть постоянной задачей.

2. Интенсивное и назойливое психологическое воздействие порождает небрежность в поведении одаренного ребенка. Он при выкает к поучениям, отчитываниям, нравственным сентенциям. Это усиливает несамостоятельность и нерадивость.

3. Скрытая психологическая коррекция без совместного общения, без искренности вызывает у одаренного подростка досаду. Например, через кого-то в классе учитель собирает информацию о действиях и поступках других детей.

4. Иногда воздействия учителей связаны с подозрительностью, недоверием к ребенку. А ведь подозрительность свидетельствует о неуверенности в себе. Люди склонны к тому, чтобы «проецировать» свои недостатки на других.

5. Надо помнить, что негативные результаты психологических наблюдений бесплодны, если не становятся предметом обсуждения.

(Заморская, Т.В. Курс Дистанционного обучения по проблеме «Психология одаренности детей и подростков» – Тамбов: ТОИПКРО, 2007.)

Семинарское занятие 14

Тема: Образовательные технологии по развитию одаренности у детей и подростков

Вопросы для обсуждения

1. Семья как фактор развития одаренности ребенка. Роль семьи, семейного воспитания в развитии одаренного ребенка.
2. Воспитание одаренного ребенка в семье. Проблемы воспитания одаренного ребенка в семье, подходы к их решению.
3. Образовательные программы по обучению и воспитанию одаренных в Республике Беларусь.
4. Особенности обучения одаренных учащихся в зарубежной системе образования.
5. Индивидуализация обучения одаренных детей.

Литература

1. Іваноу, Ю.А. Канцэптуальныя напраму рэспубліканскай праграмы «Адараныя дзеці» / Ю.А. Іваноу // 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. Бурменской., В.М. Слуцкой. – М., 1991.
9. Одаренные дети / Под ред. Г.В. Буренской, В.М. Слуцкой. М., 1991. (США)

10. Программа «Одаренный ребенок»: осн. положения / Л.А. Венгер и др., – М., 1995.
11. Ридецкая, О. Г. Психология одаренности: Учебно-практическое пособие / О.Г.Ридецкая. – Москва: Изд. центр ЕАОИ, 2010. – 374 с. (С. 312-326).
12. Савенков, А.И. Одарённые дети в детском саду и школе: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / А.И.Савенков – М.: Издательский центр «Академия», 2000.- 232 с. (С. 169)
13. Савенков, А.И. Детская одаренность: развитие средствами искусства / А.И. Савенков. – М., 1999.
14. Сергеева, Н.И. Обучение одаренных детей в школах Великобритании / Н.И. Сергеева // Советская педагогика. – 1990. – № 6.
15. 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.
16. Тюленев П.В. Как создавать в доме развивающую среду / П.В. Тюленев // Одаренный ребенок. – 2002. – № 3. – С. 68-72.
17. Основные образовательные программы по обучению и воспитанию в Республике Беларусь. / Одаренным детям –особенная забота // Народное образование, 2000 - № 6 – С. 34-36.

Задание

2. Подготовьте электронную презентацию на тему: Методы стимулирования учебно-познавательной деятельности (проблемные, исследовательские, проектные и др.) (см. требования к электронной презентации).
3. Составьте список специальной психолого-педагогической литературы для родителей по проблеме развития художественных способностей и одаренности.
4. Осуществите отбор диагностических методик, которые можно рекомендовать родителям для изучения способностей и одаренности ребенка.
5. Подготовьте консультацию для родителей по вопросам развития детской одаренности (тему определите самостоятельно).
6. Подберите ситуации для анализа по вопросу обучения и воспитания одаренных детей в семье.

(задания предложены канд.пед.наук, доц. О.И.Митрош).

7. Провести сравнительный анализ 3-х программ развития одаренности («2100», «Одаренные дети», «Дети столицы»).
8. Составьте перечень игр и упражнения, направленных развитие способностей у детей и подростков.

Перечень заданий управляемой самостоятельной работы студентов

УСРС 1.

Тема: Психологическая характеристика различных видов одаренности (2 ч. сем.)

Вопросы:

1. Интеллектуальная одаренность (одаренность в области естественных и гуманитарных наук, интеллектуальных игр и др.) и ее структура. Диагностика и развитие.
2. Художественная одаренность: понятие, диагностика и развитие.
3. Музыкальная одаренность: понятие, диагностика и развитие.

Задание:

Модуль 1

Заполнить таблицу

| <i>Определение</i> | <i>Методы и методики диагностики</i> | <i>Развитие</i> |
|--------------------------------|--------------------------------------|-----------------|
| Интеллектуальная одаренность – | | |
| Художественная одаренность – | | |
| Музыкальная одаренность – | | |

Модуль 2

Составить структурно-логическую схему по вопросам занятия, делая ссылки на литературные источники.

Модуль 3

Представить структуру специальной (интеллектуальной, художественной, музыкальной) 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).
- ✓ 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. Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности /Е. П. Ильин. - Санкт-Петербург : Питер, 2009. - 444 с.
2. Лейтес, Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. М.: МПСИ, 2008. – 480 с.
3. Методы диагностики одаренности у детей / Под ред. Н.А. Цыркун. – Минск, 1995.
4. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М, 2000.

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

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

7. Ресурсы Интернет

Форма контроля: опрос, оценка м/м презентаций.

УСРС 2.

Тема: Феномен детей-вундеркиндов, «Детей Индиго»: факты и опровержения (2 ч. лек).

1. Феномены «Детей Индиго», «Детей СПИДа», «Детей со сверхспособностями»: факты и опровержения.

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

Задание:

Модуль 1

Ознакомьтесь с публикацией Коноплев, Н. Судьба вундеркиндов. Вы думали о ней? / Н. Коноплев. - Электрон.ст. - Режим доступа к ст.: <http://www.nkj.ru/archive/articles/3516/> . Выразите собственное отношение в виде эссе (1-2 страницы).

Модуль 2

Проанализируйте работу А. Миллер «Драма одаренного ребенка и поиск собственного Я». Выскажите и аргументируйте свою точку зрения по данной проблеме в письменном виде.

Миллер А. Драма одаренного ребенка и поиск собственного Я / Пер. с нем.— М.: Академический Проект, 2001.—144 с.

Модуль 3

Подготовьте электронную презентацию по одному из предложенных вопросов.

Литература для изучения:

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. 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. Слуцкой. – 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. Терастье, Ж.К. Сверходаренные дети / Ж.К. Терастье. – М., 1999. – 201 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.

Основные требования к электронной презентации

Приступая к подготовке письменной работы в виде электронной презентации необходимо исходить из целей презентации и условий её прочтения – как правило, такую работу обучаемые представляют преподавателю на проверку по электронной почте, что исключает возможность дополнительных комментариев и пояснений к представленному материалу. По согласованию с преподавателем, материалы презентации студент может представить по электронной почте (USB флэш-диске).

Электронные презентации выполняются в программе MS PowerPoint в виде слайдов в следующем порядке:

- титульный лист с заголовком темы и автором исполнения презентации;

- план презентации (5-6 пунктов - это максимум);
- основная часть (не более 10 слайдов);
- заключение (вывод);

Общие требования к стилистическому оформлению презентации:

- дизайн должен быть простым и лаконичным;
- основная цель - читаемость, а не субъективная красота. При этом не надо впадать в другую крайность и писать на белых листах чёрными буквами – не у всех это получается стильно;

- цветовая гамма должна состоять не более чем из двух-трёх цветов;

- всегда должно быть два типа слайдов: для титульных, планов и т.п. и для основного текста;

- размер шрифта должен быть: 24–54 пункта (заголовок), 18–36 пунктов (обычный текст);

- текст должен быть свернут до ключевых слов и фраз. Полные развернутые предложения на слайдах таких презентаций используются только при цитировании. При необходимости, в поле «Заметки к слайдам» можно привести краткие комментарии или пояснения.

- каждый слайд должен иметь заголовок;
- все слайды должны быть выдержаны в одном стиле;
- на каждом слайде должно быть не более трех иллюстраций;

- слайды должны быть пронумерованы с указанием общего количества слайдов;
- использовать встроенные эффекты анимации можно только, когда без этого не обойтись. Обычно анимация используется для привлечения внимания слушателей (например, последовательное появление элементов диаграммы).
- списки на слайдах не должны включать более 5–7 элементов. Если элементов списка все-таки больше, их лучше расположить в две колонки. В таблицах не должно быть более четырех строк и четырех столбцов – в противном случае данные в таблице будут очень мелкими и трудно различимыми;
- в целом, оформление слайда не должно отвлекать внимание читателей от его содержательной части.

Основные критерии оценки электронной презентации

| Критерии | Неудовлетворительно | Удовлетворительно | Хорошо | Отлично |
|---------------------------------|--|--|---|--|
| I. Дизайн и мультимедиа-эффекты | 1. Цвет фона не соответствует цвету текста | 1. Цвет фона плохо соответствует цвету текста | 1. Цвет фона хорошо соответствует цвету текста, всё можно прочесть | 1. Цвет фона гармонирует с цветом текста, всё отлично читается |
| | 2. Использовано более 5 цветов шрифта | 2. Использовано более 4 цветов шрифта | 2. Использовано 3 цвета шрифта | 2. Использовано 3 цвета шрифта |
| | 3. Каждая страница имеет свой стиль оформления | 3. Некоторые страницы имеют свой стиль оформления | 3. 1-2 страницы имеют свой стиль оформления, отличный от общего | 3. Все страницы выдержаны в едином стиле |
| | 4. Гиперссылки не выделены | 4. Гиперссылки выделены | 4. Гиперссылки выделены и имеют разное оформление до и после посещения кадра | 4. Гиперссылки выделены и имеют разное оформление до и после посещения кадра |
| | 5. Анимация отсутствует (или же презентация перегружена анимацией) | 5. Анимация дозирована | 5. Анимация присутствует только в тех местах, где она уместна | 1. Анимация присутствует только в тех местах, где она уместна и усиливает эффект восприятия текстовой части информации |
| | 6. Звуковой фон не соответствует единой концепции, носит | 6. Звуковой фон не соответствует единой концепции, но не носит | 6. Звуковой фон соответствует единой концепции и привлекает внимание зрителей | 6. Звуковой фон соответствует единой концепции и усиливает эффект восприятия |

| | | | | |
|----------------|---|---|---|---|
| | отвлекающий характер | отвлекающий характер | в нужных местах именно к информации | текстовой части информации |
| | 7. Слишком мелкий Шрифт (соответственно, объём информации слишком велик— кадр перегружен) | 7. Размер шрифта средний (соответственно, объём информации слишком большой — кадр несколько перегружен) информацией | 7. Размер шрифта оптимальный | 7. Размер шрифта оптимальный |
| | 8. Не работают отдельные ссылки | 8. Ссылки работают | 8. Все ссылки работают | 8. Все ссылки работают |
| II. Содержание | 1. Содержание не является научным | 1. Содержание включает в себя элементы научности | 1. Содержание в целом является научным | 1. Содержание является строго научным |
| | 2. Иллюстрации (графические, музыкальные, видео) не соответствуют тексту | 2. Иллюстрации (графические, музыкальные, видео) в определенных случаях соответствуют тексту | 2. Иллюстрации (графические, музыкальные, видео) соответствуют тексту | 2. Иллюстрации (графические, музыкальные, видео) усиливают эффект восприятия текстовой части информации |
| | 3. Много орфографических, пунктуационных, стилистических ошибок | 3. Есть орфографические, пунктуационные, стилистические ошибки | 3. Орфографические, пунктуационные, стилистические ошибки практически отсутствуют | 3. Орфографические, пунктуационные, стилистические ошибки отсутствуют |
| | 4. Наборы числовых данных не проиллюстрированы графиками и диаграммами | 4. Наборы числовых данных чаще всего проиллюстрированы графиками и диаграммами | 4. Наборы числовых данных проиллюстрированы графиками и диаграммами | 4. Наборы числовых данных проиллюстрированы графиками и диаграммами, причем в наиболее адекватной форме |
| | 5. Информация не представляется актуальной и современной | 5. Информация является актуальной и современной | 5. Информация является актуальной и современной | 5. Информация является актуальной и современной |
| | 6. Ключевые слова в тексте не выделены | 6. Ключевые слова в тексте чаще всего выделены | 6. Ключевые слова в тексте выделены | 6. Ключевые слова в тексте выделены |

Тема: Диагностика одаренности (2 ч. сем.)

1. Методы диагностики одаренности, их достоинства и недостатки.
2. Диагностические методики выявления одаренных детей.
3. Диагностика специальной одаренности.
4. Психологический тренинг как средство диагностики и развития одаренности.

Модуль 1.

На основе литературы составьте перечень диагностического инструментария, который можно использовать при диагностики одаренности. Заполните таблицу.

Методики диагностики общей и специальной одаренности

| Одаренность | Методика | Для кого предназначена | Источник |
|---|----------|------------------------|----------|
| Общая одаренность | | | |
| Специальная одаренность: Математическая Моторная Языковая Техническая | | | |

Модуль 2.

Создайте по теме «Диагностика одаренности» список Интернет-источников с краткой аннотацией и рекомендациями по их использованию при изучении данной проблемы.

Модуль 3.

Задание по составлению «папки студента» («портфолио»).

На основе лекционного и дополнительного материала по теме «Диагностика одаренности» раскройте сущность психолого-педагогической диагностики одаренности как одного из направлений Вашей будущей профессиональной деятельности. Определите систему психолого-педагогических знаний и умений, которые составляют сущность профессиональной компетентности в сфере диагностики одаренности. Проведите самооценку уровня сформированности у Вас психолого-педагогической компетентности в данной области.

Методические рекомендации.

Портфолио может быть оформлено как презентация MS PowerPoint или Web-сайт.

УСРС 4

Тема: Современные образовательные программы по развитию одаренности у детей и подростков (2 ч. лек.)

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

2. Сравнительный анализ обучения и воспитания одаренных в отечественной и зарубежной системе образования.

Задание:

Модуль 1

Напишите реферат по одной из предложенных тем:

- Раннее развитие: за и против.
- Обучение и развитие детей с высокой интеллектуальной и академической одаренностью.
- Модель обогащающего школьного обучения Дж. Рензулли в российских и белорусских школах.
- Анализ концептуальных моделей развития детской одаренности.

Основные требования к – реферату

Распределение тем реферата между студентами и консультирование обучаемых по выполнению письменной работы осуществляется преподавателем. Тема реферата может быть выбрана и студентом, но обязательно должна быть согласована с преподавателем.

Для подготовки реферата следует использовать материалы научно-методических конференций и круглых столов, которые в последнее время обычно публикуются в Интернете на сайтах высших учебных заведений, на образовательных порталах.

По составу и содержанию реферат должен включать: титульный лист с указанием названия университета, института, кафедры и дисциплины, вида работы и названия темы, учебной группы и фамилии с инициалами студента, а также места (города) и года написания; лист с оглавлением (планом) работы; введение; основную часть; заключение; список использованной литературы; приложения (при необходимости).

По структуре, оформлению и объему реферат должен отвечать следующим требованиям:

во введении (1 стр.) – обосновать актуальность темы, сформулировать цель работы и пути ее достижения, кратко осветить состояние научной разработки проблемы;

в основной части (5–7 стр.) – раскрыть содержание рассматриваемой темы (по отдельным вопросам (разделам, главам или параграфам)). При этом рассуждения автора должны подкрепляться конкретными фактами, цифрами, документами (на каждый из них должны быть сделаны соответствующие сноски). Важно вычленять факторы, особенности, направления, характерные черты, содержание политического процесса. Каждый вопрос (раздел, глава или параграф) должны заканчиваться выводом (логическим итогом рассуждений, умозаключением);

в заключении (1 стр.) – обязательно сформулировать общие выводы по рассматриваемой теме (проблеме) и собственный взгляд на решение данной проблемы (на позиции авторов используемой литературы, источников информации и т.д.).

в списке использованной литературы – дать библиографическое описание литературы (перечислить использованные источники, в т.ч., адреса Internet. Список литературы должен содержать не менее 5 источников (монографии и научные статьи). Учебная литература не учитывается. Обязательно должны быть включены все произведения, из которых приведены цитаты. Все литературные источники располагаются в алфавитном порядке. В случае использования работ одного автора следует помещать их в хронологической последовательности издания; оформление контрольной работы должно быть выполнено машинописным способом в соответствии со следующими требованиями: печатный шрифт – Times New Roman, кегль (размер) 14; листы бумаги – формата А4, все страницы должны быть пронумерованы, с размером полей по 2 см; междустрочный интервал – полуторный; абзац – с отступом первой строки 1,25 см; текст – должен быть выровнен по ширине и структурирован по главам (разделам, параграфам), сопровождаться ссылками на источники при использовании прямых («закавыченных») цитат и фрагментов опубликованных текстов, т. е. на такое использование источников должно быть явным образом указано в сносках или за текстовом списке литературы в соответствии с требованиями ГОСТа. Объем контрольной работы, в целом, не должен превышать 10–12 страниц печатного текста.

Основные критерии и показатели оценки реферата

| Критерии | Показатели |
|---|---|
| Использование современной научной литературы | Диапазон и качество (уровень) используемого информационного пространства |
| Владение языком дисциплины и понятийно-категориальным аппаратом | Четкое и полное определение рассматриваемых понятий (категорий), приводя соответствующие примеры в строгом соответствии с рассматриваемой проблемой |
| Самостоятельная интерпретация описываемых в реферате фактов и проблем | Умелое использование приемов сравнения и обобщения для анализа взаимосвязи понятий и явлений. Личная оценка (вывод), способность объяснить альтернативные взгляды на рассматриваемую проблему и прийти к сбалансированному заключению |
| Язык и стиль работы | Соблюдение лексических, фразеологических, грамматических и стилистических норм русского, белорусского литературного языка |
| Аккуратность оформления и корректность цитирования | Оформление текста с полным соблюдением правил орфографии и пунктуации, методических требований ГОСТа. |

Модуль 2

Ознакомьтесь с методическим руководством Ю.Б. Гатанова (Гатанов, Ю.Б. Курс развития творческого мышления (по методу Дж.Гилфорда

и Дж. Рензулли): методическое руководство / Ю.Б. Гатанов– СПб: ГП Иматон,1997.– 60с.) и разработайте задания, предназначенные для развития дивергентных мыслительных способностей.

Модуль 3

Провести сравнительный анализ 3-х программ развития одаренности. Результаты сравнения занести в таблицу. Сделать выводы.

Литература:

1. Иванов, Ю.А. Канцэптуальныя напраму рэпянальнай праграмы «Адоранья дзеці» / Ю.А. Иванов // 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.
 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. (США)
 9. Программа «Одаренный ребенок»: основные 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.
- Форма контроля:* сравнительная таблица.

РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ**ПРОВЕРОЧНЫЕ ТЕСТЫ ПО ДИСЦИПЛИНЕ
«ПСИХОЛОГИЯ ОДАРЕННОСТИ»**

1. Из какого языка пришло слово “вундеркинд”?
 - а) английский
 - б) *немецкий*
 - в) французский
 - г) итальянский

2. Что означает слово “вундеркинд”?
 - а) *чудо-ребенок*
 - б) умный
 - в) гениальный
 - г) одаренный

3. Кто, объясняя достижения выдающихся художников, поэтов писал «не от искусства и знания, а от божественного предопределения и одаренности»?
 - а) *Платон*
 - б) Демокрит
 - в) Пифагор
 - г) Аристотель

4. Что в переводе означает термин «талант» (от греч. talanton)?
 - а) образование
 - б) воспитание
 - в) *крупная мера золота*
 - г) одежда

5. Кто не разделял концепцию Ф.Гальтона о генетически детерминированного и фиксированного интеллекта?
 - а) *А.Бине*
 - б) Л.Термен
 - в) Р.Кеттелл
 - г) Дж.Равен

6. Какое понятие ввел в психологию Д.Хебб ?
 - а) *генотипический интеллект*
 - б) коэффициент интеллекта
 - в) умственные способности
 - г) социальный интеллект

7. На рубеже каких веков в рамках ассоциативной психологии

появился функциональный подход к одаренности?

- а) 19-20 веков
- б) 18-19 веков
- в) 17-18 веков
- г) 16-17 веков

8. В чем заслуга известного русского ученого Г.И.Россолимо?

- а) ввел понятие одаренности
- б) создал методики диагностики интеллектуальной одаренности
- в) описал гениальность как феномен
- г) дал определение коэффициенту интеллектуальности

9. Одаренность является уровнем и одновременно типом реагирования индивида на требования жизни”. Кто высказал это мнение?

- а) В.Штерн
- б) Э.Клапаред
- в) В.Лоуэнфельд
- г) Дж.Рензули

10. До какого времени одаренность определяли исключительно по тестам интеллекта?

- а) до нач. 19 века
- б) до нач. 20 века
- в) до сер. 19 века
- г) до сер. 20 века

11. Модель структуры интеллекта Дж.Гилфорда предлагает по шутливому утверждению автора около _____ способов быть умным.

- а) 120
- б) 110
- в) 130
- г) 140

12. «Одаренные дети создаются не хорошей школой; очевидно, что этот процесс имеет принципиально иную технику» Кто высказал данное мнение?

- а) В.Штерн
- б) Э.Клапаред
- в) В.Лоуэнфельд
- г) Дж.Рензули

13. В ходе изучения биографии 400 выдающихся людей было установлено, что _____ % из них имели серьезные проблемы в период школьного обучения в плане приспособления к условиям

школьной жизни?

- а) 50%
- б) 40%
- в) 60%
- г) 65%

14. Какой известный специалист в области изучения детской одаренности утверждает, что особая потребность в умственном поиске, в умственной нагрузке характерна для одаренных детей, даже тех, чьи необыкновенные способности видны не сразу?

- а) *Н.С.Лейтес*
- б) А.Н.Леонтьев
- в) С.Л.Рубинштейн
- г) Б.М.Теплов

15. Кому принадлежит высказывание «Познание начинается с удивления»?

- а) *Платон*
- б) Сократ
- в) Демокрит
- г) Аристотель

16. Кто ввел в психологию понятие «познавательная самодеятельность»?

- а) *Д.Б.Богоявленская*
- б) З.И.Калмыкова
- в) А.М.Матюшкин
- г) К.Дункер

17. Кем были предложены термины «дивергентное мышление» и «дивергентные задачи»?

- а) *Д.Гилфорд*
- б) А. Бине
- в) Р.Кеттелл
- г) Дж.Равен

18. Что специалисты С.Кейплан, Д.Сиск, П.Торренс рассматривали в качестве основной особенности мышления творчески одаренного человека?

- а) *оригинальное мышление*
- б) легкость генерирования идей (продуктивное мышление)
- в) гибкость мышления
- г) склонность к задачам дивергентного типа

19. «Способность к оценке обеспечивает возможности

самодостаточности, самоконтроля, уверенности одаренного, творческого ребенка в самом себе, в своих способностях». Кому принадлежат эти слова?

- а) *А.М.Матюшкин*
- б) З.И.Калмыкова
- в) Р.Кеттелл
- г) К.Дункер

20. Назовите фамилию ученого, который писал: «Школа мало использует их возможности, почти не проявляет заботы об их дальнейшем росте?»

- а) *Н.С.Лейтес*
- б) А.М.Матюшкин
- б) З.И.Калмыкова
- в) А.М.Матюшкин

21. «Одаренные дети, так же как и их «нормальные» сверстники, часто не понимают, что окружающие в большинстве своем существенно отличаются от них и в мыслях, и в желаниях, и в поступках». Кому принадлежат данные мысли?

- а) *Ж.Пиаже*
- б) А.Бине
- в) Р.Кеттелл
- г) Дж.Равен

22. Кто из ученых на основании исследований сделал вывод о том, что половину всех одаренных детей, выявленных в начальной школе, составляют девочки?

- а) *Б.Кларк*
- б) Л.Холлингуорт
- в) Л.Термен
- г) Р.Стернберг

23. В каком году Дж.Мейкер (США) было проведено исследование, в результате которого было обнаружено, что дети с разными видами физических недостатков, имеют выраженные особенности в когнитивном развитии?

- а) 1971
- б) 1970
- в) 1991
- г) 1990

24. Кем были в школе А.Энштейн, Х.К.Андерсен, Вудро Вильсон?

- а) *дислексики*
- б) *белые вороны*

- в) сами себе на уме
- г) гадкие утята

25. Кто считал, что признаки интеллекта всегда имеют более обобщенный, комплексный характер?

- а) Ф.Гальтон
- б) *А.Бине*
- в) У.Синклер
- г) Д.Армхейм

26. Какой ученый внес существенный вклад в обоснование и разработку наблюдения как психологического метода?

- а) *М.Я.Басов*
- б) В.С.Юркевич
- в) А.Ф.Лазурский
- г) Д.Магидссон

27. Какой ученый характеризует менторство как наиболее перспективную форму обучения детей с выдающимися способностями?

- а) *П.Торренс*
- б) Э.Крепелин
- в) У.Синклер
- г) Д.Армхейм

28. Кому принадлежат слова: «Все специальные способности человека – это в конце концов различные проявления, стороны общей его способности к обучению и труду»?

- а) З.И.Калмыкова
- б) М.Я.Басов
- в) *С.Л.Рубинштейн*
- г) В.С.Юркевич

29. Кто из ученых занимался всесторонним изучением одаренных детей и выявил структуру математических способностей?

- а) *В.А.Крутецкий*
- б) А.М.Матюшкин
- б) З.И.Калмыкова
- в) М.Я.Басов

30. Что не включает в себя «трехкольцевая модель Дж.Рензули»?

- а) интеллект выше среднего
- б) *гениальность*
- в) усиленная мотивация
- г) творческие способности

31. Кто в начале XX века предположил, что в основе одаренности лежит особая «умственная энергия», которая, будучи постоянной для отдельного индивида, значительно отличает людей друг от друга?

- а) Э.Крепелин
- б) П.Торренс
- в) А.Бине
- г) Ч.Спирмен

32. Кто выступал против «узкого интеллектуализма»?

- а) А.Ф.Лазурский
- б) Б.М.Теплов
- в) М.Я.Басов
- г) Д.Магидссон

33. 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

34. 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

35. Социальная характеристика человека, внесшего значительный вклад в развитие культуры, промышленности, науки и пр.:

- а) способность;
- б) одаренность;
- в) талант;
- г) гениальность

36. Способность к порождению большого числа идей, выраженных в словесных формулировках или в виде рисунков (П. Торренс):

- а) беглость;
- б) гибкость;
- в) оригинальность;
- г) разработанность

37. В его теории общий интеллект состоит из двух подфакторов: жидкого интеллекта и откristаллизовавшегося интеллекта:

- а) Ч. Спирмена;
- б) Ф. Вернона;
- в) *Р. Кеттелла*;
- г) Л. Терсоуна

38. Способность отвечать на раздражители нестандартно (Гилфорд):

- а) гибкость;
- б) продуктивность;
- в) *оригинальность*;
- г) способность решать проблемы

39. Факторы развития интеллекта (выберите *лишний*):

- а) *природные*;
- б) генетические;
- в) социальные;
- г) врожденные

40. Проявленная, очевидная одаренность:

- а) общая;
- б) специальная;
- в) *актуальная*;
- г) потенциальная

41. Способность к выдвижению идей, отличающихся от очевидных, банальных или твердо установленных (П. Торренс):

- а) беглость;
- б) гибкость;
- в) *оригинальность*;
- г) разработанность

42. 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

43. Интеллект, который мы изучаем при помощи диагностических методик:

- а) социальный интеллект;
- б) биологический интеллект;
- в) *психометрический интеллект*;

г) текучий интеллект

44. Рабочая концепция одаренности говорит о двух факторах одаренности:

- а) общий и специальный;
- б) *инструментальный и мотивационный*;
- в) актуальный и потенциальный;
- г) явный и скрытый

45. Из какого языка пришел термин гений («дух»)?

- а) *латинский*
- б) немецкий
- в) греческий
- г) испанский

46. Кем был предложен термин «чистая доска»?

- а) *Дж. Локк*
- б) Д. Дидро
- в) Гельвеций
- г) Г. Лейбниц

47. Автором какого трактата является И. Кант?

- а) *О гении*
- б) Наследственность таланта: ее законы и последствия
- в) Парадокс об актере
- г) О составных элементах художественно мыслящего ума

48. Кто не разделял концепцию Ф. Гальтона о генетически детерминированного и фиксированного интеллекта?

- а) *А. Бине*
- б) Л. Термен
- в) Р. Кеттелл
- г) Дж. Равен

49. «Одаренность является уровнем и одновременно типом реагирования индивида на требования жизни». Кто высказал это мнение?

- а) *В. Штерн*
- б) Э. Клапаред
- в) В. Лоуэнфельд
- г) Дж. Рензули

50. До какого времени одаренность определяли исключительно по тестам интеллекта?

- а) до нач. 19 века

- б) до нач. 20 века
- в) до сер. 19 века
- г) до сер. 20 века

51. Кто из специалистов, анализируя подходы большинства отечественных и зарубежных авторов к проблеме соотношения интеллекта и креативности, выделяет 3 основных позиции?

- а) А.М.Матюшкин
- б) К.Д.Бирюков
- в) В.Н.Дружинин
- г) М.А.Холодная

52. «Одаренные дети создаются не хорошей школой; очевидно, что этот процесс имеет принципиально иную технику» Кто высказал данное мнение?

- а) В.Штерн
- б) Э.Клапаред
- в) В.Лоуэнфельд
- г) Дж.Рензули

53. Кто является автором культурно-исторической теории развития высших психических функций?

- а) Л.С.Выготский
- б) А.Н.Леонтьев
- в) С.Л.Рубинштейн
- г) Б.М.Теплов

54. Кто ввел в психологию понятие «познавательная самодеятельность»?

- а) Д.Б.Богоявленская
- б) З.И.Калмыкова
- в) А.М.Матюшкин
- г) К.Дункер

55. Кем были предложены термины «дивергентное мышление» и «дивергентные задачи»?

- а) Д.Гилфорд
- б) А. Бине
- в) Р.Кеттелл
- г) Дж.Равен

56. Что специалисты С.Кейплан, Д.Сиск, П.Торренс рассматривали в качестве основной особенности мышления творчески одаренного человека?

- а) оригинальное мышление

- б) легкость генерирования идей (продуктивное мышление)
- в) гибкость мышления
- г) склонность к задачам дивергентного типа

57. «Способность к оценке обеспечивает возможности самодостаточности, самоконтроля, уверенности одаренного, творческого ребенка в самом себе, в своих способностях». Кому принадлежат эти слова?

- а) *А.М.Матюшкин*
- б) З.И.Калмыкова
- в) А.М.Матюшкин
- г) К.Дункер

58. Кто внес значительный вклад в разработку проблем самоактуализации?

- а) *А.Маслоу*
- б) Бине
- в) Р.Кеттелл
- г) Дж.Равен

59. «Одаренные дети, так же как и их «нормальные» сверстники, часто не понимают, что окружающие в большинстве своем существенно отличаются от них и в мыслях, и в желаниях, и в поступках». Кому принадлежат данные мысли?

- а) *Ж.Пиаже*
- б) Бине
- в) Р.Кеттелл
- г) Дж.Равен

60. Кто является автором «концепции эгоцентризма»?

- а) *Ж.Пиаже*
- б) Д.Сиск
- в) Бине
- г) К.Тэкэкс

61. До сколько лет, по мнению Т.Ханта, разработка теста для «выявления способности иметь дело с людьми» развивает социальный интеллект?

- а) 17-18
- б) 15-16
- в) 16-17
- г) 18-19

62. Кому принадлежит следующее высказывание: «... следует различать предвидение будущего масштаба свершений и оценку

качественных особенностей дарования?»

- а) К.Тейлор
- б) *Б.М.Теплов*
- в) Т.Хант
- г) Бине

63. Кто считал, что признаки интеллекта всегда имеют более обобщенный, комплексный характер?

- а) Ф.Гальтон
- б) *А.Бине*
- в) У.Синклер
- г) Д.Армхейм

Выполните задания следующего теста-подстановки

Подставьте наиболее подходящие определения, соответствующие следующим понятиям: задатки, творчество, способности, одаренность, талант

_____ - 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.

_____ – качество личности, определяющие успешность овладения определенной деятельностью. Различают элементарные, сложные, общие. Частные, потенциальные и актуальные способности.

_____ – генетически обусловленный компонент способностей, развивающийся в соответствующей деятельности или деградирующий при ее отсутствии.

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

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

Закончите предложения:

Одаренный ребенок – это...

Актуальная одаренность – это...

Потенциальная одаренность – это...

Явная одаренность – это...

Скрытая одаренность - это...

Специальная одаренность —это...

Творческая одаренность —это...

(Заморская, Т.В. Курс Дистанционного обучения по проблеме «Психология одаренности детей и подростков» – Тамбов: ТОИПКРО, 2007.)

ВОПРОСЫ К ЗАЧЕТУ

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». Факты и опровержения.
5. Биологическое созревание и одаренность.
6. Ранний умственный подъем и возрастные основы умственного роста.
7. Вундеркинды и особенности их развития. Феномен детей-вундеркиндов.
8. Понятие общей одаренности.
9. Современные концепции одаренности (Дж. Гилфорд).
10. Современные концепции одаренности (Дж. Рензулли).
11. Современные концепции одаренности (Р. Стернберг).
12. Современные концепции одаренности (Д.Б. Богоявленская).
13. Структура общей одаренности. Общая характеристика составляющих.
14. Факторы, влияющие на развитие одаренности.
15. Интеллект как основная составляющая общей одаренности.
16. Основные подходы к пониманию структуры интеллекта, модели интеллекта.
17. Креативность в структуре общей одаренности. Основные подходы к пониманию креативности.
18. Соотношение интеллекта и креативности.
19. Диагностика интеллекта и креативности.
20. Обучаемость в структуре общей одаренности. Показатели, уровни обучаемости.
21. Соотношение общих и специальных способностей. Теории соотношения общих и специальных способностей.
22. Виды специальной одаренности. Общая характеристика.
23. Вербальная (языковая) одаренность, методы ее диагностики и развития.
24. Литературная одаренность, методы ее диагностики и развития.
25. Математическая одаренность, методы ее диагностики и развития.
26. Техническая одаренность, методы ее диагностики и развития.
27. Моторная одаренность, методы ее диагностики и развития.
28. Музыкальная одаренность, методы ее диагностики и развития.
29. Социальная одаренность, методы ее диагностики и развития.
30. Характерные особенности личности одаренного ребенка.
31. Одаренность и гендер.
32. Основные проблемы, с которыми сталкиваются одаренные дети.
33. Возрастные особенности развития одаренности.
34. Неравномерность хода возрастного психического развития. Варианты (типы) умственного развития (Н.С. Лейтес). Взаимосвязь индивидуального и возрастного в развитии одаренности.
35. Специфика работы психолога с одаренными детьми и подростками.

36. Подходы к организации обучения и стратегии обучения одаренных детей. Программы для одаренных.

37. Стратегия ускорения: характеристика, формы, достоинства и недостатки.

38. Стратегия обогащения: виды, общая характеристика, достоинства и недостатки.

39. Учитель для одаренных детей.

40. Воспитание одаренного ребенка в семье.

41. Сравнительный анализ обучения и воспитания одаренных детей в отечественной и зарубежной системе образования.

КРИТЕРИИ ОЦЕНОК РЕЗУЛЬТАТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Критерии оценки знания и компетенций студентов:

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 семинарских занятиях, низкий уровень культуры исполнения заданий.

ЗАЧТЕНО:

- 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 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;
- активная самостоятельная работа на семинарских занятиях, участие в групповых обсуждениях;
- высокий уровень культуры исполнения заданий.

ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

Учреждение образования
«Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка»

УТВЕРЖДАЮ

Первый проректор

_____ С.И.Коптева
« 03 » _____ 2016 г.
Регистрационный № УД - _____ /уч.



ПСИХОЛОГИЯ ОДАРЕННОСТИ

Учебная программа учреждения высшего образования
по учебной дисциплине для специальности:
1 – 03 04 03 Практическая психология
(дисциплина по выбору студента)

2016 г.

Учебная программа составлена на основе образовательного стандарта первой ступени высшего образования специальности «Практическая психология», утвержденного 30.08.2013г. № 87

СОСТАВИТЕЛИ:

Г.Д. Немцова, старший преподаватель кафедры психологии образования учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка».

А.В. Музыченко, заведующий кафедрой психологии образования учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», кандидат психологических наук, доцент.

РЕЦЕНЗЕНТЫ:

М.В.Сидорова, доцент кафедры педагогики и психологии учреждения образования «Белорусский государственный экономический университет», кандидат психологических наук, доцент;

С.С.Гончарова, доцент кафедры социальной и семейной психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», кандидат психологических наук, доцент.

РЕКОМЕНДОВАНА К УТВЕРЖДЕНИЮ:

Кафедрой психологии образования учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (протокол № 6 от 10.11.2016 г.).

Заведующий кафедрой
психологии образования

 А.В.Музыченко

Советом Института психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (протокол № 4 от 28.12. 2016 г.).

Оформление учебной программы и сопровождающих ее материалов действующим требованиям Министерства образования Республики Беларусь соответствует

Методист УМУ БГПУ
 С.А. Стародуб

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Программа дисциплины по выбору «Психология одаренности» адресована будущим педагогам-психологам. Она дополняет и конкретизирует знания по проблеме одаренности и способностей, полученные при изучении дисциплин «Общая психология», «Психология развития», «Дифференциальная психология», «Психодиагностика» и др.. Дисциплина призвана 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 настоящей дисциплине рассматриваются способы выявления одаренных детей и подростков, а также особенности их обучения и воспитания.

Цель учебной дисциплины – обеспечить студентов-психологов системой теоретических знаний и практических умений в области психологии одаренности.

Образовательная: ознакомить студентов с отечественными и зарубежными теориями и результатами исследований одаренности; формирование теоретических знаний в области диагностики общей одаренности и ее компонентов и специальной одаренности.

Воспитательная: формирование у студентов мотивации к изучению дисциплины; способствовать развитию способности к самосовершенствованию и саморазвитию на основе рефлексии своей деятельности.

Развивающая: содействовать личностному и профессиональному развитию, стимулировать проявление творческого потенциала.

Задачи учебной дисциплины:

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 развивающей работе с одаренными детьми и подростками.

Требования к уровню освоения содержания дисциплины.

В результате изучения дисциплины будущий специалист должен **знать:**

- основные понятия и положения отечественной и зарубежной психологии одаренности;
- виды и структуру одаренности;
- личностный и возрастной аспекты одаренности;
- особенности организации обучения и воспитания одаренных детей и подростков;

уметь:

- формулировать основные проблемы психологии одаренности;

– анализировать психологические концепции обучения и воспитания одаренных детей;

владеть:

– методами диагностики общей и специальной одаренности.

Междисциплинарные связи.

Учебная дисциплина «Психология одаренности» носит интегративный характер основывается на знаниях, полученных при изучении следующих дисциплин специальности: «Общая психология», «Психология развития», «Общая психодиагностика», «Дифференциальная психология».

Требования к академическим компетенциям

Студент должен:

- АК-1. Уметь применять базовые научно-теоретические знания для решения практических задач.
- АК-4. Уметь работать самостоятельно.
- АК-8. Иметь лингвистические навыки (устная и письменная коммуникация).

Требования к социально-личностным компетенциям

Студент должен:

- СЛК-1. Владеть качествами гражданственности.
- СЛК-2. Быть способным к социальному взаимодействию.

Требования к профессиональным компетенциям

Студент должен:

- ПК-2. Знать сущность, содержание и структуру образовательных процессов.
- ПК-3. Владеть системой знаний об истории и современных направлениях развития психолого-педагогических наук и их методах.
- ПК-8. Использовать основные социально-гуманитарные знания в профессиональной деятельности.
- ПК-10. Осуществлять мониторинг образовательного процесса, диагностику учебных и воспитательных результатов.
- ПК-41. Структурировать знания, выделять главное, логически выстраивать изложение материала, выделяя основные причинно-следственные связи.
- ПК-49. Взаимодействовать с коллегами и специалистами смежных профилей по профессиональным вопросам в рамках своего учебного заведения вне его.
- ПК-50. Иметь навыки профессионального общения и установления педагогически целесообразных взаимоотношений со всеми участниками образовательного процесса.

Структура содержания учебной дисциплины «Психология одаренности» включает 6 разделов. Раздел 1 знакомит с предметным полем, историей и современным состоянием психологии одаренности. В разделе рассматриваются факторы развития одаренности. Раздел 2 направлен на усвоение обучающимися знаний об общей одаренности ее структуре. В разделе рассматриваются основные структурные компоненты общей одаренности: познавательная

потребность, интеллект, креативность, обучаемость. Раздел 3 направлен на усвоение студентами знаний по специальной одаренности ее видам, диагностике и развитию. Раздел 4 знакомит с личностными и возрастными аспектами одаренности. Раздел 5 позволяет студентам освоить знания и умения диагностики общей и специальной одаренности. Раздел 6 преследует цель познакомить студентов с основными подходами к организации обучения одаренных детей и подростков.

В соответствии с образовательным стандартом специальности «Практическая психология» дидактическими единицами учебной дисциплины «Психология одаренности» являются: *Понятие одаренность, талант, гениальность. Виды одаренности: актуальная и потенциальная; общая и специальная. Генетические и средовые факторы развития одаренности. Современные концепции одаренности. Понятие общей одаренности. Общая интеллектуальная одаренность. Общая творческая одаренность. Диагностика интеллектуальных способностей. Понятие специальной одаренности. Структура специальной одаренности. Вербальные способности и вербальная одаренность. Структура вербальных способностей. Языковые способности: понятие и структура. Диагностика языковых способностей. Развитие языковых способностей. Понятие математических способностей и математической одаренности. Структура математических способностей. Музыкальные способности. Музыкальная одаренность. Структура музыкальных способностей. Коммуникативные способности и коммуникативная одаренность. Музыкальные способности. Музыкальная одаренность. Структура музыкальных способностей. Моторная одаренность. Диагностика и развитие моторной одаренности. Понятие практико-технических способностей и технической одаренности. Диагностика практико-технических способностей. Развитие практико-технических способностей. Характерные особенности личности одаренных детей и подростков. Возрастные особенности развития одаренности. Проблемы и принципы диагностики одаренных. Стратегии обучения. Ускоренное обучение. Обогащенное обучение.*

Рекомендуемые формы и методы обучения:

Целостный педагогический процесс реализуется на основе дидактических принципов научности, сознательности и активности, систематичности и последовательности, доступности в сочетании с высоким уровнем трудности, наглядности, воспитывающего обучения.

Методы проблемного обучения (проблемное изложение, частично-поисковый и исследовательский методы), интерактивные методы и метод проектов способствуют поддержанию оптимального уровня активности.

Способы и методы формирования компетенций: метод малых групп, подготовка письменных аналитических работ, выполнение творческих заданий, анализ научных текстов и практических ситуаций.

Оперативная обратная связь осуществляется с помощью наблюдения, исходного, промежуточного и итогового контроля, анализа результатов, продуктов деятельности (конспектов, рефератов, психологических заданий).

Для диагностики сформированности компетенций используются разноуровневые задания на семинарских занятиях и в управляемой самостоятельной работе.

В соответствии с учебным планом по специальности Практическая психология на изучение дисциплины «Психология одаренности» отводится 128 часов (3 зачетных единицы), из них 62 часа аудиторных занятий: 30 часов лекционных занятий, 32 часа семинарских занятий.

На дневной форме получения образования дисциплина преподается на четвертом курсе, в восьмом семестре. Распределение часов следующее: 62 часа аудиторных занятий: 26 лекционных (в том числе 4 часа – управляемой самостоятельной работы), 28 семинарских (в том числе 4 часа – управляемой самостоятельной работы).

На самостоятельную работу студентов отведено 66 часов. По темам следующее количество часов самостоятельной работы: тема 1 (8 часа), тема 2 (10 часов), тема 3 (18 часов), тема 4 (12 часов), тема 5 (6 часов), тема 6 (12 часов).

На заочной форме получения образования дисциплина преподается на пятом курсе в девятом семестре. Распределение аудиторных часов следующее: 5 курс – 16 часов: 8 часов лекционных, 8 часов семинарских занятий; зачет проводится на 5-м курсе в 10 семестре.

Формой контроля является зачет.

СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

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

ТЕМА 1.1 ОБЩЕЕ ПОНЯТИЕ ОБ ОДАРЕННОСТИ

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

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

Факторы развития одаренности. Влияние генотипа и среды. Проблема наследуемости общей и специальной одаренности. Генетико-средовое взаимодействие: пассивное влияние, реактивное влияние, активное влияние (Р. Пломин). Методы исследования одаренности. Биографический метод. Близнецовый метод (Дж.Лоэлин, Р.Николе), сравнение sibсов. Кросс-культурные исследования.

ТЕМА 1.2 ИСТОРИЯ ИЗУЧЕНИЯ ФЕНОМЕНА ОДАРЕННОСТИ

Проблема способностей и одаренности в трудах зарубежных и отечественных психологов.

Донаучный этап в исследовании одаренности, таланта, гениальности. Подходы и направления исследования одаренности: психоаналитический (З.Фрейд, А.Адлер, К.Юнг, К.Хорни), бихевиоральный (Б.Ф.Скиннер, Д.Б.Уотсон), когнитивный (Дж.Гилфорд, Р.Б.Кеттелл, А.Бандура, Р.Роттер, М.А.Холодная), гуманистический (А.Маслоу, К.Роджерс).

Изучение одаренности в трудах зарубежных и отечественных ученых. «Трех кольцевая модель одаренности» Дж. Рензулли. Современные концепции одаренности (Многомерные модели интеллекта Дж. Гилфорда; «инвестиционная теория» Р. Стернберга; Рабочая концепция одаренности Д.Б. Богоявленская).

РАЗДЕЛ 2. ОБЩАЯ ОДАРЕННОСТЬ: ПОНЯТИЕ И СТРУКТУРА

ТЕМА 2.1 ПОНЯТИЕ ОБЩЕЙ ОДАРЕННОСТИ

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. Формы и уровни развития познавательной потребности. Возрастная динамика развития познавательной потребности. Обучаемость как общая способность. Современные концепции общей одаренности.

Биологические и средовые факторы в развитии одаренности и отдельных ее компонентов.

ТЕМА 2.2 СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ОБЩЕЙ ОДАРЕННОСТИ

Общая интеллектуальная одаренность. G-фактор (Ч. Спирмен). Иерархические модели интеллекта (Ч. Спирмен). Модель интеллектуального порога Д. Перкинса. Диагностика интеллектуальных способностей. Диагностические методы (тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра. Прогрессивные матрицы Равена. Тест Векслера. Развитие интеллектуальной одаренности).

Общая творческая одаренность. Основные подходы к проблеме креативности: отрицание самостоятельности креативности (А. Танненбаум, Д.Б. Богоявленская); рассмотрение креативности как самостоятельного фактора, независимого от интеллекта (Дж. Гилфорд, К. Тейлор, 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, «исвестиционная теория» Р. Стернберга. Соотношение интеллекта и креативности (М. Воллах, Н. Коган). Методы исследования креативности. Развитие креативности.

Обучаемость в структуре общей одаренности. Обучаемость и обученность. Критерии обучаемости (по З.И. Калмыковой). Уровни обучаемости.

РАЗДЕЛ 3 СПЕЦИАЛЬНАЯ ОДАРЕННОСТЬ: ВИДЫ, ДИАГНОСТИКА, РАЗВИТИЕ

ТЕМА 3.1 СПЕЦИАЛЬНАЯ ОДАРЕННОСТЬ: ПОНЯТИЕ, ДИАГНОСТИКА И 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.

ТЕМА 3.2 ВИДЫ 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.

Диагностика литературных способностей. Развитие литературных способностей.

Математические способности. Понятие математических способностей и математической одаренности. Структура математических способностей: алгебраические и геометрические способности (Ч. 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, 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 (А.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 технической одаренности. Структура практико-технических способностей: техническая осведомленность, пространственный фактор, фактор ручных навыков. Диагностика практико-технических способностей. Развитие практико-технических способностей.

РАЗДЕЛ 4 ЛИЧНОСТНЫЙ И ВОЗРАСТНОЙ АСПЕКТЫ ОДАРЕННОСТИ

ТЕМА 4.1 ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

Характерные особенности личности одаренных (Н.С. Лейтес, В.С. Юркевич). 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). Проблемы одаренных детей. Одаренность и пол.

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

ТЕМА 4.2 ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ

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). Диагностика и развитие одаренности на разных возрастных этапах. Ранняя профессионализация одаренных.

РАЗДЕЛ 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.

РАЗДЕЛ 6. ОРГАНИЗАЦИЯ 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 детей и подростков в отечественной и зарубежной системе образования.

Образовательные программы по обучению и воспитанию одаренных детей. 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. Взаимодействие психолога с учителями и родителями одаренных детей и подростков. Работа с одаренными вне школы. Воспитание одаренного ребенка в семье.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КАРТА УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ПСИХОЛОГИЯ ОДАРЕННОСТИ»
(дневная форма получения образования)

| Номер темы | Название темы | Количество аудиторных часов | | | | Количество часов УСР | Литература | Количество часов самостоятельной работы | Форма контроля знаний |
|------------|--|-----------------------------|----------------------|---------------------|----------------------|----------------------|----------------------|---|---|
| | | Лекции | Практические занятия | Семинарские занятия | Лабораторные занятия | | | | |
| | ПСИХОЛОГИЯ ОДАРЕННОСТИ (128 ч./3 з.ед.) | 26 | | 28 | | 8 | | 66 | |
| 1 | <i>Введение в психологию одаренности. Понятие одаренности.</i> | 4 | | 4 | | | | 8 | |
| 1.1 | Общее понятие об одаренности | | | | | | | | |
| 1.1.1 | Общее понятие об одаренности 1. Проблема способностей и одаренности в отечественной психологии. 2. Уровни развития способностей: одаренность, талант, гениальность. 3. Изучение одаренности в трудах зарубежных и отечественных ученых. | 2 | | | | | [1],[2],[4],[7],[40] | 2 | Опорный конспект Сравнительная таблица |
| 1.1.2 | Одаренность в структуре способностей. Понятие одаренности 1. Понятие одаренности. Место одаренности в структуре способностей. 2. Понятие о способностях, одаренности, таланте, гениальности, их генетическая и структурная взаимосвязь. | | | 2 | | | [1],[2],[4],[7],[40] | 2 | Сравнительная таблица |
| 1.2 | История изучения феномена одаренности | | | | | | | | |
| 1.2.1 | История изучения одаренности 1. Донаучный этап в исследовании одаренности, таланта, гениальности. 2. Развитие учений об одаренности в Эпоху Возрождения и Новое Время. | 2 | | | | | [1],[2],[4],[5] | 2 | Опорный конспект |

| | | | | | | | | | |
|------------|--|----------|--|----------|--|--|-----------------------|-----------|------------------|
| | 3. Первые экспериментальные исследования одарённости. 4. Изучение одаренности в трудах зарубежных и отечественных ученых. 5. Современные концепции одаренности. | | | | | | | | |
| 1.2.2 | История изучения одаренности 1. Исследование 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],[2],[4],[5] | 2 | Итоговый тест |
| 2. | Общая одаренность: понятие и структура | | | | | | | | |
| 2 | Общая одаренность: понятие и структура | 4 | | 6 | | | | 10 | |
| 2.1 | Понятие общей одаренности | | | | | | | | |
| 2.1.1 | Понятие общей одаренности 1. Понятие общей одаренности. 2. Современные концепции общей одаренности. 3. Критерии деления одаренности на виды. | 2 | | | | | [1],[2],[3],[4],[5] | 2 | Опорный конспект |
| 2.1.2 | 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],[2],[5],[13],[45] | 2 | Опрос |
| 2.2 | Структурные компоненты общей одаренности | | | | | | | | |
| 2.2.1 | 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 | | | | | [1],[2],[7],[25],[35] | 2 | Опорный конспект |

| | | | | | | | | | |
|------------|---|----------|--|----------|--|----------|---------------------------|-----------|----------------------------------|
| 2.2.2 | Интеллект в структуре общей одаренности 1. Структура общей одаренности в разных психологических теориях. 2. Интеллект в структуре общей одаренности. 3. Диагностика интеллекта. 4. Развитие интеллекта. | | | 2 | | | [1],[2], [5],[8], [10] | 2 | Опрос, индивидуальные задания |
| 2.2.3 | Креативность и обучаемость в структуре общей одаренности 1. Креативность в структуре общей одаренности. 2. Диагностика креативности. 3. Связь интеллекта и креативности. 4. Обучаемость в структуре общей одаренности. | | | 2 | | | [1],[2], [5],[13] | 2 | Опрос, итоговый тест |
| 3 | Специальная одаренность: виды, диагностика и развитие | 8 | | 6 | | 2 | | 18 | |
| 3.1 | Специальная одаренность: понятие, диагностика и развитие | | | | | | | | |
| 3.1.1 | Специальная одаренность 1. Соотношение общих и специальных способностей. 2. Соотношение общей и специальной одаренности. 3. Виды специальной одаренности. | 2 | | | | | [1], [2], [4], [5] | 2 | М/м презентация |
| 3.1.2 | Психологическая характеристика различных видов одаренности 1. Интеллектуальная одаренность и ее структура. Диагностика и развитие. 2. Художественная одаренность: понятие, диагностика и развитие. 3. Музыкальная одаренность: понятие, диагностика и развитие. | | | | | 2 (сем) | [4], [5], [26], [34] | 4 | М/м презентация |
| 3.2 | Виды специальной одаренности | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|-------|---|---|--|---|--|---|----------------------------------|----|-----------------------|
| 3.2.1 | Виды специальной одаренности 1. Вербальная (языковая) одаренность. 2. Литературная одаренность. 3. Музыкальная одаренность. | 2 | | | | | [2], [5], [20], [28], [35] | 2 | Опорный конспект |
| 3.2.2 | Виды специальной одаренности 1. Математическая одаренность. 2. Техническая одаренность. 3. Моторная одаренность. 4. Социальная одаренность. | 2 | | | | | [2], [5], [20], [28], [35] | 2 | М/м презентация |
| 3.2.3 | Виды специальной одаренности 1. Языковая одаренность: диагностика, развитие. 2. Литературная одаренность: методы диагностики и развитие. 3. Музыкальная одаренность: диагностика, развитие. | 2 | | | | | [2], [5], [20], [28], [35] | 2 | Итоговый тест |
| 3.2.4 | Виды специальной одаренности 1. Языковая одаренность: диагностика, развитие. 2. Литературная одаренность: методы диагностики и развитие. 3. Музыкальная одаренность: диагностика, развитие. | | | 2 | | | [2], [5], [20], [28], [35] | 2 | Модель одаренности |
| 3.2.5 | Виды специальной одаренности 1. Социальная одаренность: понятие, диагностика, развитие. 2. Математическая одаренность: понятие, диагностика, развитие. | | | 2 | | | [2], [5], [20], [28], [35] | 2 | Модель одаренности |
| 3.2.6 | Виды специальной одаренности 1. Техническая одаренность: понятие, диагностика, развитие. 2. Моторная одаренность: понятие, диагностика, развитие. | | | 2 | | | [2], [5], [20], [28], [35] | 2 | Модель одаренности |
| 4 | Личностный и возрастной аспекты одаренности | 6 | | 6 | | 2 | | 12 | |
| 4.1 | Личностные особенности одаренных детей | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|------------|---|---|--|---|--|----------|---------------------------------|---|----------------------|
| 4.1.1 | Личностные особенности одаренных детей 1. Индивидуальные различия в проявлении одаренности. 2. Личностные особенности одаренного ребенка. 3. Одаренность, пол и гендер. | 2 | | | | | [4], [5], [6], [35] | 2 | Опорный конспект |
| 4.1.2 | Личностные особенности одаренных детей 1. Индивидуальные различия в проявлении одаренности. 2. Личностные особенности одаренного ребенка. 3. Одаренность, пол и гендер. | | | 2 | | | [4], [5], [6], [35] | 2 | Опрос, итоговый тест |
| 4.1.3 | Особенности одаренных детей 1. Феномены «Детей Индиго», «Детей СПИДа», «Детей со сверхспособностями»: факты и опровержения. 2. Вундеркинды и особенности их развития. Феномен детей-вундеркиндов. | | | | | 2 (лек.) | [4], [5], [6], [35], [36] | 4 | Эссе |
| 4.1.4 | Личностные особенности и проблемы одаренных детей 1. Одаренность норма и патология. 2. Основные проблемы с которыми сталкиваются одаренные дети, и их решение. 3. Анализ проблем, возникающих у одаренных детей в поведении, общении и обучении. 4. Неравномерность развития разных видов одаренности. | 2 | | | | | [4], [5], [6], [35] | 2 | Опорный конспект |
| 4.1.5 | Личностные особенности и проблемы одаренных детей 1. Одаренность норма и патология. 2. Основные проблемы, с которыми сталкиваются одаренные дети, и их решение. 3. Неравномерность развития разных видов одаренности. | | | 2 | | | [4], [5], [6], [34], [35], [43] | 2 | Эссе |
| 4.2 | Возрастные особенности развития одаренности | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|------------|--|----------|--|----------|--|----------|---------------------------------------|-----------|---|
| 4.2.1 | Возрастные особенности развития одаренности 1. Возрастные особенности развития общей и специальной одаренности. 2. Одаренность и раннее развитие. 3. Одаренность и сензитивные периоды. | 2 | | | | | [4], [5], [6], [34], [35], [43] | 2 | Опрос, тест |
| 4.2.2 | Возрастные особенности развития одаренности 1. Возрастные особенности развития общей и специальной одаренности. 2. Одаренность и раннее развитие. 3. Одаренность и сензитивные периоды. | | | 2 | | | [4], [5], [6], [34], [35], [43] | 2 | Опрос, итоговый тест, таблица |
| 5 | Методы диагностики одаренности | | | 2 | | 2 | | 6 | |
| 5.1 | Диагностика общей и специальной одаренности | | | | | | | | |
| 5.1.1 | Диагностика одаренности: методы, методики, особенности организации 1. Проблема психологической диагностики одаренности. 2. Организация диагностики общей одаренности. 3. Принципы диагностики одаренных детей. 4. Методики диагностики общей одаренности и ее составляющих (интеллекта, креативности, обучаемости, познавательной мотивации). | | | 2 | | | [6], [9], [35], [37] | 2 | Опорный конспект Оценка практикума |
| 5.1.2 | Диагностика одаренности 1. Методы диагностики одаренности, их достоинства и недостатки. 2. Диагностические методики выявления одаренных детей. 3. Диагностика специальной одаренности. 4. Психологический тренинг как средство диагностики и развития одаренности. | | | | | 2 (сем) | [6], [9], [35], [37], [8] | 4 | Опрос, таблица Оценка практикума |
| 6 | Организация обучения и воспитания одаренных детей и подростков | 4 | | 4 | | 2 | | 12 | |

| | | | | | | | | | |
|-----|---|---|--|---|--|----------|--|---|------------------------------------|
| 6.1 | <p>Организация обучения одаренных детей и подростков</p> <p>1. Учет специфики одаренности детей в организации их обучения и воспитания.</p> <p>2. Стратегии обучения одаренных детей и подростков.</p> <p>3. Основные принципы сопровождения развития одаренных детей.</p> <p>4. Учитель и воспитатель для одаренных детей.</p> <p>5. Работа с одаренными вне школы.</p> | 2 | | | | | [5], [6], [10], [14], [30] | 2 | Опорный конспект, блиц-опрос |
| 6.2 | <p>Организация обучения одаренных детей и подростков</p> <p>1. Учет специфики одаренности детей в организации их обучения и воспитания.</p> <p>2. Стратегии обучения одаренных детей и подростков.</p> <p>3. Учитель и воспитатель для одаренных детей.</p> <p>4. Работа с одаренными вне школы.</p> | | | 2 | | | [5], [6], [10], [14], [30] | 2 | Опрос |
| 6.3 | <p>Современные образовательные программы по развитию одаренности у детей и подростков</p> <p>1. Образовательные программы по обучению и воспитанию одаренных детей и подростков.</p> <p>2. Сравнительный анализ обучения и воспитания одаренных в отечественной и зарубежной системе образования.</p> | | | | | 2 (лек.) | [5], [6], [10], [14], [30] | 4 | Сравнительная таблица |
| 6.2 | <p>Образовательные технологии по развитию одаренности у детей и подростков</p> <p>1. Мировой и отечественный опыт работы с одаренными детьми.</p> <p>2. Семья как фактор развития одаренности ребенка.</p> <p>3. Воспитание одаренного ребенка в семье.</p> <p>4. Индивидуализация обучения одаренных детей.</p> | 2 | | | | | [5], [6], [10], [14], [30], [32], [33], [42] | 2 | Опрос, рекомендации |
| 6.3 | <p>Образовательные технологии по развитию одаренности у детей и подростков</p> <p>1. Семья как фактор развития одаренности ребенка.</p> <p>2. Воспитание одаренного ребенка в семье.</p> <p>3. Образовательные программы по обучению и воспитанию одаренных в Республике Беларусь.</p> | | | 2 | | | [5], [6], [10], [14], [30], [32], [33], [42] | 2 | Опрос, итоговый тест, рекомендации |

| | | | | | | | | | | |
|--|---|-----------|--|-----------|--|----------|--|--|-----------|--|
| | 4. Особенности обучения одаренных учащихся в зарубежной системе образования. 5. Индивидуализация обучения одаренных детей. | | | | | | | | | |
| | Всего за 8 семестр - 62 аудиторных часов. Форма контроля – зачет. | 26 | | 28 | | 8 | | | 66 | |

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КАРТА УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ПСИХОЛОГИЯ ОДАРЕННОСТИ И КРЕАТИВНОСТИ»
(заочная форма получения образования)

| Номер темы | Название темы | Количество аудиторных часов | | | | Количество часов УСР | Литература | Количество часов самостоятельной работы | Форма контроля знаний |
|------------|--|-----------------------------|----------------------|---------------------|----------------------|----------------------|------------|---|-----------------------|
| | | Лекции | Практические занятия | Семинарские занятия | Лабораторные занятия | | | | |
| | ПСИХОЛОГИЯ ОДАРЕННОСТИ (128 ч./3 з.ед.) | 8 | | 8 | | | 112 | | |
| 1 | <i>Введение в психологию одаренности. Понятие одаренности.</i> | | | | | | | | |
| 1.1 | Общее понятие об одаренности | 2 | | | | | 14 | | |
| 1.1.1 | Общее понятие об одаренности 1. Проблема способностей и одаренности в отечественной психологии. 2. Уровни развития способностей: одаренность, талант, гениальность. 3. Изучение одаренности в трудах зарубежных и отечественных ученых. | 2 | | | | [1],[2],[4],[7],[40] | 2 | Опорный конспект Сравнительная таблица | |
| 1.1.2 | Одаренность в структуре способностей. Понятие одаренности 1. Понятие одаренности. Место одаренности в структуре способностей. 2. Понятие о способностях, одаренности, таланте, гениальности, их генетическая и структурная взаимосвязь. | | | | | [1],[2],[4],[7],[40] | 4 | Сравнительная таблица | |
| 1.2 | История изучения феномена одаренности | | | | | | | | |
| 1.2.1 | История изучения одаренности 1. Донаучный этап в исследовании одаренности, таланта, гениальности. 2. Развитие учений об одаренности в Эпоху Возрождения и Новое Время. 3. Первые экспериментальные исследования | | | | | [1],[2],[4],[5] | 4 | Сравнительная таблица | |

| | | | | | | | | | |
|------------|--|--|--|----------|--|--|---------------------------|-----------|------------------|
| | одарённости. 4. Изучение одаренности в трудах зарубежных и отечественных ученых. 5. Современные концепции одаренности. | | | | | | | | |
| 1.2.2 | История изучения одаренности 1. Исследование 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. | | | | | | [1],[2],[4], [5] | 4 | Итоговый тест |
| 2. | Общая одаренность: понятие и структура | | | | | | | | |
| 2 | Общая одаренность: понятие и структура | | | 2 | | | | | |
| 2.1 | Понятие общей одаренности | | | | | | | 20 | |
| 2.1.1 | Понятие общей одаренности 1. Понятие общей одаренности. 2. Современные концепции общей одаренности. 3. Критерии деления одаренности на виды. | | | | | | [1],[2],[3], [4],[5] | 4 | Опорный конспект |
| 2.1.2 | 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],[2],[5], [13],[45] | 4 | Опрос |
| 2.2 | Структурные компоненты общей одаренности | | | | | | | | |
| 2.2.1 | 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. | | | | | | [1],[2],[7], [25],[35] | 4 | Опорный конспект |
| 2.2.2 | Интеллект в структуре общей одаренности 1. Структура общей одаренности в разных | | | | | | [1],[2], [5],[8], [10] | 4 | Опрос |

| | | | | | | | | | |
|------------|---|----------|--|----------|--|--|----------------------------------|-----------|-------------------------|
| | психологических теориях. 2. Интеллект в структуре общей одаренности. 3. Диагностика интеллекта. 4. Развитие интеллекта. | | | | | | | | |
| 2.2.3 | Креативность и обучаемость в структуре общей одаренности 1. Креативность в структуре общей одаренности. 2. Диагностика креативности. 3. Связь интеллекта и креативности. 4. Обучаемость в структуре общей одаренности. | | | | | | [1],[2], [5],[13] | 4 | Опрос, итоговый тест |
| 3 | Специальная одаренность: виды, диагностика и развитие | 2 | | 2 | | | | 26 | |
| 3.1 | Специальная одаренность: понятие, диагностика и развитие | | | | | | | | |
| 3.1.1 | Специальная одаренность 1. Соотношение общих и специальных способностей. 2. Соотношение общей и специальной одаренности. 3. Виды специальной одаренности. | 2 | | | | | [1], [2], [4], [5] | 3 | М/м презентация |
| 3.1.2 | Психологическая характеристика различных видов одаренности 1. Интеллектуальная одаренность и ее структура. 2. Художественная одаренность. 3. Музыкальная одаренность. | | | | | | [4], [5], [26], [34] | 4 | М/м презентация |
| 3.2 | Виды специальной одаренности | | | | | | | | |
| 3.2.1 | Виды специальной одаренности 1. Вербальная (языковая) одаренность. 2. Литературная одаренность. 3. Музыкальная одаренность. | | | | | | [2], [5], [20], [28], [35] | 3 | Опорный конспект |

| | | | | | | | | | |
|------------|---|----------|--|---|--|--|----------------------------------|-----------|--------------------|
| 3.2.2 | Виды специальной одаренности 1. Математическая одаренность. 2. Техническая одаренность. 3. Моторная одаренность. 4. Социальная одаренность. | | | | | | [2], [5], [20], [28], [35] | 3 | М/м презентация |
| 3.2.3 | Виды специальной одаренности 1. Языковая одаренность: диагностика, развитие. 2. Литературная одаренность: методы диагностики и развитие. 3. Музыкальная одаренность: диагностика, развитие. | | | | | | [2], [5], [20], [28], [35] | 3 | Итоговый тест |
| 3.2.4 | Виды специальной одаренности 1. Языковая одаренность: диагностика, развитие. 2. Литературная одаренность: методы диагностики и развитие. 3. Музыкальная одаренность: диагностика, развитие. | | | 2 | | | [2], [5], [20], [28], [35] | 4 | Модель одаренности |
| 3.2.5 | Виды специальной одаренности 1. Социальная одаренность: понятие, диагностика, развитие. 2. Математическая одаренность: понятие, диагностика, развитие. | | | | | | [2], [5], [20], [28], [35] | 3 | Модель одаренности |
| 3.2.6 | Виды специальной одаренности 1. Техническая одаренность: понятие, диагностика, развитие. 2. Моторная одаренность: понятие, диагностика, развитие. | | | | | | [2], [5], [20], [28], [35] | 3 | Модель одаренности |
| 4 | Личностный и возрастной аспекты одаренности | 2 | | | | | | 20 | |
| 4.1 | Личностные особенности одаренных детей | | | | | | | | |
| 4.1.1 | Личностные особенности одаренных детей 1. Индивидуальные различия в проявлении одаренности. | 2 | | | | | [4], [5], [6], [35] | 4 | Опорный конспект |

| | | | | | | | | | |
|------------|---|--|--|--|--|--|---------------------------------|---|----------------------|
| | 2. Личностные особенности одаренного ребенка. 3. Одаренность, пол и гендер. | | | | | | | | |
| 4.1.2 | Личностные особенности одаренных детей 1. Индивидуальные различия в проявлении одаренности. 2. Личностные особенности одаренного ребенка. 3. Одаренность, пол и гендер. | | | | | | [4], [5], [6], [35] | 4 | Опрос, итоговый тест |
| 4.1.3 | Особенности одаренных детей 1. Феномены «Детей Индиго», «Детей СПИДа», «Детей со сверхспособностями»: факты и опровержения. 2. Вундеркинды и особенности их развития. Феномен детей-вундеркиндов. | | | | | | [4], [5], [6], [35], [36] | 4 | Эссе |
| 4.1.4 | Личностные особенности и проблемы одаренных детей 1. Одаренность норма и патология. 2. Основные проблемы с которыми сталкиваются одаренные дети, и их решение. 3. Анализ проблем, возникающих у одаренных детей в поведении, общении и обучении. 4. Неравномерность развития разных видов одаренности. | | | | | | [4], [5], [6], [35] | 4 | Опорный конспект |
| 4.1.5 | Личностные особенности и проблемы одаренных детей 1. Одаренность норма и патология. 2. Основные проблемы, с которыми сталкиваются одаренные дети, и их решение. 3. Неравномерность развития разных видов одаренности. | | | | | | [4], [5], [6], [34], [35], [43] | 4 | Эссе |
| 4.2 | Возрастные особенности развития одаренности | | | | | | | | |
| 4.2.1 | Возрастные особенности развития одаренности 1. Возрастные особенности развития общей и специальной одаренности. 2. Одаренность и раннее развитие. | | | | | | [4], [5], [6], [34], [35], [43] | | Опрос, тест |

| | | | | | | | | | |
|------------|--|----------|--|----------|--|--|---------------------------------------|-----------|--|
| | 3. Одаренность и сензитивные периоды. | | | | | | | | |
| 4.2.2 | Возрастные особенности развития одаренности 1. Возрастные особенности развития общей и специальной одаренности. 2. Одаренность и раннее развитие. 3. Одаренность и сензитивные периоды. | | | | | | [4], [5], [6], [34], [35], [43] | | Опрос, итоговый тест, таблица |
| 5 | Методы диагностики одаренности | | | 2 | | | | 12 | |
| 5.1 | Диагностика общей и специальной одаренности | | | | | | | | |
| 5.1.1 | Диагностика одаренности: методы, методики, особенности организации 1. Проблема психологической диагностики одаренности. 2. Организация диагностики общей одаренности. 3. Принципы диагностики одаренных детей. 4. Методики диагностики общей одаренности и ее составляющих (интеллекта, креативности, обучаемости, познавательной мотивации). | | | 2 | | | [6], [9], [35], [37] | 6 | Опорный конспект Оценка лабораторного практикума |
| 5.1.2 | Диагностика одаренности 1. Методы диагностики одаренности, их достоинства и недостатки. 2. Диагностические методики выявления одаренных детей. 3. Диагностика специальной одаренности. 4. Психологический тренинг как средство диагностики и развития одаренности. | | | | | | [6], [9], [35], [37], [8] | 6 | Опрос, таблица Оценка лабораторного практикума |
| 6 | Организация обучения и воспитания одаренных детей и подростков | 2 | | 2 | | | | 20 | |
| 6.1 | Организация обучения одаренных детей и подростков 1. Учет специфики одаренности детей в организации их обучения и воспитания. | 2 | | | | | [5], [6], [10], [14], [30] | 4 | Опорный конспект, блиц- опрос |

| | | | | | | | | | |
|-----|--|--|--|---|--|--|--|---|------------------------------------|
| | <p>2. Стратегии обучения одаренных детей и подростков.</p> <p>3. Основные принципы сопровождения развития одаренных детей.</p> <p>4. Учитель и воспитатель для одаренных детей.</p> <p>5. Работа с одаренными вне школы.</p> | | | | | | | | |
| 6.2 | <p>Организация обучения одаренных детей и подростков</p> <p>1. Учет специфики одаренности детей в организации их обучения и воспитания.</p> <p>2. Стратегии обучения одаренных детей и подростков.</p> <p>3. Учитель и воспитатель для одаренных детей.</p> <p>4. Работа с одаренными вне школы.</p> | | | 2 | | | [5], [6], [10], [14], [30] | 4 | Опрос |
| 6.3 | <p>Современные образовательные программы по развитию одаренности у детей и подростков</p> <p>1. Образовательные программы по обучению и воспитанию одаренных детей и подростков.</p> <p>2. Сравнительный анализ обучения и воспитания одаренных в отечественной и зарубежной системе образования.</p> | | | | | | [5], [6], [10], [14], [30] | 4 | Сравнительная таблица |
| 6.2 | <p>Образовательные технологии по развитию одаренности у детей и подростков</p> <p>1. Мировой и отечественный опыт работы с одаренными детьми.</p> <p>2. Семья как фактор развития одаренности ребенка.</p> <p>3. Воспитание одаренного ребенка в семье.</p> <p>4. Индивидуализация обучения одаренных детей.</p> | | | | | | [5], [6], [10], [14], [30], [32], [33], [42] | 4 | Опрос, рекомендации |
| 6.3 | <p>Образовательные технологии по развитию одаренности у детей и подростков</p> <p>1. Семья как фактор развития одаренности ребенка.</p> <p>2. Воспитание одаренного ребенка в семье.</p> <p>3. Образовательные программы по обучению и воспитанию одаренных в Республике Беларусь.</p> <p>4. Особенности обучения одаренных учащихся в зарубежной системе образования.</p> <p>5. Индивидуализация обучения одаренных детей.</p> | | | | | | [5], [6], [10], [14], [30], [32], [33], [42] | 4 | Опрос, итоговый тест, рекомендации |

| | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| | Всего за 9 семестр - 16 аудиторных часов. Форма контроля – зачет в 10 семестре. | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ

ОСНОВНАЯ ЛИТЕРАТУРА

9. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей/ В.Н.Дружинин. – СПб.: Питер, 2007. – 386 с.
10. Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности /Е. П. Ильин. - Санкт-Петербург : Питер, 2009. - 444 с.
11. Лейтес, Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. М.: МПСИ, 2008. – 480 с.
12. Рабочая концепция одаренности / Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков, Ю.Б. Бабаева, А.В. Брушлинский, В.Н.Дружинин, и др. - 2-е изд., расш. и перераб. – Москва : Магистр, 2003. – 94 с.
13. Ридецкая, О. Г. Психология одаренности: Учебно-практическое пособие / О.Г.Ридецкая. – Москва: Изд. центр ЕАОИ, 2010. – 374 с.
14. Савенков, А. И. Одаренные дети в детском саду и школе : Учеб. Пособие для студ. выш. пед. учеб. заведений/ А.И.Савенков. – Москва: Издательский центр «Академия», 2000. – 232 с.
15. Хрусталева, Т. М., Психология способностей: Учебное пособие – Пермь: ПГГПУ, 2013. – 180 с.

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА

- 16.Бабаева, Ю. Д. Психологический тренинг для выявления одаренности / Ю.Д. Бабаева. – М.: Молодая гвардия, 1997. – 278 с.
17. Барканова, О. В. Методики диагностики одаренности и креативности: психологический практикум/авт.–сост. О.В.Барканова. – Вып. 3. – Краснояр.гос.пед.ун-т им. В.П.Астафьева. – Красноярск, 2011. – 196 с.
18. Белова, Е. С. Одаренность малыша: раскрыть, понять, поддержать / Е. С. Белова. – М., 2001 – 140 с.
19. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей/Д.Б.Богоявленская. – Москва: Академия, 2002. – 320 с.
20. Большаков, В. Ю. Психотренинг: социодинамика. Упражнения. Игры / В.Ю. Большаков. – СПб., 1996.
21. Гальтон, Ф. Наследственность таланта, ее законы и последствия / Ф. Гальтон. – М., 1996.
22. Грецов, А. Г. Тренинг креативности для старшеклассников и студентов/А.Г.Грецов. – СПб.: Питер, 2008. – 208 с.
23. Дилтс, Р. НЛП: управление креативностью / Р. Дилтс. – СПб.: Питер, 2003. – 416 с.
- 24.Доровской, А.И. 100 советов по развитию одаренности детей / А.И. Доровской. – М., 1997.
25. Дошкольное учреждение-семья: вместе развиваем способности и одаренность ребенка / авт.-сост.: Е. А. Панько, Т. В. Поздеева. – Мозырь : Белый Ветер, 2004. – 116 с.

26. Калиш, И. В. Федеральная целевая программа «Одаренные дети»: опыт реализации, перспективы / И.В. Калиш // Одаренный ребенок. – 2003. – № 1. – С. 51.
27. Кипнис, М. Тренинг креативности / М. Кипнис. – Москва: Ось-89, 2004. – 127 с.
28. Кирнарская, Д. К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности – М.: Таланты-XXI век, 2004. – 496 с.
29. Концептуальные основания образования одаренных детей / Е.А. Панько [и др.] // Пралеска. – 2004. – № 2. – С. 10–15.
30. Коняхин, А.А. Тренинг интеллектуальных способностей: задачи и упражнения / А.А. Коняхин. – СПб.: Питер, 2006. – 128 с.
31. Ландау, Э. Одаренность требует мужества: Психологическое сопровождение одаренного ребенка. Москва: Изд. Центр «Академия», 2002. – 144с.
32. Левонтин, Р. Умственные способности / Психология индивидуальных различий: хрестоматия / Р. Левонтин; под ред. Ю.Б. Гиппенрейтера, В.Я. Романова. – М., 2000. – С.273 – 293.
33. Лобанов, А. П. Актуальные проблемы психологии интеллекта: в 2 ч. / А. П. Лобанов, С. И. Коптева. – Минск, 2000. – 74 с.
34. Матюшкин, А. М. Мышление, обучение, творчество / А.М. Матюшкин. – М.: МОДЭК, 2003. – 720 с.
35. Микалко, М. Игры для разума: тренинг креативного мышления / М. Микалко. – СПб.: Питер, 2007. – 448 с.
36. Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей / Под ред. А. М. Матюшкина – Москва: Изд-во Моск. псих.-соц. инс-та, 2004. – 192 с.
37. Одаренные дети: Пер. с англ./ Общ.ред. Г.В.Бурменской, В.М.Слущкого – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.
38. Одаренный ребенок и семья: пособие для руководителей и учителей, обеспечивающих получение общего среднего образования / Сост. С.Н. Куровская; под ред. В.П. Тарантея. – Мозырь, 2006. – 157 с.
39. Ожиганова, Г. В. Метод пролонгированной диагностики и формирования креативности у детей младшего школьного возраста: на уч .-метод. пособие / Г.В. Ожиганова; Рос. акад . наук , Ин-т психологии .– М.: Ин-т психологии РАН , 2005.– 134 с .
40. Основные образовательные программы по обучению и воспитанию в Республике Беларусь. / Одаренным детям – особенная забота // Народное образование, 2000. – № 6 – С. 34–36.
41. Попова, Л. В. Образовательные программы для одаренных в странах Европы/Л.В.Попова//Психологическая наука и образование. – 2009. – № 4. – С.101–114.
42. Психология одаренности детей и подростков: учеб. пособие 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. – М., 2000.
43. Психология одаренности: от теории к практике /Под ред. Д.В. Ушакова. – М., 2000.
44. Терасье, Ж.К. Сверходаренные дети / Ж.К. Терасье. – М., 1999. – 201с.

45. Туник, Е. Е. Оценка способностей и личностных качеств школьников и дошкольников / Е. Е. Туник, В. П. Опутникова. — СПб. : Речь, 2005. — 104 с.
46. Холодная, М. А. Психология понятийного мышления: от концептуальных структур к понятийным способностям. М.: Изд-во ИП РАН, 2012. – 288 с.
47. Хрусталева, Т. М. Половозрастные характеристики педагогической одаренности школьников различных возрастов// Пол и гендер в интегральном исследовании индивидуальности человека/ Под ред. Вяткина Б. А. Пермь: Книжный мир, 2008. – С. 231–258.
48. Ушаков, Д.В. Психология интеллекта и одаренности: Институт психологии РАН; Москва; 2011. – 124 с.
49. Штерн, В. Умственная одаренность. СПб.: Союз, 1997. – 128 с.
50. Шумакова Н.Б. Обучение и развитие одаренных детей. – М.: Изд-во Московского психолого-социального инс-та; Воронеж: МОДЭК, 2004. -336 с.
51. Шурхут, С.М. Подростковый возраст: развитие креативности, самосознания, эмоций, коммуникации и ответственности / С.М. Шурхут. – СПб., 2006.
52. Щебланова, Е.И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики / Е.И. Щебланова. – М., 2003
53. Эфроимсон, В.П. Генетика гениальности / В.П. Эфроимсон. – М.: Тайдекс Ко, 2002. – 376 с.

ПЕРЕЧЕНЬ ИСПОЛЬЗУЕМЫХ СРЕДСТВ ДИАГНОСТИКИ

- тесты учебных достижений,
- устный опрос,
- анализ первоисточников,
- структурно-логические схемы,
- психологические учебные задачи,
- оценка м/м презентаций,
- оценка сравнительного анализа существующих программ развития одаренности.

ПРИМЕРНЫЙ ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН
(дневная форма получения образования)

| № п/п | Наименование раздела, темы | Часов | | | |
|---|---|-----------|-------------|-----------------|----------------|
| | | Всего | Лек- ции | Семина. зан. | Лабор. зан. |
| 1. | Введение в психологию одаренности. Понятие одаренности в современной психологии | 8 | 4 | 4 | |
| 2. | Общая одаренность: понятие и структура | 10 | 4 | 6 | |
| 3. | Специальная одаренность: виды, диагностика, развитие | 16 | 8 | 6(2*) | |
| 4. | Личностный и возрастной аспекты одаренности | 14 | 6 (2*) | 6 | |
| 5. | Методы диагностики одаренности | 4 | | 2 (2*) | |
| 6. | Организация обучения и воспитания одаренных детей и подростков | 10 | 4 (2*) | 4 | |
| Общее количество аудиторных часов: | | 62 | 30 | 32 | |

*- самостоятельная управляемая работа студентов

ПРИМЕРНЫЙ ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН
(заочная форма получения образования)

| № п/п | Наименование раздела, темы | Часов | | | |
|---|---|-----------|-------------|-----------------|----------------|
| | | Всего | Лек- ции | Семина. зан. | Лабор. зан. |
| 1. | Введение в психологию одаренности. Понятие одаренности в современной психологии | 2 | 2 | | |
| 2. | Общая одаренность: понятие и структура | 2 | | 2 | |
| 3. | Специальная одаренность: виды, диагностика, развитие | 4 | 2 | 2 | |
| 4. | Личностный и возрастной аспекты одаренности | 2 | 2 | | |
| 5. | Методы диагностики одаренности | 2 | | 2 | |
| 6. | Организация обучения и воспитания одаренных детей и подростков | 4 | 2 | 2 | |
| Общее количество аудиторных часов: | | 16 | 8 | 8 | |

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ И ВЫПОЛНЕНИЮ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Самостоятельная работа студентов по учебной дисциплине «Психология одаренности» может осуществляться в различных формах.

Необходимой формой самостоятельной работы является составление глоссария по теме, работа со словарями и энциклопедиями с последующей разработкой сравнительных таблиц, написанием эссе, анализом одаренной личности, проведением сравнительного анализа существующих программ по работе с одаренной личностью.

Задания ориентированы на структурирование и систематизацию знаний. Эссе представляет самостоятельное сочинение-размышление студента над научной проблемой при использовании идей, концепций, ассоциативных образов, собственного опыта. Оно может быть описательным, оно может быть описательным, сравнивающим, причинно-следственным, ролевым, в форме литературного анализа и пр.

Важным умением студента является составление структурно-логических схем для визуализации учебного материала: необходимо вычлнить основные понятия, установить между ними смысловые связи.

Подготовка учебного реферата позволяет студентам закрепить знания о структуре психологического исследования, закладывает основы культуры научной деятельности.

В целях развития социально-психологических компетенций студентов может быть предложена подготовка информационно-творческих проектов в микрогруппах сменного состава. Данная форма развивает умения, работы с информацией, взаимодействия в команде, аргументации в дискуссии, планирование деятельности.

Для практико-ориентированной подготовки студентов важной формой работы является решение разного уровня сложности учебных задач, с обоснованием их решения. Учебные задачи желательно включать в контекст профессиональной деятельности практического психолога.

Анализ одаренной личности с опорой на имеющиеся теоретические знания позволяет на практике закрепить знания.

Контроль выполнения самостоятельной работы и диагностика уровня знаний студентов может осуществляться в рамках семинарских занятий, с помощью тестов учебных достижений, фронтальных опросов, управляемых дискуссий, контрольных работ, защиты творческих проектов, зачета.

**ПРОТОКОЛ СОГЛАСОВАНИЯ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ
ДИСЦИПЛИНЫ «ПСИХОЛОГИЯ ОДАРЕННОСТИ»
С ДРУГИМИ ДИСЦИПЛИНАМИ СПЕЦИАЛЬНОСТИ**

| Название дисциплины, с которой требуется согласование | Название кафедры | Предложения об изменениях в содержании учебной программы по изучаемой учебной дисциплине | Решение, принятое кафедрой, разработавшей учебную программу |
|---|------------------------------------|---|---|
| Общая психология | Общей и организационной психологии | Рассмотреть только обзорно вопросы, связанные с сущностью, видами способностей, так как они включены в программу дисциплины «Общая психология». | Протокол № 6 от 10.11.2016г. |
| Психология развития | Психологии образования | Проанализировать факторы, обуславливающие развитие одаренности личности. При изучении дисциплины «Психология одаренности» опустить вопросы, связанные с психологией развития одаренности, рассматриваемые в рамках курса «Психология развития». Проанализировать факторы, обуславливающие развитие креативности личности. | Протокол № 6 от 10.11.2016г. |
| Педагогическая психология | Психологии образования | Раскрыть возможности индивидуального и дифференцированного подхода учителя в воспитании одаренного ребенка. Раскрыть возможности различных подходов к обучению в развитии креативности | Протокол № 6 от 10.11.2016г. |
| История психологии | Общей и организационной психологии | Обратить внимание студентов на персоналии ученых, занимавшихся исследованием одаренности | Протокол № 6 от 10.11.2016г. |

Учреждение образования
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка»

ВЫПИСКА ИЗ ПРОТОКОЛА

«10» ноябрь 2016 г.

г. Минск

№ 6

заседания кафедры
психологии образования
факультета психологии

Заведующий кафедрой - А.В. Музыченко
Секретарь – В.А.Попкович

Присутствовали: Аксенова О.Е., Волченков В.С., Козырева Н.В.,
Малиновский Е.Л., Немцова Г.Д., Покровская С.Е., Попкович В.А.,
Русакевич В.В., Широкова Т.М.

Повестка дня:

О рекомендации к утверждению учебных программ

СЛУШАЛИ: Немцова Г.Д. - представила учебную программу дисциплины
«Психология одаренности» (составитель Г.Д.Немцова, А.В.Музыченко) для
специальности 1-03 04 03 «Практическая психология».

ПОСТАНОВИЛИ: Рекомендовать к утверждению программу учебной
дисциплины «Психология одаренности» в качестве учебной программы для
высших учебных заведений специальности 1-03 04 03 «Практическая
психология».

Постановление принято единогласно.

Заведующий кафедрой

А.В. Музыченко

Секретарь

В.А.Попкович

Верно

Секретарь

В.А.Попкович

10.11.2016

**ДОПОЛНЕНИЯ К ПРОГРАММЕ ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ
«Психология одаренности» (дисциплина по выбору)**

| № п/п | Название темы, раздела | Кол-во часов на СРС | Задание | Форма выполнения |
|--------------|---|----------------------------|--|--------------------------------------|
| 1 | Введение в психологию одаренности. Понятие одаренности | 8 | | |
| 1.1.1 | Общее понятие об одаренности | 2 | В соответствии с программой изучить рекомендованную литературу | Устно |
| 1.1.2 | Одаренность в структуре способностей. Понятие одаренности | 2 | Изучить литературу в соответствии с заданиями по теме | Конспект выполненных заданий по теме |
| 1.2.1 | История изучения одаренности | 2 | В соответствии с программой изучить рекомендованную литературу | Устно |
| 1.2.2 | История изучения одаренности | 2 | Изучить литературу в соответствии с заданиями по теме | Конспект выполненных заданий по теме |
| 2 | Общая одаренность: понятие и структура | 10 | | |
| 2.1.1 | Понятие общей одаренности | 2 | В соответствии с программой изучить рекомендованную литературу | Устно |
| 2.1.2 | Понятие общей одаренности | 2 | Изучить литературу в соответствии с заданиями по теме | Конспект выполненных заданий по теме |
| 2.2.1 | Структурные компоненты общей одаренности | 2 | В соответствии с программой изучить рекомендованную литературу | Устно |
| 2.2.2 | Интеллект в структуре общей одаренности | 2 | Изучить литературу в соответствии с заданиями по теме | Конспект выполненных заданий по теме |
| 2.2.3 | Креативность и обучаемость в структуре общей одаренности | 2 | Изучить литературу в соответствии с заданиями по теме | Конспект выполненных заданий по теме |
| 3 | Специальная одаренность: виды, диагностика и развитие | 18 | | |
| 3.1.1 | Специальная одаренность | 2 | В соответствии с программой изучить рекомендованную литературу | Устно |
| 3.1.2 | Психологическая | 4 | Изучить литературу в | Конспект |

| | | | | |
|------------|--|-----------|--|--------------------------------------|
| | характеристика различных видов одаренности | | соответствии с заданиями по теме | выполненных заданий по теме |
| 3.2.1 | Виды специальной одаренности | 2 | В соответствии с программой изучить рекомендованную литературу | Устно |
| 3.2.2 | Виды специальной одаренности | 2 | В соответствии с программой изучить рекомендованную литературу | Устно |
| 3.2.3 | Виды специальной одаренности | 2 | В соответствии с программой изучить рекомендованную литературу | Устно |
| 3.2.4 | Виды специальной одаренности | 2 | Изучить литературу в соответствии с заданиями по теме | Конспект выполненных заданий по теме |
| 3.2.5 | Виды специальной одаренности | 2 | Изучить литературу в соответствии с заданиями по теме | Конспект выполненных заданий по теме |
| 3.2.6 | Виды специальной одаренности | 2 | Изучить литературу в соответствии с заданиями по теме | Конспект выполненных заданий по теме |
| 4 | Личностный и возрастной аспекты одаренности | 12 | | |
| 4.1.1 | Личностные особенности одаренных детей | 2 | В соответствии с программой изучить рекомендованную литературу | Устно |
| 4.1.2 | Личностные особенности одаренных детей | 2 | Изучить литературу в соответствии с заданиями по теме | Конспект выполненных заданий по теме |
| 4.1.3 | Особенности одаренных детей | 4 | Изучить литературу в соответствии с заданиями по теме | Конспект выполненных заданий по теме |
| 4.1.4 | Личностные особенности и проблемы одаренных детей | 2 | В соответствии с программой изучить рекомендованную литературу | Устно |
| 4.1.5 | Личностные особенности и проблемы одаренных детей | 2 | Изучить литературу в соответствии с заданиями по теме | Конспект выполненных заданий по теме |
| 4.2 | Возрастные особенности развития одаренности | 4 | | |
| 4.2.1 | Возрастные особенности развития одаренности | 2 | В соответствии с программой изучить рекомендованную литературу | Устно |
| 4.2.2 | Возрастные особенности развития одаренности | 2 | Изучить литературу в соответствии с заданиями по теме | Конспект выполненных заданий по теме |
| 5 | Методы диагностики | 6 | | |

| | | | | |
|----------|--|-----------|--|--------------------------------------|
| | одаренности | | | |
| 5.1.1 | Диагностика одаренности: методы, методики, особенности организации | 2 | В соответствии с программой изучить рекомендованную литературу | Устно |
| 5.1.2 | Диагностика одаренности | 4 | Изучить литературу в соответствии с заданиями по теме | Конспект выполненных заданий по теме |
| 6 | Организация обучения и воспитания одаренных детей и подростков | 12 | | |
| 6.1 | Организация обучения одаренных детей и подростков | 2 | В соответствии с программой изучить рекомендованную литературу | Устно |
| 6.2 | Организация обучения одаренных детей и подростков | 2 | Изучить литературу в соответствии с заданиями по теме | Конспект выполненных заданий по теме |
| 6.3 | Современные образовательные программы по развитию одаренности у детей и подростков | 4 | В соответствии с программой изучить рекомендованную литературу | Устно |
| 6.4 | Образовательные технологии по развитию одаренности у детей и подростков | 2 | В соответствии с программой изучить рекомендованную литературу | Устно |
| 6.5 | Образовательные технологии по развитию одаренности у детей и подростков | 2 | Изучить литературу в соответствии с заданиями по теме | Конспект выполненных заданий по теме |

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ

Вундеркинд – (от нем. wunder чудо и kind ребенок) одаренный ребенок, обладающий исключительными, выдающимися способностями.

Ген – (от греч. род, происхождение) материальный носитель наследственности, обеспечивающий преемственность в потомстве того или иного элементарного признака организма; у высших организмов (эукариот) входит в состав хромосом.

Гениальность (от лат. genialis) наивысшая степень проявления творческих сил человека. Связана с созданием качественно новых, уникальных творений, открытием ранее неизведанных путей творчества. Исторические воззрения на природу гениальности определялись общим пониманием творческого процесса. От античности идет взгляд на гениальность как на род иррационального вдохновения, озарения свыше (Платон, неоплатонизм и др.). С эпохи Возрождения получил распространение культ гения как творческой индивидуальности, достигший апогея в эпоху романтизма. В 19-20 вв. развиваются психологические, а также социологические исследования различных аспектов гениальности и творчества.

Под **гениальностью** понимают наивысшую степень творческих проявлений личности, которые имеют выдающееся значение для жизни общества. Гением называют также человека, который на протяжении продолжительного периода исполняет огромную работу, что значительно влияет на других людей в течение многих лет (Р. Елберт, 1975). Для гения характерны необычайная творческая продуктивность, овладение культурным наследием прошлого и вместе с тем решительное преодоление устаревших форм и традиций (Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. 672 с.).

Гений – (от лат. genius) 1. Высшая степень одаренности, ума, таланта; 2. Человек, обладающий такого рода одаренностью, носитель гениальности.

Задатки – врожденные анатомо-физиологические особенности нервной системы, мозга, составляющие природную основу развития способностей; индивидуальные особенности физической и нервной организации человека, обуславливающие эффективное соответствие сенсомоторной регуляции определенным видам деятельности.

Креативность – (от лат. creation – созидание, сотворение) созидательность; творческая, новаторская деятельность; способность создавать оригинальные ценности, принимать нестандартные решения.

Креативность – (от лат. creatio – созидание). Творческие способности индивида, характеризующиеся готовностью к продуцированию принципиально новых идей и входящие в структуру одаренности в качестве независимого фактора.

Креативность (или творческость) – одна из важнейших характеристик одаренности. Творчеством созданы науки и искусства, все изобретения человеческой цивилизации. Расположенность к творчеству – высшее проявление активности человека, способность создавать нечто новое, оригинальное. Расположенность к творчеству представляет прежде всего особый склад ума. При этом установлено, что никакое отвлеченное познание не может быть продуктивным в полном отрыве от чувственного. Важное значение в процессе творчества имеют воображение, интуиция, неосознаваемые компоненты умственной активности.

В материалах исследований психологии творчества, проведенных в последнее время, содержатся довольно много параметров, характеризующих это свойство личности. У П. Торренса их четыре (беглость, оригинальность, гибкость, разработанность), у В. Лоуэнфельда – восемь (умение видеть проблему, беглость, гибкость, оригинальность, способность к синтезу и анализу, ощущение стройности организации идей), у А. Н.Лука их выделено более десяти.

«**Креативность** – пишет П. Торренс – это значит копать глубже, смотреть лучше, исправлять ошибки, беседовать с кошкой, нырять в глубину, проходить сквозь стены, зажигать солнце, строить замок на песке, приветствовать будущее».

Есть в его работах и более строгое описание. Так понятие беглость он рассматривает как способность к продуцированию максимально большего числа идей. Этот показатель не является специфическим для творчества, однако, чем больше идей, тем больше возможностей для выбора из них наиболее оригинальных.

Гибкость – представляет собой способность легко переходить от явления одного класса к явлениям другого класса, часто очень далеким по содержанию. Противоположное качество называют инертностью мышления.

Оригинальность – один из основных показателей креативности. Это способность выдвигать новые, неожиданные идеи, отличающихся от широко известных, общепринятых.

Другой полюс креативности обозначается термином – «**разработанность**». Творцы могут быть условно разделены на две большие группы: одни умеют лучше всего продуцировать оригинальные идеи, другие детально творчески разрабатывать существующие. Эти варианты творческой деятельности специалистами не ранжируются, считается, что это просто разные способы реализации творческой личности.

Математически одаренные дети – (precocious mathematical reasoners) Мальчики и девочки, значительно опережающие своих ровесников по способности к математическому рассуждению, знанию математических понятий и/ или вычислительным навыкам, обладают дарованием или дарованиями, которые могут быть весьма полезными для усвоения школьных предметов, требующих склонности к количественному анализу или математических навыков.

Обычно наиболее важным из этих дарований является рассуждение, основанное в большей мере на умении глубоко анализировать задачи, чем на знании выученных понятий или на свободном оперировании числами (Р. Корсини, А. Ауэрбах Психологическая энциклопедия).

Одаренность – системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми.

Одаренность – общие способности, могущие обеспечить индивиду возможное высокопродуктивное в деятельности в одном направлении (Юридическая психология. Словарь терминов).

Одаренность - в обыденной психологии - синоним талантливости, условие для выдающихся достижений в той или иной деятельности. В научной психологии чаще понимается как система умственных способностей, умственный потенциал. В современной трактовке - мера выраженности и качественное своеобразие различных (общих, интеллектуальных, специальных и т.п.) способностей, выступает как системное образование в структуре личности и индивидуальности. Обеспечивает успешность реализации одних видов деятельности, возможность выполнения и освоения других, вне зависимости от уровня развития соответствующих.

«**Одаренность** – это системно развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких результатов, в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми». Давая ему собственную оценку, авторы отмечают: «В предлагаемом определении удалось отойти от житейского представления об одаренности как о количественной степени выражения способностей и перейти к пониманию одаренности как системного качества» («Рабочая концепция одаренности»).

«**Одаренность** – это высокий уровень развития способностей человека, позволяющий ему достигать особых успехов в той или иной сфере деятельности. Различают общую и специальную одаренность. Так, общая умственная одаренность проявляется в овладении всеми видами деятельности, для успешного осуществления которых необходимы определённые умственные качества (например, хорошая память, концентрация внимания и т.д.). Специальная одаренность связана с различными видами деятельности, в которых она более всего раскрывается. Основными признаками высокой одаренности являются: раннее проявление способностей, быстрый темп усвоения знаний, формирование умений и навыков в какой-либо деятельности, склонность и интерес к ней, элементы оригинальности, творчества в деятельности» [БСЭ]

Одаренность – качественно своеобразное сочетание способностей, определяющих творческие возможности человека или группы людей в отличие от черт характера. Одаренность различают, с одной стороны, по степени развития

сообразительности, ума, душевных качеств и воли, а с другой – по направленности этих способностей на освоение различных областей знаний. В результате исследования одаренности создана основа для ее определения и разработки методов совершенствования способностей путем предоставления свободного выбора и т. д. Тесты на определение способностей и их направленности играют роль при выборе профессии (Философский энциклопедический словарь / ред.-сост. Е. Ф. Губский др., 2003).

Одаренность – 1) качественно своеобразное сочетание способностей, обеспечивающее успешное выполнение деятельности; 2) общие способности или общие моменты способностей, обуславливающие широту возможностей человека, уровень и своеобразие его деятельности; 3) умственный потенциал, или интеллект, целостная индивидуальная характеристика познавательных возможностей и способностей к учению; 4) совокупность задатков, природных данных, характеристика степени выраженности и своеобразия природных предпосылок способностей; 5) талантливость; наличие внутренних условий для выдающихся достижений в деятельности. Многозначность термина О. указывает на многоаспектность проблемы целостного подхода к сфере способностей человека. О. как наиболее общая характеристика сферы способностей требует комплексного изучения: психофизиологического, дифференциально-психологического и социально-психолого-педагогического.

Одаренность интеллектуальная – такое состояние индивидуальных психологических ресурсов (в первую очередь умственных ресурсов), которое обеспечивает возможность творческой интеллектуальной деятельности, т.е. деятельности, связанной с созданием субъективно и объективно новых идей, использованием нестандартных подходов в разработке проблем, чувствительностью к ключевым, наиболее перспективным линиям поиска решений в той или иной предметной области, открытостью любым инновациям и т.д. (М.А. Холодная, 1997). На данный момент можно выделить как минимум **шесть типов интеллектуального поведения**, которые в рамках разных исследовательских подходов соотносятся с проявлением Одаренность интеллектуальная:

1) лица с высоким развитием общего интеллекта в виде показателей $IQ > 135 - 140$ единиц; выявляются с помощью психометрических тестов интеллекта (сообразительные);

2) лица с высоким уровнем академической успешности в виде показателей учебных достижений; выявляются с использованием критериально-ориентированных тестов (блестящие ученики);

3) лица с высоким уровнем развития творческих интеллектуальных способностей в виде показателей беглости и оригинальности порождаемых идей; выявляются на основе тестов креативности (креативы);

4) лица с высокой успешностью в выполнении тех или иных реальных видов деятельности, имеющие большой объём предметно-специфических знаний, а также значительный практический опыт работы в соответствующей области (компетентные);

5) лица с экстраординарными интеллектуальными достижениями, которые нашли своё воплощение в объективно значимых, в той или иной мере общепризнанных формах (талантливые);

б) лица с экстраординарными интеллектуальными возможностями, связанными с анализом, оценкой и предсказанием событий обыденной жизни людей (мудрые).

Традиционные подходы в диагностике О.и. отчётливо продемонстрировали то обстоятельство, что ни высокий уровень IQ, ни высокий уровень учебных достижений, ни высокий уровень креативности - каждый сам по себе - не может быть индикатором О.и. Понимание данного обстоятельства привело к появлению комплексных теорий О.и. Ярким примером является концепция О.и. Дж. Рензулли, который выделяет **три составные части одарённости**. Среди них:

1) интеллектуальные способности выше среднего уровня, в т.ч. общие способности (вербальные, пространственные, цифровые, абстрактнологические и т.д.) и специальные способности (возможности усвоения знаний, умений и навыков в конкретных предметных областях - химии, математике, балете и т.д.);

2) креативность (гибкость и оригинальность мышления, восприимчивость ко всему новому, готовность к риску и т.п.);

3) высокая мотивационная включённость в задачу (значительный уровень интереса, энтузиазма, настойчивости и терпения в решении тех или иных проблем, выносливость в работе и т.д.). О.и., говоря условно, - это место пересечения трёх указанных факторов.

Ещё одним примером компромиссного решения вопроса о критериях О.и. является пентагональная имплицитная теория одарённости Р. Стернберга. По его мнению, идентификация личности как одарённой возможна при условии, если её интеллектуальная деятельность отвечает пяти критериям, таким, как:

1) критерий превосходства – субъект имеет максимально высокие показатели успешности выполнения определённого психологического теста сравнительно с др. исп.;

2) критерий редкости – субъект показывает высокий уровень выполнения в том виде деятельности, который является редким, нетипичным для соответствующей выборки исп. (напр., высокая оценка по тесту, проверяющему знание английского языка среди студентов старших курсов университета, не является свидетельством одарённости личности, поскольку высокий уровень знания английского языка является достаточно типичным для лиц этой категории);

3) критерий продуктивности – субъект, имеющий высокие показатели выполнения того или др. теста, доказывает, что он может реально что-то делать в некоторой предметной области (напр., в сфере профессиональной деятельности);

4) критерий демонстративности – субъект, имеющий высокие показатели выполнения определённого теста, неоднократно повторяет этот результат на др. валидных измерениях в любых др. альтернативных ситуациях;

5) критерий ценности – субъект, имеющий высокий показатель выполнения соответствующего теста, оценивается с учётом значения данного психологического качества в конкретном социокультурном контексте (следовательно, признаки О.и. могут быть разными в разных культурах).

По мнению М. А. Холодной, независимо оттого, отождествляется ли О.и. с каким-либо одним показателем в виде конвергентных способностей, креативности или обучаемости, либо О.и. рассматривается с одновременным учётом комплекса показателей, и в том, и в другом случае речь идёт о критериях идентификации одарённой личности, тогда как проблема психологических механизмов О. и. фактически снимается с обсуждения.

Одаренность общая – высокий уровень развития общих способностей, определяющий сравнительно широкий диапазон деятельностей, в которых человек может достичь больших успехов. О.о. является основой развития специальных способностей, но сама представляет собой независимый от них фактор. Предположение о существовании Одаренность общая выдвинул в середине XIX в. английский психолог Ф. Гальтон. В 1929 г. Ч. Спирмен предложил двухфакторную теорию интеллекта, которая объясняла высокие корреляции разнородных тестов общим фактором умственной энергии. Множество специальных факторов определяют успешность выполнения конкретного теста. В течение длительного времени шла дискуссия сторонников множественности первичных способностей (Э. Торндайк, Л. Терстоун) и сторонников общего фактора (Г. Айзенк, С. Берт и др.). Сегодня признаётся наличие как О.о., так и её внутренней структуры. Благодаря исследованиям Д. Гилфорда, Е. Торренса, Д.Б. Богоявленской и др. в психологии закрепилось представление о двух видах О.о.: интеллектуальной одарённости и творческой одарённости (креативности). При факторно-аналитических исследованиях выявлены независимые типы художественной одарённости и практической одарённости. Люди, обладающие научной одарённостью, как бы совмещают в себе черты предыдущих типов.

Одаренность общая рассматривается как уровень развития общих способностей, который определяет диапазон видов деятельности, в которых человек может достичь значительных успехов. Сегодня популярным среди психологов является мнение, что общая одаренность является основой для развития специальных способностей, но представляет собой независимый от них фактор. Благодаря исследованиям Д. Гилфорда, Е. Торранса, Д. Богоявленской и

др. в психологии закрепилось представление о двух видах общей одаренности: интеллектуальной и творческой (креативности) (Большой психологический словарь [Текст] / сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. 672 с.).

Одаренность умственная – общая способность человека сознательно направить свое мышление на новые требования, приспособить его к решению новых задач и к новым условиям жизни. Направленность на новое отличает Одаренность умственную от памяти; признак приспособления – от гениальности (сущность которой состоит в самопроизвольном творчестве); признак всеобщности отличает Одаренность умственную от таланта (который у человека проявляется, как правило, в к.-л. определенном виде деятельности). Термин разработан В. Штерном.

Виды одаренности определяются видом деятельности и обеспечивающими ее сферами психики, степенью сформированности, формой и шириной проявлений в различных видах деятельности, особенностями возрастного развития ребенка.

Одаренные дети – дети, значительно опережающие своих сверстников в умственном развитии либо демонстрирующие выдающиеся специальные способности (музыкальные, художественные, спортивные и др.). В научной литературе и в обыденной речи Одаренных детей нередко называют вундеркиндами (от нем. Wunder - чудо и Kind - ребёнок), подчёркивая тем самым исключительный характер их способностей [Педагогическая энциклопедия].

Одаренные дети – дети, обнаруживающие общую или специальную одаренность (к музыке, рисованию, технике и т. д.). Одаренность принято диагностировать по темпу умственного развития - степени опережения ребенком при прочих равных условиях своих ровесников (на этом основаны тесты умственной одаренности и коэффициент интеллектуальности IQ). Значение такого показателя не следует преувеличивать, поскольку первостепенное значение имеет творческая сторона ума. Раньше других можно обнаружить художественную одаренность детей (в области музыки, затем - в рисовании). В области науки быстрее всего проявляется одаренность к математике. Детей с необычайно ранним умственным развитием или с особенно яркими, чрезвычайными достижениями в какой-либо деятельности называют вундеркиндами.

Одаренные дети - дети, обнаруживающие ту или иную специальную или общую одаренность. Одаренность ребенка не бывает дана от природы в готовом виде. Врожденные задатки – только одно из условий сложного процесса формирования индивидуально-психологических особенностей, в огромной степени зависящих от окружающей среды и характера деятельности индивида. Одаренность может быть установлена и изучена только в процессе обучения и

воспитания, в ходе выполнения ребенком той или иной содержательной деятельности.

Одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности» [Рабочая концепция одаренности»].

Одаренный ребенок – ребенок, способности и общее развитие которого значительно превышают средние способности и развитие, характерные для данного возраста [В. М. Полонский Словарь по образованию и педагогике, 2004].

Признаки одаренности проявляются в реальной деятельности ребенка и могут быть выявлены на уровне наблюдения за характером его действий. Признаки явной (проявленной) одаренности связаны с высоким уровнем выполнения деятельности, охватывают два аспекта поведения одаренного ребенка: инструментальный и мотивационный. Инструментальный характеризует способы его деятельности, а мотивационный отношение ребенка к той или иной стороне действительности, а также к своей деятельности.

А. И. Доровской выделяет следующие признаки одарённости:

Раннее детство (1 - 3 года). Неуёмное любопытство, бесконечные вопросы, умение следить за несколькими событиями, большой словарный запас, увлечённость словесными раскрашиваниями, развитая речь, употребление сложных слов и предложений (развёрнутых). Повышенная концентрация внимания на чём-то одном, упорство в достижении результата в сфере, которая ему интересна, способности к рисованию, музыке, счёту, нетерпеливость и порывистость, изобретательность и богатая фантазия.

Дошкольный период (4 - 6 лет). Отличная память, интуитивные скачки (перескакивание через этажи), яркое воображение, нечёткость в разграничении реальности и фантазии, преувеличенные страхи, эгоцентризм, тонкая моторная координация, предпочитает общество старших детей и взрослых. Добр, открыт, понятлив; превосходное владение искусством речевой коммуникации; громадная любознательность, изобретение собственных слов, склонность к активному исследованию окружающего; острое реагирование на несправедливость.

Школьный период (7-17 лет). Успех во многих начинаниях, высокие результаты, потребность в коллекционировании, классификации, с удовольствием принимает сложные и долгосрочные задания, великолепное чувство юмора, развитая оперативная память, сформированность навыков логического мышления, выраженная установка на творческое выполнение заданий, владение основными компонентами (умениями) учиться, оригинальность словесных ассоциаций, построение чёткого образа предстоящей деятельности, создание в воображении альтернативных систем.

Оценка одарённости детей не может основываться только на тестировании - степень и своеобразие её обнаруживаются в ходе обучения и воспитания, при

выполнении детьми той или иной содержательной деятельности. Ранняя специализация не должна быть преждевременной, чрезмерной. Выявлению и развитию О.д. призваны содействовать специальные школы, факультативные занятия, центры творчества, разные кружки, студии, проведение олимпиад уч-ся, конкурсов детской художественной самодеятельности и т.д. Недопустимо задерживать развитие О.д. Учебная нагрузка, формы обучения и воспитания таких детей должны соответствовать их возможностям. Забота об О.д. предполагает сочетание развития способностей с общеобразовательной подготовкой и совершенствованием личности.

Ранняя одаренность – Категория. Специальная или общая одаренность, обнаруживаемая у детей. Специфика. Время проявления той или иной одаренности в разных областях различно. Наиболее рано проявляется одаренность в области музыкальной деятельности (в 3 года у Моцарта, в 4 - у Гайдна), затем - в рисовании (в 8 лет у Рафаэля, в 10 - у Ван Дейка, в 15 - у Дюрера). В понятийных областях раньше других проявляется одаренность в математике. Ранняя одаренность сопровождается выраженной увлеченностью теми или иными занятиями и склонностью проявлять фантазию. О наличии одаренности не дают основания судить результаты тестовых испытания в силу того, что они обычно стандартизованы по среднему уровню и не предназначены для оценки существенных отклонений от средних значений. [И. Кондаков Психологический словарь 2000].

Способности – индивидуальные особенности личности, являющиеся субъективными условиями успешного осуществления определенного рода деятельности. Не сводятся к знаниям, умениям и навыкам; обнаруживаются в быстроте, глубине и прочности овладения способами и приемами деятельности. Диагностика некоторых сложившихся способностей проводится с помощью тестов. Высокий уровень развития способностей выражается понятиями таланта и гениальности.

Способности – индивидуально-психологические особенности, определяющие успешность выполнения деятельности или ряда деятельностей, не сводящиеся к знаниям и навыкам и обуславливающие быстроту и легкость их приобретения. [М. К. Акимова Психологическая диагностика].

Способности – (англ. abilities, aptitudes, capabilities) - индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого, определяющие успешность выполнения деятельности или ряда деятельностей, не сводимые к знаниям, умениям и навыкам, но обуславливающие легкость и быстроту обучения новым способам и приемам деятельности (Б. М. Теплое). (Большой психологический словарь сост. Мещеряков Б., Зинченко В. ОЛМА-ПРЕСС, 2004).

Способности – индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условиями успешного выполнения той или иной продуктивной

деятельности (А. Карпов психология менеджмента, 2005 словарь основных терминов).

Талант – как категорию рассматривают обычно в двух значениях: 1) как высокий уровень развития способностей, что проявляется в творческих видах деятельности; 2) как социальную характеристику человека, который сделал значительный вклад в развитие культуры, промышленности, науки и т. д. Талант понятие не столько научное, сколько бытовое, т.к. не существует ни теории, ни методов его диагностики (Большой психологический словарь [Текст] / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 672 с. (Большая университетская библиотека).

Талант – (греч. talanton - первоначально вес, мера, потом в переносном значении - уровень способностей) - высокий уровень развития способностей человека, прежде всего специальных, обеспечивающий достижение выдающихся успехов в том или ином виде деятельности (Краткий словарь психологических терминов).

Талант – Категория. Высокий уровень развития способностей, проявляющихся в творческих достижениях, важных в контексте развития общечеловеческой культуры. Специфика. В различных областях талант может проявляться в разных возрастах. Так, в музыке, рисовании, математике, лингвистике, технике обычно он проявляется в раннем возрасте, а талант в литературной, научной или организаторской сферах обнаруживаются в более позднем возрасте. Также и максимальная продуктивность талантливых людей проявляется в разных возрастах: в науке - в 35-40 лет, в поэзии - в 24-30. (И. Кондаков Психологический словарь 2000).

Талант – высокий уровень развития способностей, проявляемых в творческих достижениях, важных в контексте развития культуры, прежде всего – способностей специальных. О наличии таланта следует судить по результатам деятельности, кои должны отличаться принципиальной новизной, оригинальностью подхода. В различных областях талант может проявляться в разное время. Так, в музыке, рисовании, математике, лингвистике, технике обычно он проявляется в раннем возрасте; а талант в литературной, научной или организаторской сферах обнаруживаются в более позднем возрасте. Максимальная продуктивность талантливых людей тоже проявляется в разных возрастах: в науке в 35 - 40 лет; в поэзии в 24 - 30 и т.д. (С. Ю. Головин Словарь практического психолога).

Творчество – деятельность, результатом которой является создание новых материальных и духовных ценностей (Словарь по профориентации и психологической поддержке).

Творчество – англ. creation; нем. Schopfertum. Деятельность, отмеченная неповторимостью, оригинальностью и общественно-исторической уникальностью (Большой словарь по социологии).

Творчество –

1. В узком смысле, Т. - человеческая деятельность, порождающая нечто качественно новое, никогда раньше не бывшее, и имеющее общественно-историческую ценность. Комментируя подобную точку зрения, Л. С. Выготский писал, что в таком случае «Т. есть удел немногих избранных людей, гениев, талантов, которые создали великие художественные произведения, сделали большие научные открытия или изобрели к.-н. усовершенствования в области техники».

2. В более широком (и весьма распространенном в психологии) смысле, Т. (или творческая деятельность) - это всякая практическая или теоретическая деятельность человека, в которой возникают новые (по крайней мере, для субъекта деятельности) результаты (знания, решения, способы действия, материальные продукты). По словам Выготского, «как электричество действует и проявляется не только там, где величественная гроза и ослепительная молния, но и в лампочке карманного фонаря, так точно и Т. на деле существует не только там, где оно создает великие исторические произведения, но и везде там, где человек воображает, комбинирует, изменяет и создает что-либо новое, какой бы крупницей ни казалось это новое по сравнению с созданиями гениев» (Л.С.Выготский. Воображение и Т. в детском возрасте).

3. Существует также т. зрения, что Т. - это не только феномен человеческой деятельности, но и, например, поведения животных, и даже атрибут материи (Пономарев Я. А.). Вообще говоря, любой процесс развития можно рассматривать как Т., что, конечно, не следует отождествлять с творческой деятельностью в психологическом смысле. (Большой психологический словарь сост. Мещеряков Б., Зинченко В. ОЛМА-ПРЕСС, 2004).

Творчество социальное – англ. creation, social; нем. Schopfertum, soziale. Высшая форма социальной деятельности, созидательный процесс, направленный на преобразование и создание качественно новых форм соц. отношений и общественного бытия (Большой словарь по социологии).

Социальное творчество – наиболее зрелая форма социальной активности, высшая форма социальной деятельности, созидательный процесс, направленный на преобразование сложившихся и создание качественно новых форм социальных отношений и социальной действительности. Оно предполагает мобилизацию всех интеллектуальных, духовных и физических сил, позволяет личности предельно полно раскрыть свои способности, направить энергию на достижение интересов общества, коллектива (Экономика и социология труда Список терминов, 1999).

ПРИЛОЖЕНИЕ

ТЕМЫ ДЛЯ РЕФЕРАТОВ

1. Отбор и обучение одаренных детей в Древнем Китае (Конфуций).
2. Гений и гениальность в философии Древней Греции.
3. Проблемы одаренности гениальности в наследии Авиценны.
4. Учения о гении богословов и философов Средневековья.
5. Гений и гениальность в эпоху Возрождения.
6. Учение о способностях и одаренности Х. Уарте.
7. Проблема художественного таланта в русской философии XVIII века.
8. Учение о гении в немецкой классической философии.
9. Талант и наследственность в исследованиях Ф. Гальтона.
10. История возникновения и развития евгеники.
11. Гениальность и помешательство; учение Ч. Ломброзо и его развитие.
12. Обучение талантливых детей в европейской образовательной традиции до XX века.
13. Шкалы интеллекта А. Бине.
14. «Психологические профили» Г.И. Россолимо.
15. Теория способностей Ч. Спирмена.
16. Диагностика и развитие одаренности в работах В. Штерна.
17. Теория и практика обучения одаренных детей в наследии Э. Клаппареда.
18. Развитие системы идентификации и специального обучения одаренных детей в Европейской культурно-образовательной традиции начала XX века.
19. Эволюция теорий выявления и обучения одаренных детей в американской педагогике начала XX века.
20. Лонгитюдные исследования интеллектуальной одаренности Л. Термена
21. Психометрия в русской психолого-педагогической науке начала XX века.
22. Исследования продуктивного мышления в гештальтпсихологии.
23. Теория и практика обучения одаренных детей в России до 30-х годов XX века.
24. Проблема генотипической и средовой детерминации развития когнитивных функций.
25. Генетика гениальности (Эфроимсон В.).
26. Модель «структуры интеллекта» Дж. Гилфорда.
27. Теория развития детского интеллекта Ж. Пиаже.
28. Развитие мышления ребенка в теории Л.С. Выготскому.
29. Исследования одаренности и способностей Б.М. Теплова.
30. «Возрастная одаренность», исследования Н.С. Лейтеса.
31. Психогенетические исследования общей одаренности.
32. Психогенетические исследования специальных способностей.

33. «Модель человеческого потенциала» Дж. Рензулли.
34. Творческая одаренность и проблемы её диагностики; исследования Е.П. Торренса.
35. Проблемы диагностики и развития интеллектуальных и творческих способностей в отечественной психолого-педагогической науке 90-х годов.
36. Концепция «творческой одаренности» А.М. Матюшкина.
37. Концепция и диагностика творческих способностей Д.Б. Богоявленской.
38. Мюнхенская модель одаренности.
39. Проблема соотношения «интеллектуальной» и «творческой» одаренности.
40. «Общая» и «специальная» одаренность.
41. Основные, современные концепции одаренности.
42. Творческая одаренность и проблема латеральной асимметрии.
43. Диссинхрония развития как психологическая проблема.
44. Гендерные различия в интеллекте и креативности.
45. Психология латерального мышления (де Боно Э, Ключе К. и др.)
46. Современные концепции лидерской одаренности.
47. Лидерская одаренность в контексте современных эволюционных теорий.
48. Современные концепции психомоторной одаренности.
49. Современные концепции художественной одаренности (Мелик-Пашаев А.А.).
50. Академическая одаренность как социально-педагогическое явление.
51. Проблема духовной одаренности.
52. Социальный интеллект в контексте гендерных различий.
53. «Тиражирование гениев»; клонирование, как социально-педагогическая проблема.
54. Современная генная инженерия и развитие евгенических идей.
55. Интуитивное мышление и творческие способности.
56. Интеллект и исследовательское поведение.
57. Когнитивные стили и интеллектуальное развитие.
58. Интернальный и экстернальный локус контроля и уровень профессиональных достижений.
59. Типологические модели интеллектуальных и когнитивных стилей личности.
60. Интроспективные исследования процессов интуитивного мышления.
61. Сопоставительный анализ моделей «искусственного интеллекта».
62. Теории одаренности в контексте эволюционной психологии.
63. Теория и практика тестирования по системе «IQ».
64. Стандартизированные методы измерения интеллекта.

65. Стандартизированные методы оценки уровня социального развития.
66. Диагностика креативности.
67. Методики выявления лидерской одаренности.
68. Методы выявления художественной одаренности.
69. Методы выявления психомоторной одаренности.
70. Тренинговые методы выявления одаренности.
71. Экологически валидные методы диагностики одаренности.
72. Системы комплексной оценки одаренности.
73. Проблема соотношения диагноза и прогноза развития одаренности.
74. Методы построения прогнозных сценариев онтогенетического развития.
75. Метод экстраполяции при прогнозировании выдающихся достижений.
76. Метод построения прогнозных сценариев в современной акмеологии.
77. Как становятся великими и выдающимися.
78. Сопоставительный анализ степени прогностичности диагностических оценок.
79. Ноотропики как средство усиления умственных возможностей.
80. Одаренность как проблема пренатального развития.
81. Эффективность решения конвергентных задач в зависимости от мотивационных установок.
82. Эффективность решения дивергентных задач в зависимости от мотивационных установок.
83. Обучение одаренных детей как проблема национальной безопасности.
84. Детская одаренность и проблема моделирования образовательной среды.
85. Поисковая активность и исследовательское поведение как факторы развития и саморазвития личности.
86. Подготовка будущих лидеров как проблема современного образования.
87. Развитие коммуникативных способностей у одаренных и талантливых детей.
88. Развитие интеллектуально-творческого потенциала личности ребенка средствами искусства.
89. Теория художественной одаренности и практика художественного воспитания.
90. Методики раннего обучения (обучение чтению, счету, «энциклопедическим» знаниям).

ЛИТЕРАТУРА К ЭУМК

Основная литература

1. Бараева, Е. И. Психология одаренной личности : учеб. пособие для студентов высш. образования / Е. И. Бараева, Т. Ю. Шлыкова. – Минск : Респ. ин-т высш. шк., 2017. – 313 с.
2. Медведская, Е. И. Одаренный ребенок в школе и дома : пособие для педагогов / Е. И. Медведская, Н. В. Былинская. – Минск : Нар. асвета, 2017. – 191 с.

Дополнительная литература

3. Савенков, А. И. Психология детской одаренности : учеб. для бакалавриата и магистратуры / А. И. Савенков. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Юрайт, 2016. – 440 с.
4. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Д. Б. Богоявленская. – М. : Академия, 2002. – 320 с.
5. Грецов, А. Г. Тренинг креативности для старшеклассников и студентов / А. Г. Грецов. – СПб. : Питер, 2008. – 208 с.
6. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2007. – 386 с.
7. Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 444 с. – (Мастера психологии).
8. Кипнис, М. Тренинг креативности / М. Кипнис. – М. : Ось-89, 2004. – 127 с. – (Действенный тренинг).
9. Лейтес, Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия : избр. тр. / Н. С. Лейтес. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : Модек, 2008. – 480 с.
10. Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей : учеб.-метод. пособие / Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т ; под ред. А. М. Матюшкина. – М. : МПСИ ; Воронеж : Модек, 2004. – 192 с.
11. Психология одаренности детей и подростков : учеб. пособие для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Ю. Д. Бабаева [и др.] ; под ред. Н. С. Лейтеса. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Академия, 2000. – 332 с.
12. Рабочая концепция одаренности / Д. Б. Богоявленская [и др.]. – 2-е изд., расш. и перераб. – М. : Магистр, 2003. – 94 с.
13. Ридецкая, О. Г. Психология одаренности : учеб.-практ. пособие / О. Г. Ридецкая. – М. : Моск. гос. ун-т экон. статистики и информатики, 2010. – 374 с.

14. Савенков, А. И. Одаренные дети в детском саду и школе : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / А. И. Савенков. – М. : Академия, 2000. – 232 с.

15. Учебно-методический комплекс по учебной дисциплине «Психология одаренности» (дисциплина по выбору) для специальности 1-03 04 03 «Практическая психология» [Электронный ресурс] // Репозиторий БГПУ. – Режим доступа: <https://elib.bspu.by/handle/doc/27854>. – Дата доступа: 25.04.2019.