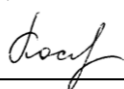


УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ  
«ВИТЕБСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ИМЕНИ П.М. МАШЕРОВА»

Факультет педагогический

Кафедра психологии

СОГЛАСОВАНО  
Заведующий кафедрой



Т.Е. Косаревская

\_\_\_\_\_ 2016 г.

СОГЛАСОВАНО  
Декан факультета



И.А. Шарпова

\_\_\_\_\_ 2016 г.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ПО УЧЕБНОЙ  
ДИСЦИПЛИНЕ

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ  
ПОДДЕРЖКА ОДАРЕННОСТИ  
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

для специальностей профилей:

А «Педагогика»

Д «Гуманитарные науки»

Г «Естественные науки»

Составитель: Т.Е. Косаревская

Рассмотрено и утверждено

на заседании научно-методического совета 19.02.2016 г., протокол № 3

УДК 159.922.76-056.45:373(075.8)  
ББК 88.837я73+74.200.264я73+74.202.42я73  
П86

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 3 от 19.02.2016 г.

Составитель: заведующий кафедрой психологии ВГУ имени П.М. Машерова, кандидат психологических наук, доцент  
**Т.Е. Косаревская**

Р е ц е н з е н т ы :

заведующий кафедрой прикладной психологии  
ВГУ имени П.М. Машерова, кандидат психологических наук *С.Л. Богомаз*;  
заведующий кафедрой психологии и педагогики УО «ВГМУ»,  
кандидат медицинских наук, доцент *А.Л. Церковский*

**Психолого-педагогическая поддержка одаренности  
П86 в образовательной среде для специальностей профилей:  
А «Педагогика», Д «Гуманитарные науки»,  
Г «Естественные науки» : учебно-методический комплекс  
по учебной дисциплине / сост. Т.Е. Косаревская. – Витебск :  
ВГУ имени П.М. Машерова, 2016. – 120 с.**

ISBN 978-985-517-537-8.

Издание представляет собой учебно-методический комплекс по учебной дисциплине, предназначенный для формирования компетенций в области педагогической и исследовательской деятельности, связанной с развитием одаренности детей и учащейся молодежи. В нем представлена информация об актуальных проблемах психологии индивидуальных различий, рассмотрены современные концепции и модели одаренности, принципы и формы организации поддержки и развития одаренности на разных возрастных этапах. Подчеркивается значение системного характера работы и преемственности в организации социального и психолого-педагогического сопровождения личности с признаками одаренности на всех ступенях образования. УМК по учебной дисциплине разработан в рамках международного проекта «ТЕМПУС IV».

Издание адресовано студентам, магистрантам педагогических специальностей, слушателям системы повышения квалификации.

УДК 159.922.76-056.45:373(075.8)  
ББК 88.837я73+74.200.264я73+74.202.42я73

ISBN 978-985-517-537-8

© ВГУ имени П.М. Машерова, 2016

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	4
<b>УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ПЛАН МОДУЛЯ</b> .....	7
<b>ДИДАКТИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ К МОДУЛЮ</b> .....	14
<b>Лекция 1.</b> Одаренность: определение понятия. Основные современные концепции одаренности .....	14
<b>Лекция 2.</b> Онтогенез одаренности. Одаренность как проблема средовой и генотипической детерминации развития личности .....	27
<b>Лекция 3.</b> Проблемы диагностики одаренности и прогнозирования ее развития .....	34
<b>Лекция 4.</b> Проявление одаренности. Личностные особенности одаренных детей .....	45
<b>Лекция 5.</b> Социальные условия развития одаренности. Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов .....	55
<b>Лекция 6.</b> Направления работы с одаренными детьми в сфере образования .....	68
<b>Лекция 7.</b> Профессионально-личностная подготовка педагогов для работы по развитию одаренности детей .....	76
<b>Лекция 8.</b> Педагогические и психологические факторы развития и условия поддержки одаренности .....	80
<b>ЛИТЕРАТУРА</b> .....	92
<b>ПРИЛОЖЕНИЯ</b> .....	94
Приложение 1. Глоссарий .....	94
Приложение 2. Планы семинарских занятий .....	98
Приложение 3. Текущая и итоговая аттестация по модулю .....	101
<i>Перечень вопросов и заданий для самостоятельной работы</i> .....	101
<i>Промежуточный контроль. Дидактическая единица 1</i> .....	103
<i>Промежуточный контроль. Дидактическая единица 1</i> .....	104
<i>Промежуточный контроль. Дидактическая единица 2</i> .....	108
<i>Тестовый контроль знаний. Дидактическая единица 2</i> .....	108
<b>ТЕМЫ РЕФЕРАТОВ, ДОКЛАДОВ, ЭССЕ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ</b> .....	111
<b>ИТОГОВЫЙ КОНТРОЛЬ (тест-контроль)</b> .....	112
<b>ВОПРОСЫ К ЗАЧЕТУ</b> .....	118
<b>КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ВЫПОЛНЕНИЯ ЗАДАНИЙ</b> .....	119

## ВВЕДЕНИЕ

<b>Место модульного элемента в образовательном процессе</b>	Модуль может использоваться при подготовке студентов, магистрантов и в системе повышения квалификации. Раздел: «Модули по выбору». Интегрируется со следующими дисциплинами: общая педагогика, общая психология, педагогическая психология, дифференциальная психология.
<b>Цель и задачи</b>  <b>Компетенции</b>	<p>Цель: повысить профессиональную компетентность студентов и слушателей в области педагогической поддержки одаренности;</p> <p>модуль предназначен для овладения способами анализа проблем развития индивидуальности детей, понимания предпосылок развития одаренности, формирования системы представлений о современных подходах в обучении и воспитании одаренных детей в гетерогенных группах.</p> <p><b>Задачи дисциплины:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>– формирование представлений о природе и сущности одаренности, соотношении понятий: задатки, способности, одаренность;</li><li>– формирование представлений об особенностях и проблемах детей с признаками одаренности;</li><li>– развитие способности к системному подходу в организации развития одаренности детей;</li><li>– актуализация и систематизация теоретических знаний, методических и практических навыков, необходимых для развития способностей детей в гетерогенных группах.</li><li>– рассмотрение концептуальных моделей обучения и развития одаренности;</li><li>– формирование представлений о формах, методах и приемах, технологиях педагогического сопровождения.</li></ul> <p>В результате освоения модульного элемента у студентов и слушателей формируются следующие <b>компетенции:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>– способность изучать процессы развития способностей людей с точки зрения анализа со-</li></ul>

	<p>циально-экономических и культурно-исторических условий их происхождения;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– владение методологией деятельностного подходов к анализу развития системы образования;</li> <li>– способность применять современные методики и технологии организации и реализации образовательного процесса на различных ступенях в различных образовательных учреждениях;</li> <li>– способность осуществлять диагностику уровня развития детей и гетерогенных групп с особыми образовательными потребностями;</li> <li>– готовность к разработке и реализации методов, технологий и приемов обучения, к анализу результатов процесса их использования в образовательных заведениях;</li> <li>– готовность к осуществлению педагогического проектирования образовательной среды, образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов.</li> </ul> <p>Изучение курса позволяет</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– знать эволюцию учений об одаренности;</li> <li>- уметь анализировать психолого-педагогические особенности развития способностей детей;</li> <li>– знать современные концептуальные модели одаренности, получивших развитие в мировой науке и практике;</li> <li>– знать формы организации и современные подходы в обучении одаренных детей в гетерогенных группах;</li> <li>– владеть навыками работы с семьей и педагогами, направленной на повышение уровня их психолого-педагогической компетентности в области развития индивидуальности детей.</li> </ul>
<p><b>Структура модуля</b></p>	<p><b>Модуль «Педагогическая поддержка одаренности»</b>  (1 кредит, 36 часов), из них ауд. – 24 часа, СРС – 12 час. Содержит 2 дидактические единицы (по 18 час).  Итоговая форма аттестации по модульному элементу – зачет.</p>

<p><b>Структура модульных элементов</b></p>	<p>Дидактическая единица <b>1. Одаренность: основные понятия и современные концепции</b>  Всего часов – 18, из них ауд. – 12 час., на СРС – 6 час.  Промежуточный контроль – тестирование;</p> <p>Дидактическая единица <b>2. Направления и формы развития одаренности в гетерогенной образовательной среде</b>  Всего часов – 18, из них ауд. – 12 час., на СРС – 6 час.  Промежуточный контроль – тестирование</p>
---	--

## УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ПЛАН МОДУЛЯ

Дидактические единицы	Методы и формы организации учебного процесса	Формы контроля и оценки	Количество часов	Литература
<b>1. Одаренность: основные понятия и современные концепции</b>			<b>18</b> Л – 8 Пр. – 4 СРС – 6	
<p><b>Лекция 1. Одаренность: определение понятия. Основные современные концепции одаренности.</b></p> <p>Способности как предмет междисциплинарных исследований. Общие представления об одаренности и проблема определения понятий. Отсутствие единой типологии способностей, Современные взгляды на проблему одаренности. «Мюнхенская модель одаренности» К. Хеллера. Модель одаренности по Дж. Рензулли: способности выше среднего; настойчивость, воля; креативность. «Рабочая концепция одаренности» (Д.Б. Богоявленская В.Д. Шадриков). Закономерности и механизмы развития одаренности в детском возрасте, анализ взаимодействия возрастных</p>	<p><b>Лекция с презентацией</b></p> <p><b>Семинарское занятие 1 «Одарённость: понятия, основные концепции и модели»</b></p>	<p>Входная тестовая диагностика знаний</p> <p>Анализ участия в семинаре, дискуссии.</p> <p>Заполнение сопоставительно-обобщающей таблицы «Концепции одаренности»</p>		1, 2, 5, 14, 15, 16, 26

<p>особенностей и одаренности. Взаимосвязь личностного развития и одаренности.</p>				
<p><b>Лекция 2.Онтогенез одаренности. Одаренность как проблема средовой и генотипической детерминации развития личности</b>        Определение источников индивидуальных вариаций развития. Взаимодействие среды и наследственности.        Задатки как анатомо-физиологические основы способностей, взаимоотношение между способностями и склонностями, одаренность как качественно-своеобразное сочетание способностей. Культурно-историческая теория. Л.С. Выготского о соотношении биологического и социального в развитии способностей.        Среда как система взаимодействий человека и мира, два основных измерения среды (по Бронфенбреннеру): виды деятельности, в которые вовлечен человек, и характеристики наставников (учителей), которых он выбирает.        Несовпадения понятий «средовое» и «социальное»; «наследственное» и «биологическое»; «устойчивое» и «наследуемое».        Индивидуальность как саморазвивающаяся</p>	<p>Лекция с элементами групповой дискуссии о средовой и генотипической детерминации развития одаренности.</p> <p><b>Презентация по теме лекции.</b></p>	<p>Терминологический диктант.</p> <p>Наблюдение за активностью слушателей в ходе проведения дискуссии.</p>		<p>2, 5, 6, 8, 11, 15, 20, 22</p>



и саморегулируемая автономная, уникальная и неповторимая биосоциальная система.				
<p><b>Лекция 3. Проблемы диагностики одаренности и прогнозирования ее развития</b> Цели и принципы диагностики одаренности, особенности диагностики на разных возрастных этапах. Диагностические методы выявления одаренности детей. Психолого-педагогический мониторинг: требования и методы педагогической диагностики. Методы наблюдения, экспертной оценки, анкетирование родителей.</p> <p>Диагностика творческого мышления школьников с помощью тестов Торренса. Диагностика уровня интеллектуального развития. Использование тестов: тест Векслера, «Прогрессивные матрицы» Равена, тест структуры интеллекта Р.Амтхауэра.</p> <p>Современные тенденции исследования одаренности и креативности. Трудности прогнозирования развития одаренности.</p>	<p><b>Семинарское занятие 2 «Проблемы диагностики одаренности»</b></p> <p>Анализ результатов комплексного исследования по выявлению численности гетерогенных групп детей и их особых потребностей</p>	<p>Экспресс-опрос основных понятий по теме.</p> <p>Работа в мини-группах. Групповая дискуссия и рефлексия.</p>		2, 4, 6, 10, 18, 20, 21, 25
<p><b>Лекция 4. Проявления одаренности. Личностные особенности одаренных детей</b> Исследования способностей как существенной части общей структуры личности (Б.Г. Ананьев).</p>	<p><b>Лекция с элементами групповой дискуссии</b></p>	<p>Промежуточный тестовый кон-</p>		4, 8, 12,13, 11, 17, 23, 27

<p>Признаки одаренности. Одаренность ранняя и поздняя. Специальная и общая одаренность. Скрытая одаренность. Творческая одаренность (креативность).</p> <p>Основные характеристики детей, демонстрирующих высокие достижения в сферах: интеллектуальной, академических достижений, креативности, общения и лидерства, художественной деятельности, двигательной активности и др.</p> <p>Личностные особенности одаренных детей: противоречия и проблемы. Одаренные дети с трудностями в учении. Одаренность детей с особенностями в развитии.</p>		<p>троль. Дидактическая единица 1 «Виды и модели одаренности», «Особенности и трудности одаренных детей»</p>		
<p><b>2. Направления и формы развития одаренности в гетерогенной образовательной среде</b></p>			<p><b>18</b> Л – 8 Пр. – 4 СРС – 6</p>	
<p><b>Лекция 5. Социальные условия развития одаренности.</b></p> <p>Концепция российской национальной системы выявления и развития молодых талантов.</p> <p>Развитие и совершенствование нормативно-правовой базы, экономических и организа-</p>	<p><b>Лекция с элементами групповой дискуссии</b></p>	<p>Анализ участия в дискуссии.</p> <p>Глоссарий по теме</p>		<p>7, 14, 16, 2</p>

<p>ционно-управленческих механизмов для организации работы по выявлению, развитию и поддержке одаренных детей и молодежи. Развитие и совершенствование научной и методической базы, внедрение современных образовательных технологий. Реализация на федеральном, региональном и местном уровнях мероприятий по выявлению, развитию и поддержке одаренных детей и молодежи.</p> <p>Формирование условий для профессиональной самореализации в обществе одаренной молодежи.</p> <p>Поддержка одаренных детей и молодежи в Республике Беларусь.</p>				
<p><b>Лекция 6. Направления работы с одаренными детьми в сфере образования</b></p> <p>Концептуальные модели обучения одаренных детей.</p> <p>Междисциплинарный подход к обучению одаренных детей в отечественной психологии. Системный подход в работе с одаренными детьми. Подходы к практике воспитания.</p> <p>Традиционные и инновационные формы, методы, технологии работы с одаренными детьми. Использование современных ин-</p>	<p><b>Лекция с элементами групповой дискуссии</b></p>	<p>Экспресс-опрос основных понятий по теме.</p> <p>Текущий контроль участия в дискуссии.</p>		<p>3, 4, 8, 13, 16, 17, 18, 21, 26</p>

<p>формационно-коммуникативных технологий в работе с одаренными детьми. Психолого-педагогическое сопровождение и поддержка развития одаренности детей.</p>				
<p><b>Лекция 7. Профессионально-личностная подготовка педагогов для работы по развитию одаренности детей</b>          Подготовка учителей для работы по развитию одаренности: основные направления. Формирование профессионально-личностной позиции педагогов, создание системы консультирования и тренингов. Педагог, поддерживающий одаренность детей: личностные особенности и профессионально важные качества. Организационно-методическое обеспечение преемственности поддержки одаренности детей на разных уровнях (ступенях) образования          Компетентностная модель и подготовка педагогов к работе с детьми с особыми образовательными потребностями.</p>	<p><b>Семинарское занятие 3</b>          «Профессионально-личностная подготовка педагогов для работы с детьми в гетерогенных группах»</p>	<p>Эссе на тему «Мой опыт работы с учащимися с признаками одаренности»</p> <p>Промежуточный контроль по дидактической единице 2</p>		<p>3, 4, 13, 16, 23, 27</p>
<p><b>Лекция 8. Педагогические и психологические факторы развития и условия поддержки одаренности</b>          Педагогические условия развития и под-</p>	<p><b>Семинарское занятие 4</b> «Социальные</p>	<p>Презентации опыта работы слушателей по развитию одаренности</p>		<p>1, 2, 4, 9, 14, 16, 25, 33</p>

<p>держки одаренности на современном этапе. Роль семьи в поддержке развития способностей детей.</p> <p>Концепция непрерывного образования. Перспективы интегративных и инклюзивных моделей обучения.</p> <p>Взаимодействие образования с другими общественными институтами. Социальная адаптация людей с различным уровнем развития способностей. Психологическая поддержка ребенка. Развитие способностей ребенка как ответственность родителей. Система дополнительного образования. Психолого-педагогические сопровождение инклюзивного обучения.</p>	<p>и педагогические условия поддержки одаренности».</p> <p>2 часа</p>	<p>детей</p> <p>Текущая и итоговая рефлексия.</p> <p>Зачет: итоговое тестирование, вопросы к зачету</p>		
--	---	---	--	--

# ДИДАКТИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ К МОДУЛЮ

## Краткое содержание тем модуля

### ЛЕКЦИЯ 1. ОДАРЕННОСТЬ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ. ОСНОВНЫЕ СОВРЕМЕННЫЕ КОНЦЕПЦИИ ОДАРЕННОСТИ

1. Понятийный аппарат.
2. Диагностика одаренности. Комплексный подход к выявлению одаренности.
3. Прогнозирование развития способностей.
4. Развитие одаренности. Одаренность детей с особенностями развития.

**Способности** – индивидуально-психологические особенности, определяющие успешность выполнения деятельности или ряда деятельностей, несводимые к знаниям, умениям и навыкам, но обуславливающие легкость и быстроту обучения новым способам и приемам деятельности. Различают общие (связанные с обучением и условиями ведущих форм человеческой деятельности: общий интеллект), специальные (связанные с отдельными видами деятельности), творческие способности (креативность).

По критерию вида психических функциональных систем различают – сенсомоторные, перцептивные, мыслительные коммуникативные, мнемические. По критерию основного вида деятельности – математические, лингвистические, художественные (музыкальные, литературные), инженерные. **Одаренность общая** – уровень развития общих способностей, определяющий диапазон деятельностей, в которых человек может достичь успехов. Общая одаренность является основой развития специальных способностей.

**Одаренность** – это 1) общие способности или общие моменты способностей, обуславливающие широту возможностей человека, уровень и своеобразие его деятельности; 2) 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; 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.

**Задатки** – некоторые генетически детерминированные анатомо-физиологические особенности мозга и нервной системы, являющиеся индивидуально-природной предпосылкой сложного процесса формиро-

вания и развития способностей. Предопределяют развитие способностей как **одно из условий**. Задатки **многозначны**, т.к. на их основе могут быть сформированы **различные способности**.

**Талант** – высокий уровень развития способностей, проявляющийся в творческих социально значимых достижениях, представляющих ценность для целого поколения.

**Гениальность** – высшая степень творческих проявлений личности, выражающаяся в творчестве, имеющем выдающееся значение для жизни общества, многих поколений.

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-психологического, педагогического. Попытка российских психологов определить **одаренность** отражена в Рабочей концепции одаренности: «системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычайных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми. Одаренным можно считать ребенка, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности [16]. Было предложено заменить термин «одаренные дети» на **дети с признаками одаренности**. В мировой практике одаренный, талантливый, способный – взаимозаменяемы. Не окончательный диагноз, а лишь одно из оснований для прогноза будущих достижений. Традиционно одаренным считают тех, кто опережает в развитии большинство сверстников.

### **Признаки одаренности**

Способы деятельности одаренного ребенка обеспечивают ее особую, качественно своеобразную продуктивность. При этом выделяются **три основных уровня успешности** деятельности, с каждым из которых связана своя специфическая стратегия ее осуществления: быстрое освоение деятельности и высокая успешность ее выполнения; использование и изобретение новых способов деятельности в условиях поиска решения в заданной ситуации; выдвижение новых целей деятельности за счет более глубокого овладения предметом, ведущее к новому видению ситуации и объясняющее появление неожиданных на первый взгляд идей и решений. Для поведения одаренного ребенка характерен выход за пределы требований выполняемой деятельности, что позволяет ему открывать новые приемы и закономерности.

Сформированность качественно своеобразного индивидуального стиля деятельности, выражающегося в склонности «все делать по-своему» и связанного с самодостаточной системой саморегуляции. Осо-

бый тип организации знаний: высокая структурированность; способность видеть изучаемый предмет в системе разнообразных связей; свернутость знаний в соответствующей предметной области при одновременной их готовности развернуться в качестве контекста поиска решения в нужный момент времени; категориальный характер (увлеченность общими идеями, склонность отыскивать и формулировать общие закономерности). Мотивационный аспект поведения одаренного ребенка может быть описан следующими признаками: повышенная избирательная чувствительность к определенным сторонам предметной действительности; повышенная познавательная потребность; ярко выраженный интерес к тем или иным занятиям или сферам деятельности, высокая увлеченность каким-либо предметом, погруженность в то или иное дело. Как следствие - поразительное упорство и трудолюбие. Предпочтение парадоксальной, противоречивой и неопределенной информации, неприятие стандартных, типичных заданий и готовых ответов. Высокая требовательность к результатам собственного труда, склонность ставить сверхтрудные цели и настойчивость в их достижении, стремление к совершенству.

Существует несколько десятков **научных концепций одаренности**, создаваемых в русле разнообразных теоретических направлений.

*Одаренность* рассматривается:

**1) как психофизическое свойство личности**, определяемое показателями функционирования отдельных структур центральной нервной системы (Э.А. Голубева, А.Н. Лебедев, В.Д. Небылицын, В.М. Русалов, Б.М. Теплов). Научные исследования, проведенные Б.М. Тепловым и В.Д. Небылицыным при изучении основных свойств нервной системы, привели к выводу о том, что изменения параметров нервной системы влияют на физиологические, психологические и поведенческие характеристики человека, что в конечном счете отражается на задатках и способностях личности. Это позволяет говорить об измерениях параметров нервной системы как об инструменте измерения одаренности;

**2) как психогенетическое качество**, которое обеспечивает влияние генетических свойств организма на способности, а также взаимодействие генетических и средовых факторов (т.е. исследуется широко известное противоречие: что более влияет на личность – природа или воспитание) (А. Басе, С. Берт, Ф. Гальтон, М.С. Егорова, Б.Ф. Ломов, Т.М. Марютина, Г. Ньюмен, К. Пирсон, Р. Пломин, И.В. Равич-Щербо, В.М. Русалов, Ч. Спирмен и др.). Одаренность в этом случае рассматривается в русле естественно-научного подхода относительно биологического созревания и психического развития личности;



**3) как высокий уровень развития интеллекта или умственных способностей**, которые количественно измеряются с помощью тестов интеллекта (Г. Айзенк, Р. Амтхауэр, А. Бине, Д. Векслер, Дж. Гилфорд, Р. Кеттел, Р. Мейли, Дж. Равен, Т. Симон, Л. ермен, У. Штерн и др.). В процессе изучения одаренности предпринимаются попытки оценить качественные и количественные показатели одаренности человека, что привело к развитию тестологических методов, направленных на: 1) выявление основных черт одаренной личности, определяющих ее развитие (Г. Айзенк, Р. Кеттелл и др.), 2) определение структуры интеллекта и общих способностей (Р. Амтхауэр, Д. Векслер, Дж. Гилфорд, Дж. Равен, Т. Симон, А. Энстей и др.), 3) выявление творческого потенциала, креативности и мотивации, которые обеспечивают достижение высоких результатов (А. Медник, Э. Торренс и др.), 4) определение специальных способностей (Дж. Фланаган);

**4) как совокупность мышления и когнитивных функций** (Э. де Боно, Л.Ф. Бурлачук, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, О.М. Дьяченко, З.И.Калмыкова, А.Осборн, Я.А.Пономарев, Т.А. Ратанова, О.К. Тихомиров, Н.И. Чуприкова, Д.Б. Эльконин и др.).

В рамках этого подхода мы выделяем два основных направления понимания одаренности:

**а) как набор общих или специальных способностей** (А.В. Брушлинский, К.М. Гуревич, В.Н. Дружинин, А.Г. Ковалев, В.А. Крутецкий, В.Н. Мясищев, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, Ч.Э. Спирмен, Э.Л. Торндайк, Б.М. Теплов, Л. Терстоун, В.Д. Шадриков и др.).

Б.М. Теплов подчеркивает, что бессмысленно говорить об «одаренности вообще» поскольку возможна лишь одаренность в чем-либо, т.е. в какой-либо деятельности. В соответствии с этим он выделил два вида одаренности: специальную одаренность, создающую возможность успеха в определенной деятельности, и общую одаренность, которая, в отличие от специальной, обеспечивает успешность освоения широкого круга видов деятельности;

**б) как высокий уровень креативности (творчества)**, выражающийся в высокой исследовательской активности человека (Д.Б. Богоявленская, Дж. Гетцельс, П. Джексон, А.М. Матюшкин, А. Осборн, К. Тейлор, П. Торренс, Н.Б. Шумакова, В.С. Юркевич, Е.Л. Яковлева и др.). А.М. Матюшкин считает, что «психологическая структура одаренности совпадает с основными структурными элементами, характеризующими творчество и творческое развитие человека». В «Концепции творческой одаренности» А.М. Матюшкина указывается, что творческий потенциал – основа для развития одаренности, наиболее общим структурным компонентом способностей ребенка являются познавательные потребности, а в качестве главного

ядра всех способностей, охватывающих и познавательные, и мотивационные, и личностные особенности, можно выделить творческие способности ребенка;

**5) как результат взаимодействия когнитивной одаренности** (интеллектуальной, творческой, социальной, музыкальной и др.), **некогнитивных личностных особенностей** (мотивации, интересов, Я-концепции, эмоционального статуса) и **социального** (семейный и школьный климат, критические события жизни) **окружения** (А.Г. Асмолов, Ф. Монкс, В.И. Панов, А.-Н. Перре-Клермон, Ч. Перлет, А. Таннебаум, К. Хеллер). В.И. Панов, учитывая в качестве базовой характеристики творческую активность человека, рассматривает одаренность как: 1) системное свойство психики, возникающее в результате познавательного и/или иного деятельностного взаимодействия между индивидом и образовательной средой; 2) развивающееся (становящееся) свойство психики, для проявления и развития которого необходимым условием является наличие не только природных задатков, но и соответствующей (вариативной и развивающей) образовательной среды, включая соответствующие виды деятельности (экопсихологический аспект одаренности); 3) индивидуальную характеристику познавательного, эмоционального и личностного развития, выражающуюся в индивидуально-своеобразном сочетании свойств познавательной, эмоциональной и личностной сфер сознания данного индивида, обеспечивающем возможность достижения им наиболее высоких результатов развития способностей в социально значимых видах деятельности;

**б) как совокупность умственных способностей и личностных особенностей**, рассматриваемая в контексте возрастного подхода (Г.С. Абрамова, Г. Крайг, И.Ю. Кулагина, Н.С. Лейтес, В.С. Мухина, Л.Ф. Обухова, Е.О. Смирнова, И.В. Шаповаленко и др.). Н.С. Лейтес вводит понятие «возрастная одаренность», подразумевая под этим проявляющиеся в ходе созревания возрастные предпосылки одаренности, причем их наличие на том или ином возрастном этапе еще не означает сохранения этого уровня и своеобразия его возможностей в более зрелые годы. Возрастной подход дает реальную базу для практической работы с детьми, обнаруживающими признаки повышенных способностей, и позволяет более адекватно относиться к прогностическим возможностям диагностических измерений. При рассмотрении подходов к одаренности мы исходим из того, что в некоторых случаях деление на направления весьма условное, т.к. в современной психологии и педагогической практике сосуществуют все указанные научные подходы к определению одаренности. Мы придерживаемся подхода, при котором одаренность рассматривается как интегрированное качество личности, которое формируется на

основе задатков и способностей и развивается при наличии благоприятного социального окружения (в первую очередь семьи и школы), что в процессе воспитания и обучения формирует познавательную активность ребенка.

Рассмотрим некоторые из концепций подробнее.

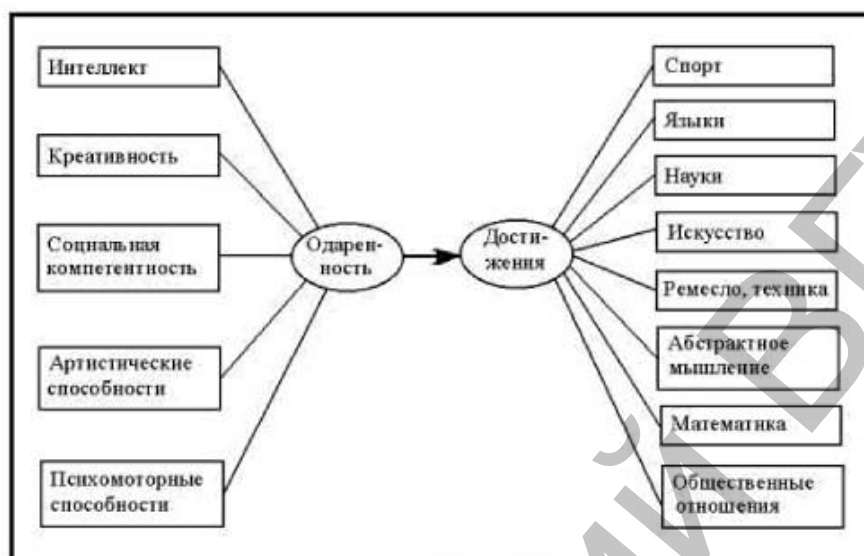
### **Концепции одаренности. Модели одаренности**

**Комплексная структура одаренности** отображается в современных концепциях одаренности, из которых наибольшее распространение получили: 1) «Мюнхенская модель одаренности» К. Хеллера, которая включает в себя высокие интеллектуальные способности, креативность (оригинальность, гибкость, продуктивность мышления), быстрое усвоение и выдающуюся память, интеллектуальное любопытство и стремление к знаниям, интернальный локус контроля и высокую личностную ответственность, уверенность в собственной эффективности и самостоятельность суждений, позитивную Я-концепцию, связанную с адекватной самооценкой; 2) «Рабочая концепция одаренности» (Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков и др.), согласно которой: «одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми»; 3) «Трехкольцовая модель» Дж. Рензулли, в которой одаренность рассматривается как сочетание трех характеристик: интеллектуальные способности, превышающие средний уровень, креативность, настойчивость; 4) «Мультифакторная модель одаренности» Ф. Монкса, в которой модель Дж. Рензулли дополнена факторами микросреды (семья, школа, сверстники); 4) «Пятифакторная модель» А. Таннебаума, разработанная на основе моделей Дж. Рензулли и Ф. Монкса, включает в себя: а) фактор «g» или общие способности, б) специальные способности в конкретной деятельности, в) специальные характеристики неинтеллектуального характера, подходящие для конкретной области специальных способностей, г) стимулирующее окружение, соответствующее развитию этих способностей (семья, школа), д) случайные факторы (оказаться в нужном месте в нужное время).

«Мюнхенская модель одаренности» К. Хеллера.

Долговременное исследование К. Хеллера (1907–1987) по выявлению и специальному обучению одаренных детей построено на базе разработанной им многофакторной модели («Мюнхенская модель одаренности»). Она включает: факторы одаренности (интеллектуальные способности, креативность, социальную 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.).



Мюнхенская модель одаренности

*«Рабочая концепция одаренности» (Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков)*

Авторы предприняли попытку обобщения взглядов зарубежных и в особенности отечественных авторов на современное состояние знаний в области психологии одаренности. 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". Принципиальное значение для работы с одаренными учащимися имеет положение о существовании видов одаренности. Авторами выделены следующие пять критериев для дифференциации этих видов:

Деятельность 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).

Инструментальный аспект поведения одаренных детей характеризуется следующими признаками: наличием специфических стратегий деятельности, сформированностью качественно своеобразного индивидуального стиля деятельности, своеобразным типом обучаемости, а также особым типом организации знаний.

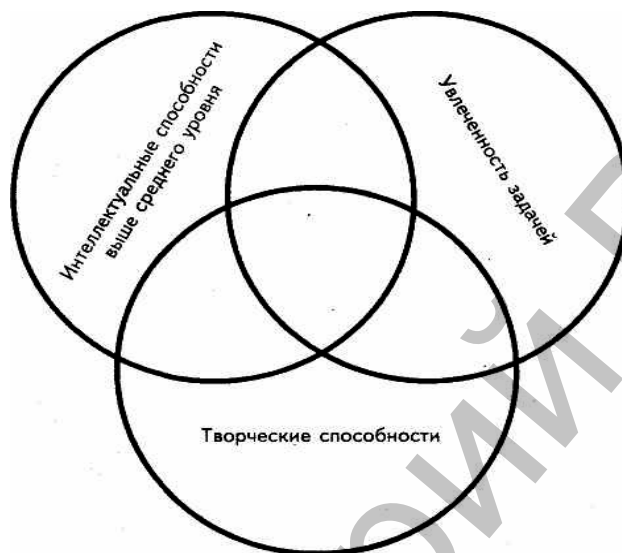
Мотивационный аспект поведения одаренных детей характеризуется высоким уровнем познавательных потребностей, ненасытной любознательностью, ярко выраженным интересом к тем или иным занятиям или сферам деятельности, повышенной избирательной чувствительностью к определенным сторонам предметной действительности, а также к формам собственной активности, предпочтением парадоксальной, противоречивой и неопределенной информации, высокой требовательностью к результатам собственного труда.

Большое внимание в концепции уделено описанию особенностей личности одаренного ребенка, принципов и методов идентификации одаренности и основных направлений работы с одаренными детьми в сфере образования. Специальный акцент ставится на проблемах профессионально-личностной квалификации педагогов, работающих с одаренными учащимися.

*Модель одаренности по Дж. Рензулли: способности выше среднего; настойчивость, воля; креативность.*

Одной из наиболее известных концепций одаренности в американской и мировой психологии является теория трех колец Дж. Рензулли. Основываясь на большом эмпирическом материале, Джозеф Рензулли и его сотрудники разработали составную концепцию одаренности. Они описывают одаренность как «взаимодействие трех групп человеческих качеств: интеллектуальные способности, превышающие средний уровень, высокая увлеченность выполняемой задачей и высокий уровень креативности. Одаренные и талантливые дети – это дети, которые обладают данными характеристиками или способны развить и реализовать их в любой полезной деятельности» (Renzulli et al., 1981).

Рензулли подчеркивает, что ни одна из этих характеристик сама по себе недостаточна, чтобы «создать одаренность». Напротив, взаимодействие между группами – необходимый элемент для творческого продуктивного достижения. Каждая из трех групп является «равным партнером» в создании одаренности (Renzulli, 1978). Рассмотрим более подробно три кольца Рензулли.



Трехкольцевая модель одаренности Дж.Рензулли

*Интеллектуальные способности, превышающие средний уровень.*

Как и две других группы, высокие способности – это психологический конструкт, для измерения которого требуется операционализация. Обычно это делается с помощью тестов на измерение общего интеллекта или тестов достижений, хотя к ним могут быть добавлены и тесты специальных способностей (например, критичности мышления, механических способностей или невербального интеллекта). Рензулли не дает определения «общему интеллекту», но суммирует поведенческие проявления этой группы характеристик. Согласно этому описанию, общие способности характеризуются:

1. Высоким уровнем абстрактного мышления, свободным оперированием словами, числами и пространственными отношениями, памятью и беглостью речи.
2. Приспособлением и изменением новых ситуаций, встречающихся во внешнем окружении.
3. Автоматизацией информационных процессов; быстрым, точным и выборочным поиском информации».

*Творческие способности или Креативность.*

Понятие креативности не имеет однозначного толкования в системе психологических знаний. Креативность понимается либо 1) как склонность – гибкость в сочетании с хорошо развитым интеллектом,

либо 2) как процесс – исследовательское поведение со способностью комбинировать, либо 3) как продукт, который вызывает восхищение оригинальностью и изобретательностью своего создателя. Хотя Рензулли не дает определения, в его рассуждениях подразумевается, что креативность представляет собой функцию таких характеристик, как оригинальность мышления, новизна подхода, способность отбросить в сторону устоявшиеся обычаи и процедуры, а также оригинальность, новизна или уникальность личного вклада. Возможно, по тем же причинам, по которым трудно дать исчерпывающее определение креативности, валидность и надежность измерений этого явления крайне низки. Из-за трудностей измерения креативности с помощью тестов Рензулли полагает, что лучшее представление о креативности индивида может быть сформировано путем рейтинговых процедур, оценивающих его прошлые или настоящие результаты и достижения.

*Высокая увлеченность выполняемой задачей.*

Рензулли определяет высокую увлеченность выполняемой задачей как сконцентрированную форму мотивации: высокая увлеченность выполняемой задачей представляет собой энергию, нужную для разрешения конкретной проблемы (задачи) в специфичной сфере достижений. Факторы, которые ассоциируются с высокой увлеченностью выполняемой задачей: настойчивость и поглощенность работой, независимость, уверенность в себе и инициативность. Некоторые авторы рассматривают высокую увлеченность выполняемой задачей как следствие формирования идентичности, но эту группу факторов трудно операционализировать и нелегко измерить объективно. Рензулли опять предлагает определять ее без измерения, доверяя еще больше рейтинговым оценкам достижений, чем в случае двух других факторов.

Несмотря на то, что «Трехкольцевая модель одаренности» вызвала немало дискуссий и противоречивых отзывов, в целом она характеризуется как шаг в правильном направлении, поскольку она предлагает осязаемое, потенциально практичное, многомерное определение одаренности.

П. Торренс рассматривает креативность как естественный процесс, порождаемый сильной потребностью человека в снятии напряжения, возникающего в ситуации незавершенности или неопределенности. Разработанные им на основе собственной концепции одаренности методики диагностики креативности широко применяются во всем мире при идентификации одаренных детей. Понимая, что высокие показатели креативности еще не гарантия высоких творческих достижений в дальнейшем, они лишь свидетельство высокой вероятности их появления, П. Торренс для объяснения роли получаемых в ходе тестирования результатов и прогнозирования развития креативности в дальнейшем разработал модель, в значительной степени напоминающую модель

Дж. Рензулли, состоящую из трех условно пересекающихся окружностей, соответствующих творческим способностям; творческим умениям; творческой мотивации. Максимальный уровень творческих достижений возможен при сочетании всех трех факторов.

Другой модифицированный и дополненный вариант Дж. Рензулли предлагает Дж. Фельдхьюсен, он разработал модель одаренности, включающую интеллектуальные и личностные факторы: выдающиеся общие способности; специальные таланты в какой-либо области; Я-концепция; мотивация. По его мнению, в основе общей одаренности лежат общие способности, включающие: – способность хорошо мыслить, эффективно перерабатывать информацию; – достигать понимания; – решать проблемы; – использовать метакогнитивные системы; Я-концепция и самоуважение, по Дж. Фельдхьюсену, является компонентом одаренности и таланта, которые при наличии других личностных и социальных факторов способствуют реализации одаренности и таланта. Автор считает, что многие компоненты одаренности поддаются развитию, и это развитие может быть оптимизировано.

Поскольку одаренность часто рассматривается как умственный потенциал, или интеллект, целостная индивидуальная характеристика познавательных возможностей и способностей к учению, рассмотрим некоторые исследовательские подходы.

**Направления в исследовании интеллекта:** общепсихологическое, дифференциально-психологическое, психогенетическое, факторно-аналитическое.

**Факторно-аналитический подход (Ч. Спирмен).** Интеллект рассматривается как общая умственная одаренность. Спирмен выдвинул концепцию «генерального фактора», рассматривая интеллект как общую «умственную энергию», уровень которой определяет успешность выполнения любых тестов. Он утверждал, что всякая интеллектуальная деятельность содержит единый общий фактор, названный генеральным (g), и множество специфических, или S-факторов, свойственных только одному виду деятельности'. Согласно двухфакторной теории фактор «g» проявляется во всех способностях и является единственным основанием для предсказания поведения индивида в разных ситуациях.

Сегодня большинство ученых сходятся на том, общий И. существует как универсальная психическая способность. По мнению Г. Айзенка в его основе лежит генетически детерминированное свойство и нервной системы, определяющее скорость и точность переработки информации. Наибольшая генетическая обусловленность выявлена у невербального И. (тест Равена), вербальный И. более тренируем.

**Концепция Р. Кеттела** о двух видах интеллекта: «текущем» (такой интеллект реализуется в задачах, решение которых требует приспособления к новым ситуациям, зависит от действия фактора наслед-



ственности) и «кристаллизованном» (реализуется при решении задач, требующих соответствующих навыков и использования прошлого опыта, зависит преимущественно от влияния среды). Помимо общих факторов, Р.Кеттел выделил парциальные факторы, связанные с активностью отдельных анализаторов, а также факторы-операции, соответствующие по содержанию специальным факторам Спирмена.

Г. Гарднер впервые описал семь типов интеллекта. Согласно Г. Гарднеру, не существует единого интеллекта, а есть семь типов, каждый из которых относительно независим от других и может функционировать как отдельная система. Это логико-математический, лингвистический, пространственный, телесно-кинестетический, музыкальный, интраличностный и интерличностный типы интеллекта. Все семь типов взаимодействуют друг с другом. У людей в силу особенностей воспитания или природных (наследственных) факторов преобладает какой-либо один тип интеллекта

Р. Стернберг подверг анализу понятие интеллектуальной одаренности и также обнаружил в нем новые аспекты. Это позволило ему выдвинуть теорию интеллектуальной одаренности, в которой он утверждает; что интеллектуальная одаренность является сложным образованием со своеобразной структурой в каждом индивидуальном случае.

На практике чаще используется **модель Дж. Гилфорда**. Он выделил три «измерения интеллекта»: умственные операции, особенности материала, используемого в тестах, полученный интеллектуальный продукт. Дж. Гилфорд выделил также **«социальный интеллект»**, как совокупность интеллектуальных способностей, определяющих успешность оценки, прогнозирования поведения людей. Дж. Гилфорд предложил различать конвергентное и дивергентное мышление. Способность к дивергентному мышлению – это способность к порождению множества оригинальных и нестандартных решений как основа креативности. *Конвергентное мышление* – последовательный логический процесс, протекающий строго от ступени к ступени и приводящий к единственно правильному, обусловленному исходными данными решению. *Дивергентное мышление* – процесс, идущий одновременно в нескольких направлениях, менее ограниченный заданными фактами, допускающий изменения путей решения проблемы, отступающий от логической последовательности и приводящий к неожиданным результатам.

**Структурно-генетический подход (Ж. Пиаже)**, который понимал И. как высший универсальный способ уравнивания субъекта со средой. Выделено 4 типа форм взаимодействия со средой.

**Заключение.** Мы не можем понимать способности как врожденные возможности индивидуума, потому что способности мы определили как «индивидуально-психологические особенности человека». 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.

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.

Мы не можем непосредственно переходить от отдельных способностей к вопросу о возможности успешного выполнения данным человеком той или иной 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 которого 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 говорить только об одаренности к чему-нибудь, к какой-нибудь деятельности. То соотношение с конкретной практической деятельностью, которое с необходимостью содержится в самом понятии «одаренность», обуславливает исторический характер этого понятия. Понятие «одаренность» существенно зависит от того, какая ценность придается тем или другим видам деятельности и что разумеется под «успешным» выполнением каждой конкретной деятельности.

## **ЛЕКЦИЯ 2. ОНТОГЕНЕЗ ОДАРЕННОСТИ. ОДАРЕННОСТЬ КАК ПРОБЛЕМА СРЕДОВОЙ И ГЕНОТИПИЧЕСКОЙ ДЕТЕРМИНАЦИИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ**

1. Генотипическая и средовая детерминация в проблеме одаренности.
2. Современное понимание наследственности и среды.
3. Индивид, личность, индивидуальность.

### **Генотипическая и средовая детерминация в проблеме одаренности**

Выделяют два блока факторов, определяющих одаренность: генетические и культурно-педагогические факторы.

При всей значимости роли средовых факторов наследственные теоретически имеют приоритетное значение. Однако нельзя не обращать внимания на тот факт, что влияние среды может быть настолько негативным, что при определенном стечении обстоятельств может блокировать созревание. Диапазон последних может быть очень велик: от черепно-мозговых травм до негативных психолого-педагогических воздействий. Представление о том, что творчески одаренный индивид способен преодолеть любое негативное влияние среды, выражаемое обычно в расхожем утверждении: «талант всегда пробьется» в корне неверно. Более целесообразно говорить о некотором минимуме позитивных средовых влияний, и чем этот минимум выше, тем больше возможностей для реализации одаренности.

Определение источников индивидуальных вариаций психического – центральная проблема дифференциальной психологии. Известно, что индивидуальные различия порождаются многочисленными и сложными взаимодействиями между наследственностью и средой. Наследственность обеспечивает устойчивость существования биологического вида, среда – его изменчивость и возможность приспосабливаться к изменяющимся условиям жизни. Наследственность содержится в генах, передаваемых родителями эмбриону при оплодотворении. Если имеется химическая разбалансировка или неполнота генов, развивающийся организм может иметь физические аномалии или психические патологии. Однако даже в обычном случае наследственность допускает очень широкий спектр вариаций поведения, являющихся результатом суммирования норм реакций разного уровня – биохимических, физиологических, психологических. А внутри границ наследственности конечный результат зависит от среды. Таким образом, в каждом проявлении активности человека можно найти что-то от наследственности, а что-то – от среды, главное – определить меру и содержание этих влияний. Кроме того, у человека присутствует социальное наследование, которого лишены животные (следование культурным образцам, передача акцентуа-

ции, формирование семейных сценариев). Однако в этих случаях отмечают скорее устойчивое проявление особенностей на протяжении нескольких поколений, но без генетической фиксации.

Относительно понятий «изменчивость», «наследственность» и «среда» существует несколько предрассудков. Хотя наследственность отвечает за устойчивость вида, большинство наследственных признаков поддается изменению, и даже наследственные болезни не являются неизбежными. Точно так же верно и то, что следы средовых влияний могут быть весьма устойчивыми в психологическом облике индивида, хотя передаваться последующим поколениям генетически они не будут.

Разные теории и подходы по-разному оценивают вклад двух факторов в формирование индивидуальности. Исторически выделились следующие группы теорий с точки зрения предпочтения ими биологической или средовой, социально-культурной детерминации. 1. В биогенетических теориях формирование индивидуальности понимается как предопределенное врожденными и генетическими задатками. Развитие есть постепенное развертывание этих свойств во времени, а вклад средовых влияний очень ограничен. Биогенетические подходы нередко служат теоретической основой расистских учений об изначальном различии наций. Сторонником этого подхода был Ф. Гальтон, а также автор теории рекапитуляции Ст. Холл. 2. Социогенетические теории (сенсуалистический подход, утверждающий примат опыта) утверждают, что изначально человек – чистая доска (*tabula rasa*), а все его достижения и особенности обусловлены внешними условиями (средой). Эти теории более прогрессивны, но их недостаток – понимание ребенка как изначально пассивного существа, объекта влияния. 3. Двухфакторные теории (конвергенции двух факторов) понимали развитие как результат взаимодействия врожденных структур и внешних влияний. К. Бюлер, В. Штерн, А. Бине считали, что среда накладывается на факторы наследственности. Основоположник двухфакторной теории В. Штерн отмечал, что ни об одной функции нельзя спрашивать, извне она или изнутри. Надо интересоваться – что в ней извне и что изнутри. Но и в рамках двухфакторных теорий ребенок по-прежнему остается пассивным участником происходящих в нем изменений. 4. Учение о высших психических функциях (культурно-исторический подход) Л.С. Выготского утверждает, что развитие индивидуальности возможно благодаря наличию культуры – обобщенного опыта человечества. Врожденные свойства человека являются условиями развития, среда – источник его развития (потому что в ней содержится то, чем должен овладеть человек). Высшие психические функции, которые свойственны только человеку, опосредствованы знаком и предметной деятельностью, представляющими собой содержание культуры. Для того чтобы ребенок мог его присвоить, необходимо, чтобы он вступил в особые отношения с окру-

жающим миром: не приспособливался, а активно присваивал себе опыт предшествующих поколений в процессе совместной деятельности и общения со взрослыми, являющимися носителями культуры.

Детское развитие – сложный процесс, который в силу ряда своих особенностей приводит к изменению всей личности ребенка на каждом возрастном этапе. Для Л.С. Выготского развитие – это, прежде всего, возникновение нового. Стадии развития характеризуются возрастными новообразованиями, т. е. качествами или свойствами, которых не было раньше в готовом виде. Но новое «не падает с неба», как пишет Л.С. Выготский, оно появляется закономерно, подготовленное всем ходом предшествующего развития.

Источником развития является социальная среда. Каждый шаг в развитии ребенка меняет влияние на него среды: среда становится совершенно иной, когда ребенок переходит от одной возрастной стадии к следующей. Л.С. Выготский вводит понятие «социальная ситуация развития» – специфическое для каждого возраста отношение между ребенком и социальной средой. Взаимодействие ребенка со своим социальным окружением, воспитывающим и обучающим его, и определяет тот путь развития, который приводит к возникновению возрастных новообразований. Основные особенности развития.

*Первая из них – цикличность.* Развитие имеет сложную организацию во времени. Ценность каждого года или месяца жизни ребенка определяется тем, какое место он занимает в циклах развития: отставание в интеллектуальном развитии на 1 год будет очень большим, если ребенку 2 года, и незначительным, если ему 15 лет. Это связано с тем, что темп и содержание развития изменяются на протяжении детства. Периоды подъема, интенсивного развития сменяются периодами замедления, затухания. Такие циклы развития характерны для отдельных психических функций (памяти, речи, интеллекта и др.) и для развития психики ребенка в целом. Собственно возраст как стадия развития и представляет собой такой цикл, со своим особым темпом и содержанием.

*Вторая особенность – неравномерность развития.* Разные стороны личности, в том числе психические функции, развиваются неравномерно, непропорционально. На каждом возрастном этапе поэтому происходит перестройка их связей, изменение соотношений между ними. Развитие отдельной функции зависит от того, в какую систему межфункциональных связей она включена. Первоначально, в младенческом возрасте (до года), сознание ребенка недифференцировано. Дифференциация функций начинается с раннего детства. Сначала выделяются и развиваются основные функции, прежде всего восприятие, затем более сложные, так что в самой последовательности становления функций есть свои закономерности. Восприятие, интенсивно развиваясь, как бы выдвигается в центр сознания и становится доминирующим психиче-

ским процессом. Причем само восприятие еще недостаточно дифференцировано: оно слито с эмоциями (Л.С. Выготский говорит об «аффективном восприятии»), неполностью разграничены восприятие формы, восприятие цвета и т.д.

*Третья особенность – «метаморфозы» в детском развитии.* Развитие не сводится к количественным изменениям, это цепь изменений качественных, превращений одной формы в другую. Ребенок не похож на маленького взрослого, который мало знает и умеет и постепенно приобретает нужный опыт. Психика ребенка своеобразна на каждой возрастной ступени, она качественно отлична от того, что было раньше, и того, что будет потом.

*Четвертая особенность – сочетание процессов эволюции и инволюции* в развитии ребенка. Процессы «обратного развития» как бы вплетены в ход эволюции. То, что развивалось на предыдущем этапе, отмирает или преобразуется. Например, ребенок, научившийся говорить, перестает лепетать. У младшего школьника исчезают дошкольные интересы, некоторые особенности мышления, присущие ему раньше. Если же инволюционные процессы запаздывают, наблюдается инфантилизм: ребенок, переходя в новый возраст, сохраняет старые детские черты.

### **Современное понимание наследственности и среды**

К настоящему времени, не отрицая вклада среды и наследственности в формирование и проявление индивидуальных различий психики, теория дифференциальной психологии идет по пути уточнения этих понятий. *Наследственность* стала пониматься шире: это не просто отдельные признаки, влияющие на поведение (например, свойства нервной системы, как считалось в течение долгого времени), но также и врожденные программы поведения, в т.ч. и социального (грациализация, репродуктивное, территориальное поведение и пр.). Программы отличаются от сменяющих друг друга под воздействием среды признаков тем, что в этом случае траектория развития предвосхищена; программа содержит в себе и время ее «запуска», и последовательность критических точек.

Понятие *среды* тоже изменилось. Это не просто изменяющийся ряд стимулов, на которые индивид реагирует в течение всей жизни. Это система взаимодействий человека и мира. М.Черноушек предлагает следующие признаки среды: 1. У среды отсутствуют твердо фиксированные рамки во времени и пространстве (т.е. она является фоном человеческого бытия, выступающего в качестве фигуры). 2. Она воздействует на все чувства сразу. 3. Среда дает не только главную, но и второстепенную (периферийную) информацию. 4. Она содержит всегда больше информации, чем мы способны переварить. 5. Среда воспринимается в связи с деятельностью. 6. Любая среда, наряду с материальными осо-

бенностями, обладает психологическими и символическими значениями. 7. Окружающая среда действует как единое целое. Таким образом, очевидно, что мы одновременно существуем в нескольких средах.

У. Бронфенбреннер в своей книге «Экология человеческого развития» представил экологическую среду как систему из четырех концентрических структур. *Микросистема* – структура деятельностей, ролей и межличностных взаимодействий в данном конкретном окружении. То есть даже применительно к двум близнецам мы не можем утверждать идентичность среды развития, потому что к ним предъявляются разные требования, разные ожидания, потому что один из них неминуемо назначается старшим, а другой – младшим. *Мезосистема* – структура взаимоотношения двух и более сред (семья и работа, дом и группа сверстников). Так, если брат и сестра ходят в одну школу, но сестре разрешают приводить домой подруг, а брату – нет, мезосистема их жизнедеятельности будет различаться. *Эксосистема* – среда, в пространстве которой происходят значимые события (круг общения). Так, дети могут ходить в одну и ту же школу, но при этом круг одноклассников может быть значимым для одного и безразличным для другого, все важные жизненные события которого происходят, например, в драмкружке. И, наконец, *макросистема* – субкультура (ценности, законы и традиции, которым следует человек). У. Бронфенбреннер полагал, что макросистема играет решающую роль в образе жизни человека, подчиняя себе все «внутренние» системы. Так, понятно, что если в стране не поощряется рождаемость и не предоставляется отпуск по уходу за ребенком, то ребенок будет расти в условиях материнской депривации, а микро-, мезо- и эксосистемы могут оказаться недостаточными, чтобы это компенсировать. С другой стороны, независимо от частных внешних условий, основные составляющие образа жизни и мировоззрения сохраняются в субкультуре.

По мнению У. Бронфенбреннера, среда содержит два основных измерения: это *виды деятельности*, в которые вовлечен человек, и *характеристики наставников* (учителей), которых он выбирает для себя в течение всей жизни. На разных стадиях развития человек, естественно, выбирает и меняет свою среду, причем в течение жизни роль собственной активности в формировании среды постоянно увеличивается.

Еще одна структура среды предложена известной российской исследовательницей В.С. Мухиной. В понятие среды она включает предметный мир, образно-знаковые системы, социальное пространство и природную реальность. Говорят также об языковой среде, образовательной среде (В.В. Рубцов), которые представляют собой источник тех или иных достижений человека. Причем сегодня, без сомнения, можно говорить и о виртуальной среде. Средовое влияние, таким образом, включает в себя определенность психических особенностей географи-

ческими условиями – ландшафтом, климатом и т.д. (географический детерминизм), содержанием культуры и субкультуры, необходимыми и ценными для субъекта вещами, наконец, качеством и формой общения человека. Присвоение (персонализация) содержимого среды – важный фактор личности и самосознания человека.

Одной из попыток примирения сторонников биогенетических и социогенетических концепций является *ортогенетическая концепция* Х. Вернера (ортогенез – это теория развития живой природы). Согласно его взглядам, все организмы рождаются с функциями (в том числе и психическими), зафиксированными на нижней точке своего развития. Взаимодействуя со средой, они приобретают новый опыт, который, в свою очередь, закрепляется в новых функциональных структурах, вновь определяющих минимум взаимодействия, но уже нового качества. Таким образом, организация предшествующих стадий подразумевает, но не содержит в себе организацию последующих. Х. Вернер сравнивал организм с актером на сцене: в ходе развития происходит сдвиг от сцены к актеру. Чем выше стадия, тем чаще инициатива исходит от индивида, становящегося все более активным, начинающим манипулировать средой, а не только пассивно на нее откликаться. Расширение возможностей субъекта выражается в понимании групповых целей, умении откликаться на отсроченные и запланированные задачи.

Дж. Вулвилл, также отмечая изменение меры активности субъекта, предложил 4 модели взаимодействия субъекта и среды. Модель «больничной койки» – характерна для первых месяцев жизни человека, отмеченных почти полной его пассивностью. В модели «луна-парк» – объекты среды уже могут выбираться ребенком, но их влияние остается неизменным. В модели, названной «соревнованием пловцов», субъект следует своему пути, а среда – лишь контекст жизни. И, наконец, модель «теннисного мяча» характеризуется постоянным взаимодействием между субъектом и средой (этот взгляд в общем отвечает позиции Х. Вернера).

Итак, при изучении индивидуальных различий психики важно осознавать факт несовпадения понятий: во-первых, «средовое» и «социальное» влияние; во-вторых, «наследственное» и «биологическое»; и, в-третьих, «устойчивое» и «наследуемое». Очевидно, что поскольку меняется среда и по-разному разворачиваются врожденные программы поведения человека, то и психика человека индивидуализируется в течение всей жизни. При этом в ней присутствуют области более вариативные и чувствительные к влиянию среды и относительно устойчивые. Отмечая общее, особенное и единичное, обычно используют термины *индивид, личность, индивидуальность*.

Б.М. Теплов показал, что предпосылками для развития *способностей* являются анатомо-физиологические и функциональные



особенности человека, называемые *задатками*. К ним относятся: некоторые анатомо-физиологические особенности организма – рост, вес, телосложение, состояние здоровья и т.п.; строение мозга; строение органов чувств (абсолютный слух); типологические особенности нервной системы (сила, уравновешенность, подвижность, сила реакции, темп работы); определенное соотношение в работе правого и левого полушарий головного мозга; соотношение первой и второй сигнальных систем; генофонд (особенности структуры генов) и т.п.

Задатки не следует отождествлять с наследственностью, так как они являются еще и продуктом внутриутробного развития. Иными словами, задатки – это возможности, с которыми человек появляется на свет. Без соответствующих задатков развитие способностей невозможно, но наличие задатков не всегда является гарантией того, что у человека проявятся способности. Задатки – не готовые способности, а лишь природное предрасположение к их развитию, которое может проявиться только при соответствующих условиях, это только возможные будущие способности. Задатки несут в себе возможности для развития способностей в процессе обучения, воспитания и трудовой деятельности, но они не заключают в себе способности и не гарантируют их развития, это только одно из условий формирования способностей. Таким образом, под задатками следует понимать первичную, природную основу способности, еще не развитую, но дающую о себе знать при первых пробах деятельности.

Задатки неспецифичны по отношению к конкретному содержанию и конкретным формам деятельности, они многозначны. Это значит, что на основе одного и того же задатка при соответствующих условиях могут выработаться разные способности. Например, при абсолютном музыкальном слухе человек может стать настройщиком музыкальных инструментов, композитором, дирижером и т.д. На основе такого задатка, как быстрота, тонкость и ловкость движений, могут выработаться способности гимнаста, скрипача, хирурга, а также вора-карманника.

При наличии благоприятных задатков и при оптимальных условиях жизни и деятельности способности могут начать формироваться очень рано и развиваться очень быстро, что иногда создает иллюзию их врожденности. Однако отсутствие ранних достижений не всегда свидетельствует об отсутствии способностей. Ни один человек, какими бы прекрасными задатками он ни обладал, не сможет стать выдающимся музыкантом, актером, спортсменом, ученым, если он не будет много и настойчиво заниматься соответствующей деятельностью. И наоборот, даже при отсутствии хороших задатков трудолюбивый и настойчивый человек с сильными и устойчивыми интересами и склонностями к какой-либо деятельности может добиться заметных успехов.

### ЛЕКЦИЯ 3. ПРОБЛЕМЫ ДИАГНОСТИКИ ОДАРЕННОСТИ И ПРОГНОЗИРОВАНИЯ ЕЕ РАЗВИТИЯ

#### Из истории изучения одаренности.

Во второй половине 16 в. испанский врач Х. Уарте опубликовал первую в истории психологическую работу, посвященную изучению индивидуальных различий в способностях «Исследование способностей к наукам». Основными он признавал воображение, память, интеллект, а науки и искусства оценивал с точки зрения их прикладной к деятельности полководца, врача и т.п.

Первые исследования по изучению одаренности в России появились в начале 20 века. Так, можно отметить идею сравнительного подхода к структуре личности (Г.И. Россолимо, 1910 г.). В работе «План исследования детской души» (1906 г.). Г.И. Россолимо представил первую в отечественной психологии схему наблюдения за ребенком. В конце 1920-х – начале 1930-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.

Если у нас понятие об одаренности рассматривалось в большей мере в незначительных практических шагах, то в Америке, Англии, Германии в начале XX века эта проблема была исследована глубже, но со своими специфическими особенностями.

В Германии универсальное представление о психике, как высшей форме приспособления и адаптации, составило главное основание для определения сущности умственной одаренности. В. Штерн дал следующую трактовку: умственная одаренность есть общая способность сознательно направить свое мышление на новые требования и способность приспособления к новым задачам и условиям жизни. Определение Штерном одаренности как умственной сыграло определенную роль в том, что предпочтение отдавалось изучению всей системы познавательных процессов, но не личностных характеристик человека, включая и волевые, и эмоциональные характеристики индивидуальности. В 1912 году В. Штерн сформулировал математическое уравнение, позволяющее независимо от хронологического возраста ребенка «соотнести» его с «нормальными» детьми этого же возраста. В результате очень простых расчетов он получил некий показатель, отражающий связь между умственным и хронологическим возрастом: он назвал этот показатель коэффициентом интеллектуальности (IQ).

Выявление и развитие одаренности 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 анализ и развитие одаренности детей в процессе их обучения по специальным программам (в системе дополнительного образования) и в процессе индивидуализированного образования (в условиях общеобразовательной школы).

Необходимо снизить вероятность ошибки, которую можно допустить в оценке одаренности ребенка, как по положительному, так и по отрицательному критерию при использовании психодиагностических методик: высокие значения того или иного показателя не всегда являются свидетельством одаренности, низкие его значения еще не являются доказательством ее отсутствия. Неправомерно осуществлять идентификацию одаренного ребенка на основе единой (единственной) оценки (например, на количественных показателях, характеризующих индивидуальный уровень интеллектуального развития). К сожалению, в школьной практике достаточно часто ограничиваются оценкой коэффициента интеллекта (IQ), который определяется с помощью психометрических тестов интеллекта. Именно эти тесты (нередко вместе с тестами креативности, применяемыми для измерения творческих способностей) часто используются при отборе детей в классы и школы для одаренных. При этом игнорируется тот факт, что применение тестов интеллекта и креативности имеет ряд ограничений.

### **Трудности прогнозирования развития одаренности.**

Среди самых интересных и загадочных явлений природы детская одаренность традиционно занимает одно из ведущих мест. Проблемы диагностики одаренности волнуют педагогов на протяжении многих столетий. Интерес к ней в настоящее время очень высок, что легко может быть объяснено общественными потребностями. Многие специалисты считают, что именно поддержка одаренных детей может резко повысить потенциал страны.

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 [16].

В настоящее время широкое распространение получили всевозможные тесты, направленные на выявление одаренности. Вместе с тем, полагаться только на результаты диагностики не стоит. Так как даже при весьма квалифицированном использовании лучшие тесты не гарантируют *защиты от ошибок*, кроме того, надо учитывать, что ни один из существующих тестов *не охватывает всех видов 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, а также в системе внеурочной деятельности и дополнительного образования. К сожалению, при выявлении одаренности *очень велика вероятность ошибки*, которую можно допустить в оценке, как по положительному критерию, так и по отрицательному критерию: высокие достижения ребенка не всегда являются свидетельством одаренности, низкие достижения ребенка еще не являются доказательством ее отсутствия. Данное обстоятельство особенно важно при выявлении детской одаренности в начальной школе. Существует очень интересная связь способностей со школьной успеваемостью. Часто бывает так, что многие дети со средними способностями, учатся лучше, чем дети с хорошими способностями. В начальной школе большое значение имеет саморегуляция ребенка. Среди педагогов все еще бытует мнение, что достижения отражают способности, но на самом деле это не так. Достижение – это результат, а способности – это возможности человека.

При диагностике способностей детей, как было сказано раньше, более целесообразно использовать комплексный подход. При этом может быть задействован широкий спектр разнообразных методов:

- различные варианты метода наблюдения за детьми (на уроках, кружках, секциях, во внешкольной деятельности и т.п.);
- 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;
- организация различных интеллектуальных и предметных олимпиад, конференций, спортивных соревнований;
- проведение психодиагностического исследования с использованием различных психометрических методик в зависимости от задачи анализа конкретного случая одаренности.

При осуществлении диагностики необходимо:

1. Учитывать важнейшую цель диагностики: определение индивидуально-психологических особенностей детей на каждом возрастном этапе, а также особых требований к условиям обучения.

2. Комплексность (учет различных данных, в т.ч. субъективных, информации, полученной от родителей).

3. Системность диагностического обследования и интерпретации результатов (рассмотрение разносторонних показателей во всей их сложности и неразрывности, взаимосвязи)

4. Возрастной подход.

5. Выявление не только реальных, но и потенциальных возможностей.

6. Длительность (лонгитюдный подход) наблюдений.

Диагностика одаренности ребенка не должна являться самоцелью. Выявление способностей детей необходимо связывать с задачами их обучения и воспитания, а также с оказанием им психологической помощи и поддержки. Для решения данной задачи используется диагностический комплекс, позволяющий получить углубленную индивидуальную характеристику интеллектуальных, личностных и нейродинамических особенностей учащихся. Результаты диагностики дают возможность каждому учащемуся лучше узнать себя, понять свои сильные и слабые стороны и получить рекомендации для развития.

#### **Диагностика одаренности.**

Прежде чем решать вопрос о том, как проводить диагностику одаренности, как правильно построить прогноз эволюции интеллектуально-творческого потенциала личности, на каких основах строить процесс его развития в образовательной и других видах деятельности – надо определиться на концептуальном уровне. Далее на этой основе разрабатывается общая схема психодиагностической работы и методический инструментарий. Результаты, полученные на этапе диагностики, становятся основанием для прогнозирования развития индивида. В конечном итоге все это служит базой для моделирования процесса развития.

В психологической теории четкая дифференциация проблем диагностики, прогнозирования, построения развивающих моделей – явление естественное и на этапах теоретического осмысления необходимое. Но рассматривая эти проблемы с точки зрения практики развития, несложно заметить, что данные направления исследовательского поиска и практической деятельности нуждаются в тесной интеграции.

Эпизодическая диагностика, далеко не всегда позволяет объективно решать, как саму задачу выявления уровня детской одаренности, так и тем более задачу прогнозирования развития.

Причина этого не столько в часто отмечаемом эмпиризме традиционной психометрии, в якобы недостаточной надежности, прогностичности большинства существующих диагностических методик. Она в значительной мере производное автономизации процессов диагностики, прогнозирования и развития.

В психологии диагностика традиционно рассматривается на двух уровнях: «теоретическом» и «методическом» (психометрическом). Первый – «теоретический» уровень предполагает определение концепции одаренности, выяснение вопроса о том, кого и по каким критериям можно отнести к одаренным. Второй – «психометрический», предполагает разработку в соответствии с концепцией самих диагностических процедур. Один из самых распространенных способов организации процесса диагностики – разовые обследования. Со времен А. Бине и в течение многих десятилетий «высокий интеллект», определяемый с помощью стандартизированных тестов (IQ), играл роль «рабочего» определения одаренности, а отстраненная от образовательного процесса практика диагностического обследования стремилась к наиболее экономичному варианту разовых (в лучшем случае периодических) обследований. Так решалась проблема селекции детей по уровню «одаренности» на теоретическом и психометрическом уровнях.

#### **Методы изучения творческого мышления**

Эмпирическое изучение творческого мышления в современной психологии проводится с использованием следующих методов:

1. Анализ процесса решения так называемых малых творческих задач, или задач на смекалку, требующих, как правило, переформулирования задачи или выхода за пределы тех ограничений, которые субъект сам на себя накладывает.
2. Использование наводящих задач. В этом случае изучается чувствительность человека к подсказке, содержащейся в наводящей задаче, которая решается легче, чем основная, но построена по тому же принципу и поэтому может помочь в решении основной.
3. Использование «многослойных» задач. Испытуемому дается целая серия однотипных задач, имеющих достаточно простые решения. Не очень творческий человек будет просто решать такие задачи, каждый раз заново находя решения. Творческий человек проявит «интеллектуальную инициативу» и попытается открыть более общую закономерность, лежащую в основе каждого отдельного решения.
4. Методы экспертных оценок для определения творчески работающих людей в той или иной области науки, искусства или практической деятельности.
5. Анализ продуктов деятельности для определения степени новизны и оригинальности.

Некоторые шкалы личностных опросников и проективных тестов могут давать информацию о выраженности творческого начала в мышлении человека. Специальные тесты креативности, основанные на решении задач так называемого открытого типа, т.е. таких, которые не имеют какого-то одного правильного решения и допускают неограниченное число решений.

Для развития творческого мышления имеет смысл наряду с традиционными методами использовать метод проблемного обучения, который является аналогом научного творчества: ставится проблема, осуществляется поиск путей ее решения, а результат решения проблемы – новое знание.

Проблемное обучение – это система методов и средств, обеспечивающих возможности творческого участия в процессе усвоения новых знаний, формирование творческого мышления и познавательных интересов личности. По степени проблемности различают три основных уровня проблемного обучения: проблемное изложение, при котором сам преподаватель ставит проблему и находит ее решение; проблемное обучение, при котором преподаватель ставит проблему, а поиск ее решения осуществляется совместно с учащимися; творческое обучение, предполагающее активное участие учащихся в формировании проблемы и поиск ее решения. Эта форма обучения наиболее целесообразна при организации и проведении учебно-исследовательских и научных работ.

Показателем эффективности проблемного обучения служит существенное повышение качества усвоения учебного материала и возможностей его практического использования в профессиональной деятельности.

Отдаленным показателем эффективности проблемного обучения является формирование творческих способностей и познавательной мотивации, обеспечивающей возможности самообразования.

### **Диагностика творческого мышления школьников с помощью тестов Торренса.**

На разных исторических этапах создаваемые диагностические методики измерения одаренности отражали уровень достигнутых психологических знаний (например, тесты А. Бине и Т. Симона, Х. Мюнстерберга, Г.И. Россолимо и др.). На основе различных теоретических подходов разработаны тесты Ж. Пиаже, Г. Айзенка, Дж. Гилфорда, Дж. Равена и другие; многие из них разрабатывались первоначально как методы диагностики умственного развития.

В соответствии с теоретической концепцией одаренности главное звено одаренности и его развития составляют творческие возможности ребенка. Поэтому методы диагностики должны выявлять наиболее важные характеристики творческого потенциала и возможностей его развития и реализации. Среди методов диагностики творческой одаренности

(креативности) наиболее известными и широко распространенными в мире являются тесты творческого мышления П. Торренса (ТТСТ).

ТТСТ предназначены для использования в различных целях:

- 1) в исследованиях интеллектуального развития человека;
- 2) в исследованиях, связанных с индивидуализацией обучения;
- 3) при разработке коррекционных и терапевтических программ;
- 4) при оценке эффективности различных экспериментальных обучающих программ, способов обучения, учебных пособий и материалов с точки зрения изменения самих творческих способностей детей, а не их достижений;

- 5) при выявлении детей со скрытым творческим потенциалом, что особенно важно для исследования детей из семей с низким уровнем образования и не имеющих условий для развития своих способностей.

П. Торренс определяет *креативность* через характеристики процесса, в ходе которого ребенок становится чувствительным к проблемам, дефициту или пробелам в знаниях, к смещению разноплановой информации, к дисгармонии элементов окружающей среды; определяет эти проблемы, ищет их решение, выдвигает предположения и гипотезы о возможных решениях, проверяет эти гипотезы, модифицирует их, снова проверяет и окончательно обосновывает результаты. Творческий путь решения проблемы состоит в том, что человек пытается избежать общепринятых и очевидных решений, исследует проблему, выдвигая множество гипотез, проверяя свои догадки, пока не найдет решение. Поскольку нет общепринятого научного определения творческой одаренности, П. Торренс предпочитает данное определение, так как оно позволяет операционально определить те виды способностей и личностных характеристик, которые благоприятствуют процессу творчества или тормозят его, а также выявить условия, способствующие творческому развитию.

В соответствии с данным определением П. Торренсом были сконструированы тестовые задания, которые представляют собой модели творческого процесса. Каждое задание включает различные виды мыслительной деятельности и вносит уникальный вклад в общее представление о творческих способностях человека. Специальное внимание при конструировании тестов было уделено тому, чтобы сделать задания интересными и привлекательными для детей.

ТТСТ включают четыре батареи заданий: вербальные и фигурные формы А и В. Формы А и В являются эквивалентными и альтернативными по отношению друг к другу и применяются для детей, начиная с детского сада и до окончания школы. Фигурные формы тестов, как показывает опыт, в наименьшей степени зависят от национальных, культурных, социальных и других различий, по сравнению с вербальными. Оценка выполнения этих тестов включает следующие показатели:



1) скорость, или беглость, – количество ответов в каждом субтесте; 2) пластичность, или гибкость, – степень разнообразия ответов, оцениваемая по количеству категорий в ответах; 3) оригинальность – редкость, нетривиальность идей; 4) тщательность разработки идей – детализация ответов. Фигурные тесты состоят из трех субтестов, на выполнение которых отводится 30 мин (по 10 мин на каждый). Тот факт, что тест является очень чувствительным к эмоциональным, мотивационным и другим факторам, делает его особенно ценным в определенных ситуациях – в исследованиях влияния экспериментальных методов и материалов, изменения психологического климата, утомления и т.д. В то же время экспериментально показана достаточная надежность ТТСТ при соблюдении определенных правил проведения тестирования и обработки данных.

### **Шкалы измерения интеллекта Д. Векслера**

Разработаны американским психодиагностом Д. Векслером. Шкалы измерения интеллекта находят широкое применение на Западе, в основном в англоязычных странах. Их популярность объясняется рядом причин. Во-первых, они охватывают большой возрастной диапазон – от 3 до 74 лет, при этом на всех возрастных уровнях используются в основном одни и те же типы заданий, что позволяет проследить изменение одних и тех же интеллектуальных характеристик на протяжении почти всей жизни человека.

Во-вторых, шкалы Векслера используются не только для измерения интеллектуального развития индивидов, но и как вспомогательное средство психиатрического диагноза. Векслер и другие психологи считают, что анализ выполнения индивидом отдельных субтестов помогают раскрыть конкретные расстройства психики (болезнь Альцгеймера, эмоциональные нарушения и др.).

В-третьих, в шкалах Векслера присутствуют как вербальные, так и невербальные субтесты, что позволяет оценивать разные стороны интеллектуального развития – понятийное и наглядное мышление, а также особенности зрительного восприятия, сенсомоторную координацию, внимание, память.

Будучи индивидуальными тестами, шкалы Векслера отличаются от других индивидуальных тестов интеллекта тем, что задания в них не сгруппированы по возрастным уровням, а объединены в субтесты и расположены в порядке возрастающей трудности. К настоящему времени каждая из шкал Векслера была подвергнута нескольким переработкам. Векслеровские методики были разработаны для трех возрастных диапазонов: для взрослых, начиная с 16 лет, детей 6–16 лет и дошкольников (последний вариант от 3 до 7 лет 3 месяцев).

### **«Прогрессивные матрицы» Равена**

Прогрессивные матрицы Равена – тест интеллекта. Предназначен

для измерения уровня интеллектуального развития. Прогрессивные матрицы Равена разрабатывались в соответствии с традициями английской школы изучения интеллекта, согласно которым наилучшим способом измерения фактора «g» является выявление отношений между абстрактными фигурами. Согласно Равену – это тест испытания способностей воспринимать определенные формы, охватывать их особенности, характер, взаимные отношения или ансамбль, совокупность отношений, а поэтому он требует по отдельным задачам метода логических рассуждений. Перцептивная шкала матриц опирается или основана на 2-х теориях: а) на теории восприятия форм, развитой гештальтпсихологией; б) на теории К. Спирмена. При решении заданий выступает 3 основных психических процесса: 1) внимание, внимательность (внимание отделяется от восприятия и мышления); 2) восприятие, восприимчивость; 3) мышление, понятливость. Поэтому испытание прогрессивными матрицами Равена не является тестом «всеобщего интеллекта», а испытывает остроту и точность внимания и ясность мышления. В данном случае речь идет об определении способности к систематизации в мышлении и планомерности или методичности.

Существует два варианта теста: 1. Цветной вариант (предназначен для детей от 5 до 11 лет и иногда рекомендуется для лиц старше 65 лет).

Черно-белый (для обследования подростков 14–16 лет и взрослых от 16 до 65 лет). Материал черно-белого варианта состоит из 60 матриц с пропущенными элементами. Задания разделены на 5 серий (А, В, С, D, E) по 12 однотипных, но возрастающих по сложности матриц в каждой серии. Трудность заданий возрастает также при переходе от серии к серии. Испытуемый должен выбрать недостающий элемент матрицы среди 6, 8 предложенных вариантов. При необходимости первые 5 заданий серии А испытуемый может выполнять с помощью экспериментатора. Каждая серия заданий составлена по определенному принципу:

А – принцип взаимосвязи в структуре матриц;

В – аналогия между парами фигур;

С – принцип прогрессивных изменений в фигурах матриц;

D – принцип перегруппировки фигур;

E – принцип разложения фигур на элементы.

Данные, полученные с помощью прогрессивных матриц Равена, хорошо согласуются с показателями других распространенных тестов общих способностей. Так, коэффициенты корреляции между результатами теста (серии ABCDE) и шкалами измерения интеллекта Векслера составляют 0,70–0,74; для испытуемых в возрасте 9–10 лет – 0,91; со шкалами умственного развития – 0,66. Наиболее высока корреляция оценок прогрессивных матриц Равена с группой арифметических тестов (0,74–0,87). Коэффициент надежности теста, по данным различных исследований, варьирует от 0,70 до 0,89. Средняя трудность заданий теста –

32,12%. Показатель прогностической валидности теста (по связи с критериями успеваемости) – 0,72. Матрицы Равена могут применяться на испытуемых с любым языковым составом и социокультурным фоном, с любым уровнем речевого развития.

### **Тест структуры интеллекта Амтхауэра**

Этот тест предназначен для оценки уровня интеллектуального развития лиц в возрасте от 13 до 61 года. В тесте 9 групп заданий, которые позволяют определить уровень развития различных составляющих интеллекта:

Субтест 1 – «Логический отбор» – исследование индуктивного мышления, чутья языка. Задача испытуемого – закончить предложение одним из приведенных в качестве ответа слов.

Субтест 2 – «Определение черт» – исследование способности к абстрагированию, оперированию вербальными понятиями. В заданиях предлагается пять слов, из которых четыре имеют общую смысловую связь, а одно такой связи не имеет. В качестве ответа необходимо указать это слово.

Субтест 3 – «Аналогия» – анализ комбинаторных способностей, то есть умения строить аналогии. В заданиях необходимо установить связь, аналогичную той, которая существует между парой предложенных слов.

Субтест 4 – «Классификация» – оценка способности выносить суждения. В заданиях этого типа испытуемый должен обозначить два слова общим понятием.

Субтест 5 – «Задания на счет» – оценка уровня развития практического мышления. Состоит из 20 арифметических задач.

Субтест 6 – «Ряды чисел» – анализ индуктивного мышления, способности оперировать с числами. В заданиях необходимо установить закономерность числового ряда и продолжить его.

Субтест 7 – «Выбор фигуры» – исследование пространственного воображения, комбинаторных способностей. Задания состоят из разделенных на части геометрических фигур. В качестве ответа необходимо указать фигуру, которая соответствует фигуре – заданию.

Субтест 8 – «Задания с кубиками» – исследование того же, что и в субтесте 7, но при оперировании пространственными фигурами. Задания состоят из отдельных кубиков, имеющих различные пометки на гранях. Эти кубики – задания необходимо идентифицировать с кубиками – ответами.

Субтест 9 – «Задание на способность сосредоточить внимание и сохранить в памяти усвоенное». В заданиях необходимо запомнить слова, соединенные в группы. После этого эти слова предлагаются в качестве заданий и необходимо вспомнить, в какую из групп они входят.

После этого проводится обработка (в баллах по шкалам). Субтесты 1, 2, 3, 4 и 9 позволяют оценить развитость гуманитарных способностей; субтесты 5, 6, 7 и 8 – естественно-научных; субтесты 7, 8 – технических, а субтесты 5 и 6 – математических способностей.

Тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра позволяет интерпретировать результаты *на трех уровнях*:

### **1. Общий уровень интеллекта**

- а) тест требует определенной быстроты мышления;
- б) из-за относительной сложности тест меньше годится для лиц с явно заниженной результативностью; чем дальше их результативность отклоняется от среднего уровня, тем менее надежны полученные результаты;
- в) на тестовые результаты положительно влияет образовательный уровень, результаты школьного обучения, поэтому более адекватно сравнивать испытуемых с лицами с одинаковым образованием, чем с лицами одного возраста;
- г) общие достижения в тесте зависят от социо-культурных условий развития, т.е. от неспецифического учения;
- д) структура теста и его задания ставят в более выгодное положение испытуемых с естественно-научной, математической и технической ориентацией по сравнению с лицами вербально и гуманитарно-ориентированными.

### **2. Интерпретация группы субтестов, близких по факторному принципу**

- **Комплекс вербальных субтестов** (субтесты 1–4), предполагающий общую способность оперировать словами как сигналами и символами.
- **Комплекс конструктивных субтестов** (7, 8), предполагающий развитые конструктивные (пространственные) способности теоретического и практического плана.
- **Комплексы теоретических** (2, 4) **и практических планов способностей** (1, 3). Результативность по этим тестам следует сравнить попарно, чтобы более определенно высказать заключение о возможной профессиональной подготовке и успешности в обучении.

## ЛЕКЦИЯ 4. ПРОЯВЛЕНИЯ ОДАРЕННОСТИ. ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

1. Виды одаренности
2. Одаренные дети с проблемами в обучении
3. Факторы, влияющие на развитие одаренности

### Виды одаренности

Среди критериев выделения видов одаренности можно назвать следующие:

1. Вид деятельности (практическая, теоретическо - познавательная деятельность, художественно-эстетическая, коммуникативная и духовно-ценностная). В *практической деятельности*, в частности, можно выделить одаренность в ремеслах, спортивную и организационную. В *познавательной деятельности* – интеллектуальную одаренность различных видов в зависимости от предметного содержания деятельности (одаренность в области естественных и гуманитарных наук, интеллектуальных игр и др.). В *художественно-эстетической деятельности* – хореографическую, сценическую, литературно-поэтическую, изобразительную и музыкальную одаренность.

В *коммуникативной деятельности* – лидерскую и аттрактивную одаренность. И, наконец, в *духовно-ценностной деятельности* – одаренность, которая проявляется в создании новых духовных ценностей и служении людям.

2. Степень сформированности (актуальная одаренность и потенциальная одаренность);

3. Форма проявлений (явная и скрытая одаренность)

4. Широта проявлений в различных видах деятельности (общая и специальная)

5. Особенности возрастного развития (ранняя и поздняя одаренность); с гармоничным и дисгармоничным типами развития.

Уитмор (1980) в качестве личностных особенностей одаренных детей называет:

1. Перфекционизм. Один из наименее понятных аспектов одаренности. Может играть как положительное, так и отрицательное влияние на стремление к самосовершенствованию. Считается, что в перфекционизме отражается с одной стороны, понимание, видение совершенства, с другой – неравномерность развития.

2. Ощущение неудовлетворенности, критичность.

3. Нереалистические цели.

4. Сверхчувствительность.

5. Потребность во внимании взрослых.

6. Нетерпимость.

Ландау Э. предлагает следующую классификацию способностей одаренных детей:

*Перцептивные способности* («Наивный взгляд», открытость, чувствительность, дифференцирование, видение связей, умение лучше предвидеть последствия своих действий, чем их сверстники, юмор).

*Когнитивные способности* (Воображение, ассоциации, хорошая память, быстрота, гибкость, оригинальность, комбинирование, сложность, разработка, организованность, самостоятельность, новизна определений, непредвзятость суждений).

*Душевные способности* (Отвага, мотивация, выдержка, терпимость к неопределенности, независимость, стремление добиться своего).

*Поведение* (Игровое, доминирующее, поиск приключений, непризнание авторитетов, непризнание узких границ, упорство).

Отмечаются также: нелюбовь к повторениям, рутинным формам работы; ранняя специализация; сильная поглощенность одним интересом; высокая оригинальность, непонятная другим; идеализм и чувство справедливости; недостаточно развитая система регуляции внимания (импульсивность, гиперактивность); большая расположенность к пониманию, чем запоминанию; высокие потребности; предпочтение творческих, оригинальных заданий; универсализм; умение увидеть гармонию мироздания, закономерности связей.

### **Одаренные дети с проблемами в обучении**

Л. Силвермен (амер.), специализирующаяся на изучении и обучении слабоуспевающих одаренных детей, предлагает следующий список признаков одаренности и часто сопутствующих им признаков отсутствия (а точнее, слабости) способности к учению, которые могут отмечаться во всех возрастах [Silverman, 1993].

- Блестящая долговременная память, свойственная большинству одаренных детей и позволяющая им овладевать огромной и сложной информацией, может сочетаться со слабостью кратковременной памяти, из-за которой им часто трудно сразу повторить только что сказанное.

- Недостатки кратковременной и оперативной памяти связаны также и с тем, что им требуется время, чтобы осмыслить, привести в систему, связать новое с уже имеющимся опытом, тогда как механическое запечатление происходит с трудом.

- Превосходное понимание смысла прочитанного может сочетаться у одаренных детей с трудностями в декодировании букв и слов, которые могут проявляться даже в среднем и старшем школьном возрасте. Им часто легче уловить суть сложной абстрактной концепции, чем справиться с фонетическим и буквенным анализом.

- Одаренные дети с легкостью осваивают компьютер, но часто не могут научиться писать разборчиво. Неисправимый ужасный почерк, а иногда и дисграфия для многих из них становится непреодолимым препят-

ствием, если для продолжения обучения или карьеры необходимо представлять письменные работы.

- Вообще многие одаренные дети гораздо лучше справляются со сложной и напряженной работой, обеспечивающей вызов их способностям. Рутинная деятельность, простое запоминание, упражнения на повторение выполняются ими с трудом.

- Они экстремально любознательны, задают много вопросов, но могут быть неспособны к заучиванию неинтересного для них материала.

- Развитая речь и богатый словарный запас, характеризующие таких детей, могут проявляться только в устной речи, тогда как их письменная речь может быть скудной и отставать не только от устной, но даже и от письменной речи их менее способных сверстников. Поэтому они могут блистать в дискуссиях и устных ответах, но отказываться делать письменные работы. К тому же им часто трудно освоить языковые механизмы и правила грамматики, синтаксиса и т.д.

- Одаренные дети часто хорошо рассуждают, но их могут так захлестывать эмоции от желания высказать свои идеи, что они теряют нить рассуждений или нужные слова, и их речь кажется сумбурной и непродуманной. Нередко им трудно сформулировать свои интересные и творческие идеи для других из-за эгоцентризма.

- Их превосходное математическое мышление может не замечаться учителем из-за того, что даже несложные вычисления выполняются с трудом. Часто одаренные дети только с большими усилиями заучивают таблицу умножения и математические формулы, порой им легче выводить эти формулы самим, чем их запоминать.

- Восприимчивые и сообразительные, иногда даже мудрые не по годам, эти дети могут быть безнадежно неорганизованными.

- Обладая острой наблюдательностью и развитым воображением, они могут быть крайне невнимательными на уроках. Часто обладая острым слухом, они имеют слабую слуховую память и (или) не умеют внимательно слушать, а обладая острым зрением, невнимательны к деталям.

- Одаренные дети часто очень энергичны, активны, способны к длительной и интенсивной деятельности, но не способны к выполнению заданий, ограниченных по времени (тесты, контрольные, экзамены).

- Они имеют блестящее чувство юмора, находчивы, умеют манипулировать людьми, поэтому часто находят умные способы избегать областей, в которых несильны.

- Трудности в учении многих одаренных детей трудно обнаружить, поскольку они умеют их хорошо маскировать. В результате, однако, весьма часто одновременно с проблемами остается скрытой и их одаренность.

- Многие одаренные дети, блистающие в естественных науках,

геометрии, механике, технике, музыке, искусстве, испытывают неудачи в освоении иностранных языков и тех предметов, в которых велико значение слушания и последовательного запоминания.

В современной психологии на основе слова «одаренность» созданы два термина: «одаренные дети» и «детская одаренность». Термином «одаренные дети» обозначается особая группа детей, опережающих сверстников в развитии. Одаренный ребенок - это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности. Термин «детская одаренность», напротив, указывает на то, что каждый индивид имеет определенный интеллектуально-творческий потенциал.

Одаренность, во-первых, представляет собой очень сложное психическое образование, в котором неразрывно переплетены познавательные, эмоциональные, волевые, мотивационные, психофизиологические и другие сферы психики. Во-вторых, ее признаки (проявления) могут быть постоянными, но могут иметь и временный (преходящий) характер. Эти признаки могут быть явными, но могут быть представлены и в скрытой, потенциальной форме. Кроме того, признаки одаренности могут проявляться в виде высокого уровня развития как общих, так и специальных способностей. Личность ребенка несет на себе свидетельства его индивидуального своеобразия. Понимание личностных особенностей одаренного ребенка особенно важно в случаях так называемой скрытой одаренности, не проявляющейся до определенного времени в успешности деятельности.

В возникновении и развитии одаренности существенную роль играют нервно-психические образования, определяющие возможности ребенка к особенному, оригинальному восприятию мира, к воспитуемости и обучаемости, к осмыслению и творчеству, к самовыражению и самоутверждению. Талантливость обусловлена индивидуально-личностными, нравственно-эстетическими характеристиками человека. Идейность, убежденность, принципиальность, интеллектуально-нравственная раскованность и свобода, упорство, упрямство, способность стоять на своем, внутренняя самодисциплина, гражданская сознательная дисциплина – все это непременно внутренние условия развития способностей, дарования, таланта. Развитию одаренности ребенка способствует как наличие здоровой генетической основы, так и наличие условий социального педагогического и психологического характера.

### **Факторы, влияющие на развитие одаренности**

#### *1. Неравномерность возрастного развития одаренных детей.*

Представление об одаренном ребенке как о слабом и неадаптированном существе далеко не всегда соответствует действительности. Возможно и так называемое гармоничное развитие, что подтверждается



целым рядом исследований. Однако у части одаренных детей отмечается действительно дисгармоничное развитие, которое прямо влияет на личность в период ее становления и является источником многих проблем необычного ребенка.

Несоответствие между очень высоким интеллектуальным потенциалом и трудностями его практической реализации, темпами развития интеллекта, эмоционально-волевой сферы, моторики называется *диссинхронией*. Отмечается дисбаланс между речевым, наглядно-зрительным и наглядно-действенным мышлением. Этот синдром характерен для очень многих одаренных детей в отличие от гетерохронии.

Гетерохрония – неравномерность морфологического и физического развития при отставании, дисфункции, недостаточной сформированности отдельных функциональных систем психики, которые также могут служить причиной школьных трудностей. Диссинхронию следует отличать и от дисгармонии, под которой понимают серьезную деформацию в развитии личности.

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 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.

## *2. Семья одаренного ребенка.*

Семья одаренного ребенка во всех случаях имеет непосредственное отношение к развитию его личности и одаренности. Даже внешне, казалось бы, неблагоприятные условия развития 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 весьма значительным.

### *3. Взаимоотношения одаренного ребенка со сверстниками и взрослыми.*

Большое значение для понимания особенностей личности одаренного ребенка и характера ее становления имеет анализ его взаимоотношений со сверстниками и взрослыми. Эти взаимоотношения, являясь следствием необычности самого ребенка, в значительной мере определяют историю его жизни и тем самым формируют его личность.

Сверстники относятся к одаренным детям по-разному, в зависимости от характера их одаренности и от степени нестандартности ее проявлений. Часто многие одаренные дети пользуются большой популярностью в коллективе сверстников. В особенности это относится к детям с повышенными физическими возможностями и, естественно, к детям-лидерам. Гораздо сложнее ситуация с особой одаренностью. Во многих случаях эта одаренность сопровождается необычным поведением и странностями, что вызывает у одноклассников недоумение или насмешку. Иногда жизнь такого ребенка в коллективе складывается самым драматическим образом. В какой-то степени именно в результате этих взаимоотношений со сверстниками дети с таким развитием попадают в группу риска. Правда, многое зависит от возраста детей и от системы ценностей, принятой в данном детском сообществе.

Учителя также неоднозначно воспринимают свое отношение к одаренным детям. Все зависит от личности и профессионализма учителя. Взаимоотношения учителей с детьми, проявляющими социальную одаренность, зависят от направленности интересов детей-лидеров, от характера их включенности в школьный социум (позитивный или негативный). Понимание особенностей личности одаренного ребенка, особенно проявляющего творческие способности, является необходимым условием успешной работы учителя.

В современной ситуации развития интегрированного и инклюзивного образования поддерживается гуманистическая ориентация на то, что каждый человек и его индивидуальность – это ценность, каждый заслуживает внимательного и уважительного отношения.

### *4. Личность 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, личностных приоритетов, важнейшее место в которой занимает деятельность, соответствующая содержанию одаренности.

Для значительной части одаренных детей характерен так называемый перфекционизм, то есть стремление добиться совершенства в выполнении деятельности. Иногда ребенок часами переделывает уже законченную, 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. 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 – от очень высокой самооценки в одних случаях ребенок бросается в другую крайность в других, считая, что он ничего не может и не умеет. И те, и другие дети нуждаются в коррекционной работе и в психологической поддержке.

Очень важной особенностью личности ребенка, проявляющего признаки одаренности, является 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.

Одна из основных личностных характеристик детей и подростков с повышенными творческими возможностями – независимость (автономность): трудность, а иногда и невозможность действовать, думать и поступать так, как большинство. Дети с творческими возможностями, в какой бы области деятельности ни проявлялась их одаренность, мало, сравнительно с другими людьми, 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.

#### **«Дважды особенные» одаренные дети: практика инклюзивного обучения в США**

Дети вместе с одаренностью могут обладать и некоторыми нарушениями здоровья. Дж. Галехер таких детей назвал «дважды особенными». Он считает, что приблизительно 2% детей с особенностями развития являются одаренными детьми. Это дети с трудностями в обучении, с нарушениями слуха и речи, дети с физическими увечьями, с проблемами с речью и проблемами в эмоциональном плане. Наиболее часто встречающиеся одаренные и талантливые дети среди «дважды особенных детей» это:

1. дети – аутисты;
2. дети с симптомом Аспергера;
3. дети с признаками гипрелексии;
4. дети с социальными, эмоциональными и проблемами в поведении;
5. дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью;
6. дети неспособные к чтению;
7. дети с синдромом диспраксии.

Очень часто ребенок имеет способности в одной или нескольких областях, и им же необходима помощь в других областях. Ограничения здоровья могут скрывать одаренность ребенка и наоборот. Поскольку одаренность часто связывается с академическими успехами ребенка и школьными достижениями, то детей с ограниченными возможностями зачастую бывает трудно идентифицировать таковыми. Дж. Витмор отмечает факторы, препятствующие определению одаренности у детей с ограниченными возможностями. У одаренных дошкольников с проблемами в обучении – низкая продуктивность в школе (они не умеют писать, читать, записывать); у детей с церебральным параличом и глухотой - отсутствие навыков коммуникации; у детей с нарушениями двига-

тельных функций – часто замедленное письмо, в результате чего ребенок отвлекается от задания, а учитель считает это невнимательностью; у детей с проблемами эмоционального характера – неуправляемое поведение (агрессивность, замкнутость, вспыльчивость, нежелание общаться). Трудности возникают также и во время тестирования подобного ребенка, поскольку подобным детям часто невозможно предъявить стандартизированный тест. Поэтому зачастую такие дети не охвачены программами для одаренных и талантливых детей. А если такие дети получают образование в специализированных школах, таких как для глухих или слепых детей, то их одаренность и таланты губятся действующей в этих учреждениях учебной программой. Исследования группы ученых детей с ограниченными возможностями показали ряд характерных особенностей черт, которые могут позволить учителям раскрыть одаренность ребенка. Наиболее общую характеристику одаренных детей с ограниченными физическими возможностями представляет С. Виллард-Холд:

- развитие у них компенсаторных навыков;
- творчество в поиске альтернативных способов общения и решения задач;
- впечатляющий багаж знаний;
- расширенные академические знания и навыки;
- отличная память;
- исключительные навыки в решении проблем;
- быстрое понимание идеи;
- стремление к долгосрочным целям;
- большая зрелость по сравнению с возрастом ровесников;
- хорошее чувство юмора;
- упорство, терпение;
- мотивация в достижении цели;
- любопытство, погруженность в себя;
- самокритика и перфекционизм;
- когнитивное развитие таких детей не может быть основано на их непосредственном опыте;
- возможные трудности с абстрактным мышлением;
- возможны ограниченные достижения в связи с темпами работы.

Говоря об американской системе дошкольного воспитания этих «дважды особенных» детей, следует отметить применение в ней **инклюзивного подхода**. Он предполагает принятие школой всех детей, независимо от их физических, интеллектуальных, социальных, эмоциональных, языковых и других особенностей: детей-инвалидов, детей из языковых, этнических и культурных меньшинств, одаренных детей с ограниченными возможностями. В настоящее время в США действует программа «Инклюжен», основы которой были заложены «Реабилитационным Актом» и законом, принятым Конгрессом США в 1973 году

об обучении детей-инвалидов. Новый универсальный словарь Вебстера определяет инклюзию (включение) как процесс, при котором что-либо включается, то есть вовлекается, охватывается, или входит в состав, как часть целого. Термин «включение» используется для описания подхода к образованию детей с ограниченными возможностями. Согласно данной парадигме любому ребенку с ограниченными возможностями следует обучаться в обычном классе.

При инклюзивном обучении, в основе практики которого лежит принцип учета индивидуальности каждого ребенка, удовлетворяются его особые потребности. Практика инклюзивного подхода предполагает при планировании своих образовательных программ школой или детским дошкольным учреждением учитывать индивидуальные потребности ребенка, разрабатывая Индивидуальный план образования ребенка. Инклюзивное обучение одаренных детей подразумевает то, что дети будут учиться друг у друга, у окружающих их взрослых. Принцип инклюзивного обучения, существующий в США, частично основан на теории Л.С. Выготского о «зоне ближайшего развития», когда проблемы должны решаться под руководством взрослых или в сотрудничестве с более способными сверстниками. Именно при таком подходе к обучению и может быть распознана одаренность, и дети с ограниченными возможностями смогут стать значимыми членами своего учебного сообщества.

*Поескова Г.И. «Дважды особенные» одаренные дети: практика инклюзивного обучения в США [Текст] / Г.И. Поескова // Молодой ученый. – 2012. – №10. – С. 371-374.*

## **ЛЕКЦИЯ 5. СОЦИАЛЬНЫЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ. КОНЦЕПЦИЯ ОБЩЕНАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ВЫЯВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ МОЛОДЫХ ТАЛАНТОВ**

1. Основные направления работы Национальной системы «Российские таланты»
2. Государственная поддержка одаренной молодежи в Республике Беларусь
3. Современный этап государственной поддержки одаренной молодежи
4. Инклюзивное образование как перспектива развития

Каждый человек – талантлив. Добьется ли человек успеха – зависит от того, будет ли выявлен этот талант, помогут ли родители и общество в целом развить его и применить во взрослой жизни. От этого зависит и успех самого общества.

Роль одаренности и интеллекта в современном мире постоянно возрастает. Все большую роль играет творчество. Экономика все в большей степени основывается на знаниях и способностях людей к новаторству. Современные исследования подтверждают роль интеллекта как фактора первостепенного значения, определяющего темпы экономического роста современных государств.

Если у каждого человека есть шанс проявить и применить свой талант, преуспеть в своей профессии – то больше национальный продукт, выше качество жизни, прочнее демократические институты. Если нет – общество разделяется на классы и кланы, теряет конкурентоспособность.

Исходя из этого, создание российской национальной системы выявления и развития молодых талантов, основанной на лучшем историческом опыте и наиболее успешных современных образцах – это необходимый элемент нашей политики на ближайшие годы.

В Советском Союзе и Российской Федерации накоплен многообразный и эффективный опыт работы с одаренными детьми и молодежью в различных сферах проявления их одаренности (достижения в учебе, спорте, искусстве и целом ряде других сфер). Россия является основателем практики организации работы специализированных учебно-научных центров, школ для одарённых детей. Выпускники данных образовательных учреждений работают в разных странах, представляют элиту учёных и инженеров, ведущих передовые высокотехнологичные разработки. Ряд образовательных технологий по формированию мышления, понимания, учебной деятельности, разработанных отечественными педагогами и психологами, используются далеко за пределами Российской Федерации.

Многие успешные формы работы с одаренными детьми и молодежью, распространенные сегодня в мире, давно и успешно применяются в нашей стране: дополнительное образование, интеллектуальные и творческие, а также спортивные состязания, преимущественные права талантливых выпускников школы на продолжение профессионального образования в лучших вузах страны, специализированные школы для учащихся с определенным типом одаренности, различные формы университетско-школьных партнерств, использование других внешкольных ресурсов (музеев, театров, спортивных организаций, лагерей отдыха и др.) как внеучебных образовательных ресурсов.

За последние годы количество образовательных учреждений, реализующих программы работы с одаренными детьми, значительно увеличилось. Выросло число лицеев, гимназий, специализированных школ-интернатов регионального подчинения, десятки тысяч школьников и студентов участвуют в различных конкурсах и олимпиадах. Однако качество подобного рода программ не всегда выдерживается на должном уровне. Значительная часть учреждений, реализующих программы работы с одаренными детьми, делает это скорее ради престижа, нежели чем из соображений поддержки талантливой молодежи. Диагностический инструментарий выявления одаренности противоречив и вызывает справедливые нарекания специалистов-психологов. Олимпиады и конкурсы, проводимые вузами, не всегда обеспечены хорошо проработанными заданиями и организационными условиями. Нормативы подушевого финансирования обучения одаренных детей иногда не превышают обычные нормативы, а иногда в 10 и более раз превышают нормативы реализации общеобразовательных программ. Школьники и студенты, получившие значительные результаты в процессе образования, порой не находят себя во взрослой жизни, задача обеспечения «социального лифта» талантливой молодежи в современных условиях изменчивой и конкурентной экономики становится ещё более актуальной.

Поэтому, несмотря на значительный опыт работы с одаренными детьми и молодежью, имеющиеся успехи в этом направлении, крайне актуальной становится интеграция существующих механизмов поиска и поддержки одаренных детей и молодежи в общенациональную систему и дополнение её рядом новых форм такой работы при условии их успешной апробации на практике.

Миссия государства в сфере поиска и поддержки одаренных детей и молодежи – обеспечить условия для выявления и развития одаренности всех детей и молодежи, превращая задатки и способности личности в её реальные достижения в интересах самого человека, общества и государства независимо от сферы одаренности, местожительства, социального положения и имущественных возможностей его семьи. Работа с одаренными детьми и талантливой молодежью не отменяет необходи-



мость обеспечения доступности образования, создания условий для получения качественного образования каждым ребенком и молодым человеком.

Концепция определяет основные принципы государственной политики в сфере развития детской одаренности как основы для формирования интеллектуального и творческого потенциала страны, а также основные задачи российской национальной системы выявления и развития молодых талантов. Российская национальная система выявления и развития молодых талантов (далее – Национальная система «Российские таланты») представляет собой многоуровневую совокупность институтов, программ и мероприятий, обеспечивающих развитие и реализацию способностей и одаренности всех детей и молодежи как основы достижения ими выдающихся результатов в избранной сфере профессиональной деятельности и высокого качества жизни.

Базовые принципы функционирования Национальной системы «Российские таланты»:

ориентация образования на личность обучающегося, способствующая максимальному ее раскрытию и развитию потенциала одаренности, гуманное, бережное отношение к личности ребенка, молодого человека, приоритет её интересов и ценностей;

доступность услуг, направленных на раннее выявление и развитие задатков, способностей, одаренности детей и молодежи (в том числе из числа лиц с ограниченными возможностями здоровья, а также из малоимущих и неблагополучных семей) независимо от территории проживания и социально-экономического положения семей;

соответствие предоставляемой поддержки уровню развития способностей и состоянию здоровья ребенка, молодого человека, обеспечение возможности гражданам проявить свою одаренность и талант в любом возрасте;

должная квалификация педагогических работников в сфере образования, искусства и спорта, обеспечивающая создание необходимых условий для своевременного выявления и развития задатков, способностей, одаренности каждого ребенка, молодого человека;

открытость системы, обеспечивающей информированность каждого заинтересованного гражданина о работе с одаренными детьми и молодежью на разных уровнях;

непрерывность и преемственность в психолого-педагогическом, информационном, организационном и ресурсном сопровождении развивающейся личности одаренного ребенка, молодого человека;

государственно-общественное признание ценности труда педагогических работников по развитию задатков, способностей одаренности каждого ребенка, молодого человека;

общественный контроль за реализацией образовательных про-

грамм для одаренных детей и талантливой молодёжи, предотвращение случаев «тупиковых» образовательных траекторий, забота об интеграции одарённых детей в социум;

сочетание государственных и общественных (в том числе, благотворительных) инициатив и ресурсов.

### **Основные направления работы Национальной системы «Российские таланты»**

I. Развитие и совершенствование нормативно-правовой базы, экономических и организационно-управленческих механизмов для организации работы по выявлению, развитию и поддержке одаренных детей и молодежи

II. Развитие и совершенствование научной и методической базы, внедрение современных образовательных технологий в сфере организации работы по выявлению, развитию и поддержке одаренности детей и молодежи

III. Развитие и совершенствование педагогических и управленческих кадров

IV. Реализация на федеральном, региональном и местном уровнях мероприятий по выявлению, развитию и поддержке одаренных детей и молодежи, в том числе на основе государственно-общественного и социального партнерства

V. Развитие и совершенствование системы интеллектуальных, творческих и спортивных состязаний

VI. Развитие и совершенствование многоуровневой инфраструктуры поиска, выявления и развития одаренности детей и молодежи в различных сферах деятельности (науки, техники, искусства и спорта) с использованием современных образовательных и информационно-коммуникационных технологий на основе межведомственного и межрегионального взаимодействия

VII. Формирование условий для профессиональной самореализации в обществе молодежи, проявившей соответствующие выдающиеся способности (капитализации человеческого потенциала одаренных граждан в Российской Федерации)

### **Государственная поддержка одаренной молодежи в Республике Беларусь**

Сегодня молодежь рассматривается в РБ как самая инициативная, динамичная, предприимчивая часть населения, у которой есть желание создавать новое, искать наиболее успешные решения. Молодежная политика является составной частью государственной политики в области социально-экономического, культурного и национального развития республики и представляет собой целостную систему мер правового, организационно-управленческого, финансово-экономического, научного, информационного, кадрового характера, направленных на создание не-

обходимых условий для выбора молодыми гражданами своего жизненного пути, развития потенциала для их самореализации и ответственного активного участия в создании сильной и процветающей Беларуси.

Деятельность всех субъектов государственной молодежной политики направлена на решение следующих задач: всестороннее воспитание молодежи, содействие ее гражданскому и нравственному развитию; содействие профессиональной ориентации и трудоустройству молодых граждан, путем организации вторичной занятости в свободное от учебы (основной работы) время; поддержка предпринимательской инициативы; развитие общественно значимых молодежных инициатив молодежных и детских общественных объединений; активизация международного молодежного сотрудничества.

Разработка и реализация Государственной программы «Молодежь Беларуси» были обусловлены необходимостью сохранения и приумножения интеллектуального и творческого потенциала республики за счет создания условий для выявления, развития, социальной поддержки талантливых детей и молодежи, реализации их потенциальных возможностей, обеспечения всестороннего развития и образования, осуществления социальной защиты.

Реализация Государственной программы позволила обеспечить:

- системное формирование законодательства по вопросам, регулирующим государственную политику в области поддержки талантливых детей и молодежи;
- создание эффективной системы по выявлению, развитию и поддержке талантливой молодежи;
- повышение уровня информированности молодых граждан о государственной политике Республики Беларусь в области поддержки талантливой молодежи;
- повышение социальной активности молодых граждан;
- широкое участие молодежи в международных олимпиадах, творческих конкурсах, спортивных соревнованиях, содействие международному признанию талантов Беларуси;
- оптимизацию системы государственно-общественного управления в области поддержки талантливых детей и молодежи;
- расширение доступности качественного воспитания и обучения для талантливых детей и учащейся молодежи в сельских населенных пунктах;
- объединение материальных средств, кадрового потенциала государственных органов, других организаций в работе с талантливыми детьми и молодежью;
- привлечение талантливой молодежи в науку, реальный сектор экономики, социальную сферу и сферу управления;

- укрепление материально-технической базы учреждений, обеспечивающих работу с талантливыми детьми и молодежью;
- создание системы широкого освещения проблем и направлений работы с талантливой молодежью.

### **Примеры реализации государственной поддержки одаренной молодежи**

Сегодня в Республике Беларусь функционирует целостная система выявления, поддержки и развития творческого потенциала талантливой молодежи в Республике Беларусь на всех уровнях ее обучения.

Постоянно обновлялся компьютерный банк данных одаренных учащихся, талантливой молодежи и творческих коллективах.

Совет специального фонда Президента Республики Беларусь по социальной поддержке одаренных учащихся и студентов ежегодно финансово поощряет учащихся, студентов, педагогических работников, научные, интеллектуальные и творческие объединения студентов (стипендии Президента Республики Беларусь; денежные премии для победителей международных и республиканских предметных олимпиад, конкурсов, конференций и турниров; премии для педагогических, научных работников, внесших особый вклад в развитие способностей одаренных учащихся и студентов в области образования, науки, техники и передовых технологий, разработку современных методик их воспитания и обучения;

Неотъемлемой частью образовательного процесса, залогом высокого качества подготовки специалистов является интеграция образовательной, научной и инновационной деятельности, т.е. занятие студентами наукой.

Государство, создает необходимые условия для развития молодежного научного движения, формирует инновационную инфраструктуру (технопарки, центры трансфера технологий, бизнес-инкубаторы и др.). Организует творческие конкурсы работ и талантов. Стимулирует деятельность талантливых молодых людей и оказывает им социальную поддержку. В вузах функционируют молодежные научно-исследовательские лаборатории и конструкторские бюро, студенты занимаются научно-исследовательской работой (НИРС). Приняты меры по материальному стимулированию научных работников высшей квалификации и вовлечению молодежи в сферу науки, образования, инновационной деятельности. Все это направлено на формирование интеллектуального потенциала страны.

Работа с одаренной молодежью носит комплексный характер:

- проводится традиционный республиканский конкурс научных работ студентов (за 15 лет количество участвующих в конкурсе студентов возросло в 5 раз);
- организованы студенческие научно-исследовательские лабора-

тории (далее – СНИЛ), студенческие конструкторские бюро, творческие мастерские и другие объединения студентов;

- организована виртуальная выставка научно-технической продукции студентов;

- проводится конкурс на соискание грантов докторантами, аспирантами, студентами, обучающимися в учреждениях Министерства образования Республики Беларусь. Целью конкурса является адресная поддержка аспирантов, докторантов и студентов, добившихся наилучших результатов в научно-исследовательской деятельности, а также создание дополнительных условий для стимулирования талантливой молодежи, выполняющей научные исследования с ориентацией на практическое применение их результатов в различных отраслях реального сектора экономики.

Система научно-исследовательской работы студентов Республики Беларусь за последние пять лет динамично развивалась. Существенно выросло количество студентов, занимающихся всеми формами НИРС. На 40% возросло количество докладов, сделанных студентами на конференциях различного уровня. При этом количество докладов, сделанных на международных конференциях, выросло в три раза.

#### **Современный этап государственной поддержки одаренной молодежи**

Сегодня по всей стране проводится огромная работа по созданию условий для интеллектуального, физического и духовного развития подрастающего поколения. Одаренным детям уделяется особое внимание как со стороны руководства государства, так и общественных организаций.

В настоящее время в Республике Беларусь расширяется сеть средних учебных заведений нового типа: гимназий, лицеев, учебных комплексов гимназия-колледж, более тысячи школ с углубленным изучением отдельных предметов.

Став студентами, молодые таланты имеют широкие возможности для занятия исследовательской деятельностью, участия в студенческих научных конкурсах. А те, кто решил посвятить науке всю свою жизнь, по окончании вуза могут продолжать учебу в аспирантуре. Одаренные ребята имеют возможность с юных лет развивать свои способности и совершенствовать мастерство более чем в 500 детских школах искусств, колледжах и училищах, творческих вузах.

Судьба каждого лауреата внимательно отслеживается и после того, как он вступает во взрослую жизнь. Это делается для того, чтобы создать максимально благоприятные условия для самореализации творческой личности с наибольшей пользой для страны. Молодым людям оказывается поддержка в выборе рабочего места, в решении их жилищ-

ных и иных материальных проблем, а также в иных вопросах, связанных с их становлением в жизни.

Совет фонда Президента Республики Беларусь по поддержке талантливой молодежи на основе предложений государственных органов, организаций, общественных объединений и с учетом рекомендаций экспертно-художественной комиссии фонда поощряет талантливых учащихся, студентов, педагогов, молодых деятелей культуры и искусства, имеющих творческие достижения. Молодым талантам из средств фонда выплачиваются стипендии, гранты и премии, оказывается материальная помощь на оплату стажировок, а также проведение в организации обучения талантливой молодежи мастер-классов ведущими деятелями искусств. Средства фонда направляются на осуществление творческих проектов и встреч с признанными мастерами искусств разных стран, организацию конкурсов, фестивалей, концертов, выставок, публикаций и других мероприятий по выявлению и поощрению молодых талантов, пропаганде их творчества; обеспечение участия творческой молодежи в международных конкурсах, выставках, симпозиумах и других акциях в области культуры и искусства, направленных на развитие и взаимообогащение национальных культур; приобретение музыкальных инструментов, материалов и оборудования для занятий художественным творчеством.

### **Инклюзивное образование как перспектива развития**

Инклюзивное образование (фр. *Inclusif* – включающий в себя, лат. *Include* – заключаю, включаю) – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями.

Основные ценности и убеждения, присущие инклюзивному образованию:

- каждый имеет право на образование;
- образование начинается с рождения;
- в раннем детстве образование особенно важно, но оно не заканчивается в зрелом возрасте – этот процесс длится всю жизнь;
- все дети могут учиться;
- каждый может столкнуться с трудностями в обучении в определенной области или в определенное время;
- каждый нуждается в помощи в процессе обучения;
- школа, учитель, семья и общество ответственны за содействие в обучении и не только детей;
- различия естественны, ценны и обогащают общество;
- дискриминационное отношение и поведение должны подвергаться критике.

Задача инклюзивной школы – построить систему, удовлетворяющую потребности каждого. В инклюзивных школах все дети, а не только дети с ограниченными возможностями, должны обеспечиваться поддержкой, которая позволяет им быть успешными, ощущать безопасность и уместность. Инклюзивное образование само по себе организовать невозможно, оно связано с изменениями на ценностном, нравственном уровне.

Развивая инклюзивную политику нужно постепенно преодолевать **барьеры**, существующие в обычной школе:

- *Некорректное отношение к детям с ограниченными возможностями.* У нас нет адекватного представления об этих детях. Мы просто боимся того, чего не знаем.

- *Отсутствие специально подготовленного педагогического состава.* Пока учителя общей школы не готовы к обучению детей, имеющих отклонения в развитии. Государству необходимо поменять стандарты высшего педагогического образования, уделив особое внимание подготовке специалистов соответствующего профиля.

- *Плохая материально-техническая оснащенность учебных заведений.* Отсутствуют специальные устройства и обучающие материалы для детей, а также методические пособия для учителей.

- *Барьер физического доступа.* Есть большая категория детей с ограниченной мобильностью, которые по уровню развития своего интеллекта смогли бы обучаться в общеобразовательной школе и быть успешными. Но пока в школах не созданы условия для таких детей.

- *Жесткие требования государственного стандарта.* Введение широкой градуированной системы оценки достижения детей позволит включить в общий поток детей с различными отставаниями от нормы развития в интеллекте.

Инклюзия призывает к реструктуризации культуры школы, ее правил и внутренних норм и практик, чтобы полностью принять все многообразие учеников, с их личными особенностями и потребностями. Инклюзия непосредственно касается всех учеников школы, а не только особенно уязвимых категорий, таких как дети с ограниченными возможностями.

### **Ресурсы для успешной школьной инклюзии**

- **Логическое обоснование.** Весь школьный коллектив вовлекается в рациональное осмысление инклюзии и тех преимуществ, которые она дает для всех учеников школы. Обсуждение этих тем ясное и открытое.

- **Сфера действия** работа по включению начинается с одним-двумя учениками, внимательно отслеживаются их успехи и неудачи, постепенно количество включаемых детей возрастает.

- **Скорость введения.** Скорость реализации инклюзивных подходов сильно варьируется в зависимости от школы. Постоянное сотрудничество всех участников процесса и регулярное отслеживание скорости изменений поможет добиться успеха.

- **Ресурсы.** При появлении дополнительных ресурсов, их следует обязательно использовать. Необходим нестандартный подход в использовании ресурсов, предназначенных для поддержки инклюзии. Адекватное финансирование инклюзии поможет обеспечить заинтересованность в ней тех, кто её внедряет.

- **Приверженность идее.** Сотрудничество тех, кто вовлечен в процесс школьной инклюзии, поможет укрепить постоянную приверженность этой идее всех участников. Возможность проявления собственной инициативы также формирует у участников постоянную приверженность идее и заинтересованность в ее успешной реализации

- **Ключевые фигуры.** Сотрудники, играющие ключевую роль в продвижении инклюзии в школе, должны поддерживать равное сотрудничество между всеми участниками школьного сообщества. На них лежит большая ответственность в обеспечении успеха инклюзии, чем на других сотрудниках школы.

- **Родители.** Родители воспринимаются в школе как партнёры и соучастники процесса, их знания, опыт, ценятся сотрудниками школы.

- **Руководство.** Руководители облегчают взаимодействие и сотрудничество всего коллектива и каждого сотрудника по продвижению инклюзии, а также обеспечивают координацию действий.

- **Отношение к другим школьным инициативам.** Инклюзия является одной из интегральных частей относительно других школьных инициатив, эти отношения чётко обозначены.

### **Преимущества инклюзии**

Дети без особенностей развития, или обычные ученики, также как и одарённые дети, получают преимущества при инклюзивном образовании. Некоторые авторы, однако, пытаются доказать, что для этих детей преимущества инклюзии не всегда очевидны. Очевидно, что подобные утверждения основываются на эпизодических фактах, и их необоснованность может быть легко доказана большим количеством научных исследований. Так, во многих источниках выделяются следующие преимущества инклюзии для обычных учащихся или одарённых детей:

- Для обычных или одаренных детей нахождение в классе детей с особенностями развития не является фактом, несущим угрозу или представляющим опасность для их успешного обучения [Sharpe et al. 1994; Davis 1995; McGregor and Vogelsberg, 1998].

- Представления о том, что дети-инвалиды нарушают процесс обучения в классе в научной литературе признаются несостоятельными.



- Обычные ученики и одаренные дети могут получить преимущества при инклюзивном подходе к образованию за счёт улучшения качества обучения и совершенствования педагогических технологий работы в классе [Rogan et al. 1995]. Некоторым детям с инвалидностью при обучении необходимы новые технологии образования; например, использование информационных технологий. Другие дети получают преимущества от использования этих технологий, и, кроме того, все остальные ученики могут пользоваться этими программами и технологиями.

- Обычные дети или одаренные ученики получают преимущества в инклюзивных пространствах за счет увеличения финансовых ресурсов при таком обучении. Есть аргументы в пользу утверждения, что деньги, полученные из «специальных программ», могут быть использованы как для поддержки обучения не только детей с инвалидностью, но и их здоровых сверстников [Blackman, 1992]. Эти средства могут быть использованы различными способами, например, для организации внеклассной активности, приглашения гостей для выступления в классе, обеспечения класса дополнительными техническими средствами обучения, которые могут использоваться всеми детьми.

- Преимуществом инклюзии для обычных учеников и одарённых детей будет также присутствие в классе дополнительного педагогического персонала [Blackman, 1992; Jakupak et al. 1996]. Очень часто дополнительное финансирование направляется непосредственно для обеспечения сопровождения особых детей, привлечения специальных педагогов и парапомогающих специалистов. И в том, и в другом случае, присутствие в классе других взрослых создаёт дополнительные преимущества для всех учеников класса.

- Обычные или одаренные ученики, будучи вовлеченными в обучение своих сверстников (специальный методический подход к обучению в инклюзивном классе), получают преимущества в том, что эти подходы способствуют повышению их самооценки и качества овладения академическими навыками [Alper and Rundak, 1992]. Эти дети начинают проявлять более четкое формирование «я-концепции», собственных принципов, социального знания и поведения [Cooper et al. 1986; Davis 1995; Staub and Peck 1995].

- Дети без особенностей или одаренные дети, обучающиеся в инклюзивном классе, имеют возможность научиться языку Брайля или жестовой речи. Обучение этим навыкам проходит в ясном и понятном для них контексте, и обретение этих навыков более доступно для детей, обучающихся в инклюзивном классе, нежели для тех, кто не учился вместе с детьми-инвалидами [McGregor and Vogelsberg, 1998].

- В инклюзивном классе обычные или одарённые дети учатся уважать и ценить своих одноклассников с инвалидностью, видеть то, что лежит за чертой инвалидности или одарённости.

## **Инклюзивное образование в Республике Беларусь**

Сегодня в системе образования республики создана модель интегрированного обучения, что является значительным достижением по сравнению с ранее существовавшей моделью раздельного образования, когда ребенок с инвалидностью не имел никаких шансов обучаться со своими сверстниками в детском саду или школе. Но по мере развития и расширения интегрированных классов и групп в детских дошкольных учреждениях стало очевидно: недостаточно просто открыть двери обычной школы или детсада для ребенка с особыми потребностями и поместить его в обычном классе со сверстниками. Инклюзивное образование, являясь логическим продолжением системы интегрированного образования, предлагает новые, более совершенные и гибкие подходы к организации учебного процесса и взаимодействия с каждым ребенком.

Развитие инклюзивного подхода рассматривается ЮНЕСКО, ОБСЕ и другими международными организациями в качестве приоритетного направления развития национальных систем школьного образования, так как реализация права граждан на получение качественного образования и социальную интеграцию является важным фактором устойчивого развития общества. Инклюзивное или включенное образование - термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями (но не только с особенностями психофизического развития) в общеобразовательных (массовых) школах.

В основе инклюзивного образования лежат идеи равного отношения ко всем людям, исключается любая дискриминация детей, создаются особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. Опыт показывает, что из любой жесткой образовательной системы какая-то часть детей выбывает, потому что система не готова к удовлетворению индивидуальных потребностей таких детей в обучении. Инклюзивные подходы могут поддержать таких детей в обучении и достижении успеха, что даст шансы и возможности для лучшей жизни. Если обучение и воспитание станут более эффективными в результате изменений, которые внедряет инклюзивное образование, тогда выиграют все дети (не только дети с особыми потребностями).

Традиционно понятие инклюзивного образования ограничивалось определениями, касающимися в основном реализации права на образование и социальную интеграцию учащихся с особенностями психофизического развития. Однако концепция эволюционировала в сторону идеи о том, что *все без исключения дети должны иметь равные права, условия и возможности в сфере образования, независимо от их культурного, экономического и социального статуса, а также различия в их способностях и возможностях.*

В Республике Беларусь все усилия по реализации идей инклюзивного образования подкреплены нормативно-правовой базой, закреп-

ляющей права и обязанности участников образовательного процесса. Наиболее важные из них: Конституция Республики Беларусь, Законы Республики Беларусь – «О правах ребенка»; «Кодекс об образовании»; и др. Однако, в Беларуси инклюзивная образовательная практика находится на стадии формирования. Интеграция детей с особыми образовательными потребностями происходит сложившуюся систему нормативного массового образования, что не может быть безболезненным (организационно, содержательно, нормативно, дидактически, экономически, психологически).

Важнейшим барьером на пути к независимой жизни инвалидов является не достаточная готовность системы образования разрабатывать и реализовывать индивидуальные образовательные программы в рамках инклюзивной модели. Обучение многих инвалидов затруднено в связи с отсутствием специально подготовленной для них «безбарьерной среды» в учебных заведениях, недостаточно развитой инфраструктурой, физической недоступностью учебных учреждений.

Еще одна проблема, затрудняющая внедрение инклюзивных форм образования, связана с проблемами кадрового обеспечения. Во-первых, учебные учреждения пока не вполне готовы принять большое количество учащихся в интегрированные классы и группы, поскольку существует проблема нехватки соответствующих специалистов (педагогов, ассистентов). Во-вторых, профессиональная подготовка педагогов общего образования на данный момент не является достаточной для реализации инклюзивного подхода. Ситуация осложняется отсутствием специальных учебно-методических материалов, пособий, средств обучения и обучающих программ.

Для развития инклюзивной практики образования нужны системные изменения, но самые сложные из них – это изменения в профессиональном мышлении преподавателей и сознании родителей.

## ЛЕКЦИЯ 6. НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

1. Формы обучения детей в условиях общеобразовательной школы.
2. Методы и формы работы с одаренными учащимися.

В Рабочей концепции одаренности подчеркивается, что 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 обще развивающего 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 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, готовый взять на себя индивидуальную работу с конкретным 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 ребенка, особенностей его образа жизни и различных вариантов содержания образования.

К сожалению, часто практика обучения сводится 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.

Достаточно перспективной, начиная со старшего подросткового возраста, является дифференциация образовательного процесса на основе *специализации обучения* 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 детей, у которых к концу подросткового возраста сформировался устойчивый интерес к определенной области знания.

Большие возможности содержатся в такой форме работы с 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. Исследовательская деятельность обеспечивает более высокий уровень системности знания, что исключает его формализм. Сеть творческих объединений позволяет реализовать совместную исследовательскую деятельность педагогов и учащихся. Создание меж-

возрастных групп, объединенных одной проблематикой, снимает основную сложность положения одаренных детей, которые теперь могут двигаться с резким опережением, оставаясь, тем не менее, в среде сверстников. 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.

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. Одним из важнейших условий эффективного обучения детей с разными типами одаренности является разработка таких учебных программ, которые бы в максимальной мере соответствовали качественной специфике конкретного типа одаренности и учитывали внутренние психологические закономерности его формирования. Можно выделить **четыре стратегии обучения**, которые могут применяться в разных комбинациях. Каждая стратегия позволяет в разной степени учесть требования к учебным программам для одаренных детей.

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

**2. Углубление.** Данный тип стратегии обучения эффективен по отношению к детям, которые обнаруживают экстраординарный интерес по отношению к той или иной конкретной области знания или области деятельности. При этом предполагается более глубокое изучение тем, дисциплин или областей знания.

**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 тренингов по

развитию тех или иных способностей и т.д. Отечественные варианты инновационного обучения могут рассматриваться как примеры обогащенных программ.

**4. Проблематизация.** Данная стратегия обучения предполагает стимулирование личностного развития учащихся. Фокус обучения в этом случае – использование оригинальных объяснений, пересмотр имеющихся сведений, поиск новых смыслов и альтернативных интерпретаций, что способствует формированию у учащихся личностного подхода к изучению различных областей знаний, а также рефлексивного плана сознания. Подобные программы не существуют как самостоятельные (учебные, общеобразовательные), а являются либо компонентами обогащенных программ, либо существуют в виде специальных тренинговых внеучебных программ.

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

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).

#### **Методы и формы работы с одаренными учащимися**

Методы и формы работы с одаренными учащимися прежде всего должны органически сочетаться с методами и формами работы со всеми учащимися школы и в то же время отличаться своеобразием. Решая вопрос об организационных формах работы с одаренными учащимися, следует признать нецелесообразным в условиях школы выделение таких учащихся в особые группы для обучения по всем предметам. Одаренные дети должны обучаться в классах вместе с другими учащимися. Это позволит создать условия для дальнейшей социальной адаптации ода-

ренных детей и одновременно для выявления скрытой до определенного времени одаренности, для максимально возможного развития всех учащихся для выполнения ими различного рода проектной деятельности, творческих заданий

**В школах широко используются следующие технологии обучения:**

- технология кооперативного обучения;
- технология педагогических мастерских;
- проектное обучение;
- модульная технология;
- технология полного усвоения;
- проблемное обучение.

**Кооперативное обучение** – это технология обучения в малых группах. Члены большой группы или класса разделяются на несколько малых групп и действуют по инструкции, специально разработанной для них преподавателем. Каждый из учащихся работает над своим заданием, своей частью материала до полного понимания изучаемого вопроса и завершения работы над ним. Затем учащиеся обмениваются находками таким образом, что работа каждого является очень важной и существенной для работы всех остальных, поскольку без нее задание не будет считаться выполненным (часть важной информации будет потеряна, другие учащиеся группы ее не получат).

**Педагогическая мастерская** – это такая форма обучения детей и взрослых, которая создает условия для восхождения каждого участника к новому *знанию* и новому *опыту* путем самостоятельного или коллективного открытия. Основой открытия в любой сфере знаний, включая самопознание, в мастерской является творческая деятельность каждого и осознание закономерностей этой деятельности. В мастерской построения знаний она может быть представлена так: творческий процесс – творческий продукт – осознание его закономерностей – соотнесение полученного с достижениями культуры – коррекция своей деятельности – новый продукт и т.д.

**Проектное обучение** – это особая организация учебного процесса, направленная на решение учениками учебных задач на основе самостоятельного анализа информации, которая необходима для корректировки и обосновании поэтапной, успешной, учебной деятельности, представления результата.

**Модульное обучение** предполагает жесткое структурирование учебной информации, содержания обучения и организацию работы учащихся с полными, логически завершенными учебными блоками (модулями). Модуль совпадает с темой учебного предмета. Однако, в отличие от темы в модуле, все измеряется, все оценивается: задание, работа, посещение занятий, стартовый, промежуточный и итоговый уровень



учащихся. В модуле четко определены цели обучения, задачи и уровни изучения данного модуля, названы навыки и умения. В модульном обучении все заранее запрограммировано: не только последовательность изучения учебного материала, но и уровень его усвоения и контроль качества усвоения.

**Технология полного усвоения** отличается от традиционной технологии (классно-урочной системы) по конечному результату. При классно-урочной системе, задающей для всех учеников одно и то же учебное время, содержание, условия труда, на выходе получаются неоднозначные результаты. Одни ученики лучше усваивают материал, другие – хуже, а некоторые вообще часть информации не усваивают, т.е. уровень овладения знаниями у учеников разный. Технология полного усвоения задает единый для учащихся фиксированный уровень овладения знаниями, умениями и навыками, но делает переменными для каждого обучающегося время, методы, формы, условия труда. Определяющим в этой технологии являются планируемые результаты обучения, которые должны быть достигнуты всеми учащимися. Это есть *эталон полного усвоения* (критерий). Эталон задается в унифицированном виде с помощью таксономии целей, т. е. иерархически взаимосвязанной системы педагогических целей, разработанных для мыслительной, чувственной и психомоторной сфер.

**Проблемное обучение** – организованный преподавателем способ активного взаимодействия субъекта с проблемно-представленным содержанием обучения, в ходе которого он приобщается к объективным противоречиям научного знания и способам их решения. Учится мыслить, творчески усваивать знания.

Важным фактором, влияющим на развитие одаренных учащихся и на выявления скрытых одаренностей и способностей, является разные формы и методы внеурочной работы, а также система внеклассной воспитательной работы в школе. Основой формирования такой системы является «погружение в культуру».

### **Использование современных информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе**

Создание информационного среды образовательного учреждения является одним из основных направлений развития образования. Это вызвано в первую очередь выполнением социального заказа современного общества, направленного на подготовку подрастающего поколения к полноценной работе в условиях глобальной информатизации всех сторон общественной жизни, а также с расширением сферы применения информационных технологий в образовательном процессе. Также это будет способствовать повышению качества образования. Использование в учебном процессе современных электронных учебных материалов

создает условия для поэтапного перехода к новому уровню образования на основе информационных технологий.

Информационно-образовательная среда школы включает в себя следующие компоненты:

- техническая организация информационной среды школы,
- учебно-методическое наполнение информационных ресурсов,
- организация деятельности педагогического коллектива.

Создание и развитие информационно-образовательной среды учреждения образования:

– позволяет получить общую для всего учреждения базу данных, содержащую информацию о различных сторонах образовательного процесса: сведения о сотрудниках, учащихся и родителях, учебные документы, электронный классный журнал, разнообразные отчеты,

– способствует воспитанию коллектива, обладающего информационной культурой и владеющего современными информационными технологиями,

– предоставляет возможность всем участникам образовательного процесса общаться между собой и иметь доступ к общим ресурсам.

Развитие информационно-образовательной среды школы можно рассматривать как фактор повышения ИКТ-компетентности педагогов. Компьютер стал чаще использоваться нашими педагогами: активное использование Интернет-ресурсов для подготовки к урокам и внеучебным мероприятиям, разработка и использование электронных ресурсов для предметной подготовки учащихся. Большинство педагогов научились и начали активно пользоваться офисными приложениями, стали активно использовать электронные презентации, видеофильмы в образовательном процессе, интерактивные плакаты, Веб-ресурсы, анкеты, создают группы учащихся в социальных сетях. Создание школьного сайта предоставляет открытый доступ всем непосредственным участникам учебного процесса и внешним посетителям к информации о школе. Веб-ресурс позволяет создать систему работы с учащимися, их родителями и общественностью через использование индивидуальных, коллективных форм работы с применением предметно и личностно ориентированных технологий, технологий исследовательской, проектной деятельности, возможностей современных информационно-коммуникационных технологий.

Важное направление использования информационных технологий в образовании – применение ИКТ в работе с одаренными детьми. К основным формам можно отнести организацию дистанционного обучения, участие в различных олимпиадах и конкурсах.

Информационно-коммуникационные технологии имеют большое влияние на содержание учебных предметов:

- расширяется возможность поиска новой информации, появляется возможность более углубленно изучить тот или иной материал;
- разнообразные формы работы позволяют заинтересовать учащихся и привлечь их к самостоятельной работе, поиску нетрадиционных методов решения задачи;
- возможность качественно и быстро осуществлять контроль учащихся.
- Основные преимущества применения информационных технологий в различных формах организации учебного процесса:
  - возможность новой организации самостоятельной работы учащихся;
  - индивидуализация обучения не только по темпу изучения материала, но и по логике и типу восприятия учащихся;
  - увеличение интенсивности учебного процесса;
  - дополнительная мотивация у учащихся к познавательной деятельности по предмету;
  - доступность учебных материалов в любое время;
  - организация дистанционного обучения, в том числе и для учеников, пропускающих занятия по болезни;
  - возможность самоконтроля степени усвоения материала по каждой теме неограниченное количество раз.

Применение современных информационно-коммуникационных технологий стимулирует творческую активность учащихся, освобождает от физиологических ограничений, делает процесс обучения и воспитания эмоционально-позитивным и комфортным. Для учителя применение различных ИК-технологий позволяет интересно провести урок, включить детей в активную деятельность, успешно использовать разные интерактивные приемы и методы.

Таким образом, использование ИКТ на уроках и во внеурочной деятельности способствует реализации образовательной, развивающей, воспитательной целей урока, коммуникативной направленности учебных занятий, моделированию ситуаций общения, формированию устойчивой мотивации к изучению предмета, является необходимым элементом в системе работы не только с одаренными и высокомотивированными учащимися, но и позволяют вовлекать в процесс учащихся с особыми образовательными потребностями.

## ЛЕКЦИЯ 7. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ ДЛЯ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ОДАРЕННОСТИ ДЕТЕЙ

Одним из основных направлений развития российской школы является поддержка одаренности детей, их сопровождение в течение всего периода становления личности. Реализация творческой, развивающей направленности образования по данному направлению предъявляет высокие требования к профессионализму педагога. Новые требования к педагогическим кадрам, прежде всего, акцентируют внимание на готовности современного учителя, во-первых, профессионально определиться в межпарадигмальном пространстве педагогической реальности по отношению к гуманистическим ценностям, и, во-вторых, осуществлять педагогическую деятельность в рамках гуманитарной парадигмы.

К настоящему времени сложились определенные предпосылки для научно-практического решения проблемы подготовки педагога к работе с одаренностью личности: *социальные* (потребность общества, системы образования в педагоге, обладающем комплексом профессионально-значимых качеств); *теоретические* (в психологии и педагогике актуализирована проблема развития творческого педагога); *практические* (потребность в диагностике профессиональных качеств педагогов, работающих с одаренными детьми). Значительный арсенал современных научно-практических и методических наработок по проблеме подготовки педагога к работе с одаренными детьми уже накоплен (Ю.З. Гильбух, В.О. Моляко, О.Л. Музыка, М.М. Кашапов, И.Н. Татарина, Г.Ю. Ульянова, Л.В. Шавинина, М.Г. Шемуда и др.).

Базовый компонент профессиональной квалификации педагогов составляют:

- а) общая профессиональная педагогическая подготовка – предметные, психолого-педагогические и методические знания, умения и навыки;
- б) основные профессионально значимые личностные качества педагога.

Специфический компонент профессиональной квалификации педагогов для работы с одаренными детьми образуют:

- а) *психолого-педагогические знания, умения и навыки*, являющиеся результатом активного усвоения психологии и педагогики одаренности (знания об одаренности, ее видах, психологических основах, критериях и принципах выявления; знания о психологических особенностях одаренных детей, их возрастном и индивидуальном развитии; знания об особенностях профессиональной квалификации специалистов для работы с одаренными детьми; знания о направлениях и формах работы с одаренными детьми, о принципах и стратегиях разработки программ и технологий обучения одаренных детей; умения и навыки в области раз-

работки и реализации методов выявления одаренных детей на основе признаков одаренности; умения и навыки в области дидактики и методики обучения одаренных детей с учетом видов и особенностей одаренности учащихся, их контингента и конкретных условий обучения; умения и навыки психолого-педагогического консультирования одаренных детей, их родителей и других членов семьи);

б) *профессионально-личностная позиция педагогов*, позволяющая: не столько успешно реализовывать традиционный тип обучения одаренных детей, сколько успешно активизировать и развивать детскую одаренность; не столько управлять процессом обучения и контролировать его, сколько предоставлять учащимся свободу учиться;

в) *профессионально значимые личностные качества педагогов*: высокие уровни развития познавательной и внутренней профессиональной мотивации, эмпатии; внутренний локус контроля; высокая и адекватная самооценка; стремление к личностному росту и т.д.

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 спе-

цифическим 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 занятий 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 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.).

А.В. Яковина. Модель готовности учителя к работе с одаренными учениками // Одаренный ребенок. – 2011. – № 4. – С. 20–28.

### **Личностные и профессиональные особенности учителя**

*Личностная готовность учителя к работе с одаренными детьми* в педагогической деятельности выступает в качестве системного личностного образования, обеспечивающего способность учителя выбирать методы и приёмы, позволяющие повышать эффективность деятельности с данной категорией детей. Модель формирования личностной готовности педагога к профессиональной деятельности с одаренными детьми создает возможность охватить в единой системе специфику этого процесса и выступает в тесной взаимосвязи ее основных блоков: мотивационно-целевого; когнитивного; деятельностного; рефлексивного; эмоционально-волевого; личностного; коммуникативного. Личностная характеристика учителя – это система взглядов и убеждений, в которой большой вес имеют представления о самом себе, других людях, а также о целях и задачах своей работы. Именно эти составляющие постоянно проявляются в межличностном общении. Межличностное общение, способствующее оптимальному развитию детей с повышенным уровнем интеллектуального развития, должно носить характер помощи, поддержки, недирективности. Это определяется такими особенностями представлений и взглядов учителя как:

– представления о других: окружающие способны самостоятельно решать свои проблемы; они дружелюбны, имеют хорошие намерения: им присуще чувство собственного достоинства, которое следует ценить, уважать и оберегать;

окужающим присуще стремление к творчеству; они являются источником скорее положительных эмоций, чем отрицательных;

– представления о себе: я верю, что связан с другими, а не отделен и не отчужден от них; я компетентен в решении стоящих проблем; я несу ответственность за свои действия и заслуживаю доверия; меня любят, я привлекателен как человек;

– цель учителя: помочь проявлению и развитию способностей ученика, оказать ему поддержку и помощь.

*К профессиональным особенностям личности учителя относятся:*

#### *1. Распределение времени.*

Техника преподавания у прошедших специальную подготовку учителей для работы с одаренными детьми и у обычных учителей примерно одинакова: заметная разница заключается в распределении времени на виды активности. Учителя, работающие с одаренными детьми, меньше говорят, меньше дают информации, устраивают демонстраций и реже решают задачи за обучающихся. Вместо того чтобы самим отвечать на вопросы, они предоставляют это детям. Они больше спрашивают и меньше объясняют.

#### *2. Больше вопросов.*

Заметны различия в технике постановки вопросов. Учителя одаренных детей гораздо больше задают открытых вопросов, помогают обсуждениям, используя вопросы типа: «Что бы случилось, если бы..?». Они провоцируют обучающихся выходить за пределы первоначальных ответов такими вопросами, как: «Что ты имеешь в виду?»; «Если она права, то, как это повлияет на..?».

#### *3. Обратная связь.*

Наибольшее различие состоит в том, как осуществляется обратная связь. Большинство учителей старается прореагировать в речевой или иной форме на каждый ответ в классе, учителя одаренных детей ведут себя больше как психотерапевты: они избегают реагировать на каждое высказывание, внимательно и с интересом выслушивают ответы, но не оценивают, находя способы показать, что они их принимают. Такое поведение приводит к тому, что обучающиеся больше взаимодействуют друг с другом и чаще сами комментируют идеи и мнения одноклассников. Тем самым дети меньше зависят от учителя.

#### *4. Межличностные отношения.*

Учителя получают удовольствие от своих учеников как от интересных людей. Они чаще обсуждают с ними темы, прямо не связанные с учебными занятиями, демонстрируют большое уважение к своим себе-

седникам, свободно обмениваются точками зрения и даже позволяют школьникам учить себя.

*Можно назвать ряд качеств, необходимых учителю для работы с одарёнными детьми:*

- разбираться в психологических особенностях одаренных детей, учитывать их потребности и интересы; уважать их ценности;
- быть доброжелательным и чутким; создавать теплую, эмоционально безопасную атмосферу в классе;
- уметь строить обучение в соответствии с результатами диагностического обследования ребенка; разрабатывать гибкие, индивидуализированные программы;
- четко осознавать свои цели и задачи, обладать обширными знаниями и опытом применения методик и стратегий обучения;
- быть эмоционально стабильным, т. е. необходимо быть собранным и хорошо владеть своими эмоциями и чувствами;
- иметь высокий уровень интеллектуального развития, широкий круг интересов и умений и стремление к постоянному самосовершенствованию;
- обладать чувством юмора;
- быть готовым к работе с разными видами одаренности детей и приобретению специальных знаний.

## **ЛЕКЦИЯ 8. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ И УСЛОВИЯ ПОДДЕРЖКИ ОДАРЕННОСТИ**

1. Роль семьи и школы в развитии способностей детей.
2. Психолого-педагогическое сопровождение и поддержка одаренности детей.
3. Развитие способностей в системе дополнительного образования.

### **Роль семьи и школы в развитии способностей детей.**

Семья и школа – два общественных института, которые весь период обучения ребенка неразрывно связаны между собой. В то же время семья – это первый коллектив ребенка, естественная среда ребенка, где закладываются основы будущей личности. Именно в семье формируются нормы поведения, раскрывается внутренний мир и индивидуальные качества личности. Для формирования сотрудиических отношений важно представлять классный коллектив как единое целое, как большую семью, которая сплочивается и интересно живет, если организована совместная деятельность педагогов, родителей, детей.



Какую бы сторону развития детей мы не рассматривали, всегда окажется, что главную роль в его эффективности на разных возрастных этапах играет семья, поэтому основными воспитателями являются родители, а задача классного руководителя – помочь им. Задача очень непростая, т.к. не существует института, который бы обучал тому, как быть хорошими родителями.

Воспитание одаренных детей в семье задача непростая, совсем не проще, если ребенок гиперактивный, ранимый, часто болеющий и пере-чень дальше можно написать длинным. Поэтому к воспитанию детей с признаками одаренности нужен особый подход и правильные действия, которые бы не усугублялись ошибками воспитания и трудностями взаимопонимания. Детей с ранним умственным расцветом могут ожидать немалые сложности и дома, и в школе, свои драмы в ходе возраст-ного развития.

Прежде всего, важно, как поведут себя родители и другие старшие члены семьи, когда обнаружится необычность ребёнка. Часто наряду с радостью и гордостью такой ребенок вызывает и озабоченность, даже тревогу, поскольку пристрастие к занятиям производит у родителей впечатление чрезмерности. Иногда родители, с которыми ничего подоб-ного не происходило, опасливо присматриваются к такой увлечен-ности, к занятиям не по возрасту. В других семьях чрезвычайными дет-скими способностями и успехами ребенка восхищаются, охотно его де-монстрируют знакомым и незнакомым. Так подогревается детское тщеславие; но на основе самомнения и тщеславия нелегко найти общий язык со сверстниками. В дальнейшем это может обернуться немалыми огорчениями для растущего человека.

Дети с ранним умственным подъемом нередко особенно чувстви-тельны к ожиданиям окружающих, их одобрениям и порицаниям. В се-мье могут ввести запрет на разговоры о талантливости ребёнка, но не всегда он достаточен. А ребенок, естественно, не пропустит, уловит восхищение своим умом, своими успехами. Если же старшие, напротив, нисколько не ценят проявления необычных способностей, смотрят на них как на странность, которая со временем пройдет, то и такое отно-шение тоже будет «принято к сведению», оно не минует детского соз-нания. В семье детям с признаками одаренности труднее, чем обычным. Труднее независимо от того, восхищаются ли ими без меры или счита-ют странными. Взрослые могут ошибаться в своих оценках, когда встречают у ребенка то, чего они не ожидали.

Но ребенок с ранним расцветом интеллекта встречает трудности, непонимание далеко не только дома, в кругу семьи, но и в школе, где всех учат одинаково, и учение начинается, зачастую, с того, что ему уже не интересно. Наиболее любознательным часто становится скучно в классе после первых же уроков. Уже умеющим читать и считать прихо-

дится пребывать в безделье, пока другие осваивают азбуку и основы арифметики. Конечно, очень многое зависит от того, как ведется преподавание. Много нового и для самых сильных учеников несет в себе развивающее обучение. Но беда нашей школьной системы в том, что:

а) даже самый лучший учитель, имея дело с целым классом, лишен возможности ориентироваться на тех, кто идет впереди;

б) большинству учителей просто некогда заниматься одаренными детьми; а некоторым из них как бы мешают ученики с поразжающими познаниями, с не всегда понятной умственной активностью.

Бывает, что педагог поначалу собирается давать явно выдающемуся ученику более трудные задания, уделять ему специальное внимание, но потом такие намерения забываются в связи с отсутствием у учителя времени и сил. Нередко педагог видит лишь восприимчивого к учению, не замечая, что такой ребенок нуждается в особом подходе.

Трудности могут начаться с того, что ребенок, опережающий сверстников, склонен постоянно привлекать к себе внимание, и при этом все время жаждет новой умственной пищи. Через какое-то время надоедает учителю, и другим ученикам, и ему самому. Такой ученик постепенно становится всем в классе в тягость. Часто в начальных классах наиболее развитого ученика почти перестают спрашивать: учитель ведь уверен, что он и так знает. Если он все же настойчиво пытается что-нибудь сказать или спросить, то может нарваться и на упрек, что он «выскачка». Видя, что его активность учителю не нужна, он переключается на что-нибудь постороннее – что влечёт за собой недовольство педагога: почему ученик отвлекается и не интересуется занятиями? Таким образом ребенок постепенно становится лишним в школе, а она ему – ненужной. Он предпочитает болеть, лишь бы не посещать уроки. В результате уже в первые же школьные годы и тем более в подростковые многие выдающиеся дети оказываются в конфликте с учителями.

Причина такого конфликта в том, что наиболее способные ученики нуждаются в нагрузке, которая была бы под стать их умственным силам. Всё-таки, немалая доля детей с ранним подъемом способностей как-то приспособляется к общим требованиям. Они вынуждены становиться менее самостоятельными, тормозить свою любознательность и творческие порывы.

Бывают и другие варианты школьных трудностей у одаренного ребёнка. Родители и педагоги ожидают от него, чтобы он обязательно был отличником. А ведь отметки в школах старой системы ставят не объективно – не за знания, а и за поведение, за почерк.

Нередки трудности и во взаимоотношения со сверстниками. Часто одноклассники, особенно к началу подросткового возраста, начинают активно отторгать от себя такого ученика, дают ему обидные прозвища, стараются поставить его в неловкое положение. А тот, чтобы не ока-

заться отверженным, стремится быть «как все»: избегает обнаруживать себя самым знающим или, тем более, самым старательным. Немало дополнительных переживаний выпадает на долю такого ребенка, если ему почему-либо не даются физкультура, занятия по труду. И другие ученики здесь могут быть не лучше, но они не привлекают к себе такого пристального внимания. Трения с товарищами бывают вызваны направленностью детских игр: юные интеллектуалы тянутся к различным словесным играм, к шахматам в те годы, когда их сверстники – по преимуществу к подвижным и более веселым играм. Часто выступает одна из показательных черт характера ребёнка с ранним подъемом интеллекта – упорное нежелание делать то, что ему неинтересно. Такие дети обычно стремятся заниматься сами. Осложняют их отношения с родителями может и повышенная требовательность к старшим, от которых они добиваются, например, обоснования каких-нибудь высказанных теми утверждений. Некоторые из таких детей, с особо ярким воображением, оказываются выдумщиками, фантазерами, готовыми всех убеждать в том, чего не было, но что возникло в их мечтах.

Сильные и слабые стороны такого ребёнка взаимосвязаны, переходят друг в друга. Так, легкость, с которой дается учение, привычка учиться «хватая на лету» может приводить к нежеланию, неумению упорно заниматься; или, например, выраженность у ребёнка умственной самостоятельности, установки на познание могут оборачиваться своеволием, противопоставлением себя окружающим.

Вне зависимости от системы обучения, огромна роль в развитии детей самого учителя, особенно в младших классах. В этот период для ребёнка еще не так важен социальный статус среди товарищей, как реакция на его деятельность взрослых: родителей и на втором, не менее важном месте, учителя. Так же важен стиль преподавания. Считается, что существует два типа учителей: «развивающие» и «обучающие». «Развивающий» учитель акцент в своей работе прежде всего делает на развитие процессов психики (мышление, память, внимание, воображение и т.д.), на творческую работу. «Обучающие» учителя большее внимание уделяют показательной стороне обучения, высокие результаты учебной деятельности (техника чтения, контрольные срезы).

Задача родителей на том этапе, когда ребенок с нескрываемым удовольствием начинает заниматься тем видом деятельности, который ему нравится, вовремя выявить способности ребенка и направить максимально возможные усилия на их развитие. Одним из важных направлений в деятельности классного руководителя является сотрудничество с семьей, в которой школьник растет и воспитывается. Основная цель воспитательной работы – достичь взаимодействия с родителями в воспитании общей культуры ребенка, в создании эмоционально-

благоприятного климата в детском коллективе, ориентированного на общечеловеческие ценности.

Одним из вариантов, где сотрудничество школы и семьи может быть не только обязательным аспектом, но так же желаемым и интересным, является проектная деятельность младших школьников, позволяющая развивать творческие способности учащихся, создавая тем самым залог дальнейшего успешного обучения. Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся, выполняемую в сотрудничестве с родителями в течение определённого отрезка времени. Важным условием, также достаточно необходимым для работы в проекте, особенно в младшем школьном возрасте, является сотрудничество с родителями, вовлеченность родителей в работу. Результаты выполненных проектов должны быть с обязательной его презентацией. Правильно организованная проектная деятельность обеспечивает развитие творческих способностей, формирование познавательных мотивов учения, так как учащиеся видят конечный результат своей деятельности, который возвеличивает их в собственных глазах и вызывает желание учиться и совершенствовать свои знания, умения и личностные качества.

Таким образом, работая вместе с детьми над проектом, родители больше времени проводят с детьми. Они становятся ближе к ним, лучше понимают проблемы своих детей. Огромное значение имеет положительное общение детей (во время работы над проектом) из неполных и проблемных семей. Встречи, общение с родителями одноклассников может сделать для ребёнка гораздо больше, чем беседы и нравоучения. В результате совместной проектной деятельности дети узнают много нового друг о друге, восполняют дефицит общения, у них формируется значимое отношение к семье.

В вопросе развития детской одаренности большая ответственность лежит на специалистах: воспитателях детских садов, учителей, детских психологах. Они должны вовремя подсказать, направить родительское воспитание.

Вот какие рекомендации дают на этот счет психологи:

1. С самого раннего возраста с ребенком много общайтесь. Для воспитания вундеркинда с раннего возраста необходимо постоянное пребывание с ним рядом любящего его человека.

2. Вундеркинду необходимо постоянно кого-то учить, чтобы самому дальше развиваться.

3. Никогда не критикуйте и не снижайте самооценку ребенка. Все время просите его объяснить что-то вам или младшему ребенку.

4. Воспитывайте в ребенке настойчивость, трудолюбие и силу воли. Не опекайте его, учите самостоятельности.

5. Не подгоняйте ребенка под те стандарты, какие должны быть у детей его возраста. Если ребенок отличается от других детей внешне или своим поведением, то не следует от него требовать, чтобы он изменился.

6. Поддерживайте интерес ребенка к тому виду деятельности, которым он увлекается. Не подавляйте в нем желание фантазировать, если даже это вам не нравится.

7. Всячески поддерживайте стремление ребенка участвовать в общественной жизни, посещать кружки и секции.

8. Не заставляйте ребенка учить все предметы на отлично, главное не отбивайте у него желание заниматься любимым увлечением. Многие гении не отличались успехами в школе.

9. Помните, одаренному ребенку нужно не восхищение, а помощь. Не хвалите и не давайте этого делать воспитателям. В противном случае ребенок может вырасти нездоровым эгоистом, считающим себя выше остальных людей. Гордитесь своим ребенком, но только ни при нем.

Таким образом, сотрудничество семьи и школы – основополагающий фактор успешности в воспитании и развитии способностей учащихся.

### **Психолого-педагогическое сопровождение и поддержка одаренности детей**

Психолого-педагогическое сопровождение в образовательном процессе выступает как особая культура поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся в школе осуществляется психолого-педагогической службой, в которую входят педагог-психолог, социальный педагог, медицинские работники. Актуальность задач психолого-педагогического сопровождения определяется также существующими рисками возникновения проблемных ситуаций в развитии, обучении и отношениях ребенка с окружающими людьми. У некоторых одаренных детей отмечается дисинхрония (неравномерность) психического развития, проявление особенностей развития эмоционально-волевой сферы и характера, учебные трудности, проблемы с выбором образовательного и профессионального маршрута, нарушения эмоционально-волевой сферы, проблемы взаимоотношений со сверстниками, учителями, родителями, которые при отсутствии системы поддержки и сопровождения могут выступить причиной школьной и социальной дезадаптации.

Создание педагогами оптимальных условий по развитию коммуникативных действий обеспечат школьникам социальную компетентность и успешную интеграцию в группу сверстников, позволят им строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми. Образовательному учреждению необходимо

обеспечить также гармоничное развитие системы универсальных учебных действий в составе личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных действий детей для их успешной адаптации в обществе и самореализации.

Цель сопровождения: выявление, поддержка и развитие одаренности детей, их самореализации, профессионального самоопределения, сохранение психологического и физического здоровья; создание оптимальных условий для развития детей с различными образовательными потребностями.

**Задачи психолого-педагогического сопровождения:**

1. определить критерии признаков одаренности детей, создать банк диагностических методик и реализовать систему диагностической работы по выявлению одаренности школьников, требующих особого маршрута сопровождения;

2. оказывать помощь участникам педагогического процесса в решении актуальных задач развития, обучения, социализации детей, с особыми образовательными потребностями, повышения психологической комфортности окружающей среды;

3. осуществлять профилактические мероприятия по предупреждению возникновения проблем в обучении, развитии и воспитании ребенка;

4. участвовать в проведении различных по форме мероприятий по психологическому просвещению педагогов и родителей, имеющие своей целью расширение их представлений о природе одаренности, об особенностях обучения и воспитания детей в гетерогенных группах.

**Уровни психолого-педагогического сопровождения:**

1. индивидуальный – индивидуальная психолого-педагогическая работа непосредственно с учеником (индивидуальные консультации, дополнительные занятия);

2. групповой – психолого-педагогическая работа с группами школьников (групповые консультации, тренинги);

3. уровень класса – деятельность педагогов по созданию психологически комфортной среды, позитивных взаимоотношений с одноклассниками;

4. уровень специализированного учреждения (психолого-педагогические консультационные центры).

**Основные направления психологического сопровождения:**

1. Диагностическое направление: составление банка психодиагностических методик и реализация психологической диагностики, направленной на выявление видов одаренности школьников, актуальных задач и проблем их развития, обучения, социализации.

2. Коррекционно-развивающее направление: развитие эмоциональной устойчивости, формирование навыков саморегуляции, преодоления стресса, поведения в экстремальных ситуациях (конкурсах, олимпиадах, экзаменах); содействие социализации, формированию коммуникативных навыков;

3. Просветительское направление: развитие психолого-педагогической компетентности администрации, педагогов, родителей; содействие в повышении квалификации педагогов, работающих с детьми с особенностями развития,

4. Консультационное направление: оказание психологической помощи детям, их родителям и педагогам в решении возникающих у них проблем (конфликты в явной и скрытой форме, нежелание ученика и педагога сотрудничать вне урока)

5. Психопрофилактическое направление: охрана и укрепление здоровья, формирование в школьном сообществе определённой психологической установки в отношении одарённости. Организация психологической среды в школе, поддерживающей и развивающей идеи уникальности каждого школьника, ценности именно его способности. Такая установка является противовесом конкурентности, самоутверждению за счёт других.

6. Экспертное направление: экспертиза образовательных и учебных программ, проектов, пособий, образовательной среды, профессиональной деятельности специалистов школы.

7. Мотивационное направление – поощрение успехов учащихся, педагогов и родителей (премии, грамоты и пр.).

Образовательная среда школы адаптирована к образовательным потребностям детей за счет следующих факторов:

- подбора оптимальных рефлексивных методов обучения, воспитания, развития;
- психолого-педагогической, правовой, социальной, валеологической поддержки обучающихся;
- свободного выбора профиля, уровня, вида творческого труда;
- комфортности окружающей среды.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение является неотъемлемым элементом системы образования, равноправным партнером структур разного профиля в решении задач обучения, воспитания и развития учащихся.

### **Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования**

Рядом исследователей психолого-педагогическое сопровождение рассматривается как сопровождение соответствующими специалистами обучения и воспитания ребенка. Другая точка зрения сводится к трактовке данного процесса как сопровождения развития ребенка. Рассмат-

ривается психолого-педагогическое сопровождение и с позиций включения (inclusion). В данном случае речь идет об инклюзивном образовании, т. е. понимании необходимости создания такой системы действий, при которой интеграция, объединение в одном классе детей с обычным развитием и детей с особенностями психофизического развития приводила бы к полноценному участию последних в жизни класса. Данные взгляды не противоречат, а дополняют друг друга. Представляется обоснованным рассматривать психолого-педагогическое сопровождение как комплексный процесс.

Ключевым является понимание и убежденность общества в том, что дети с особенностями психофизического развития не приспособляются к правилам и условиям общества, а включаются в общественную жизнь на своих собственных условиях. Эти условия обществу следует знать и учитывать в своем функционировании. Поэтому термин «включение» представляется в большей степени отражающим новый взгляд на образование, а также на место человека в обществе.

Инклюзивное обучение представляет собой такую форму обучения, при которой дети с особенностями психофизического развития посещают те же школы, что и их родные, друзья, знакомые, соседи, находясь в классах вместе с детьми одного с ними возраста, имеют индивидуальные, соответствующие их потребностям и возможностям учебные цели, а также обеспечены необходимой поддержкой. Одним из компонентов фундамента, на котором строится успешность инклюзивного образования выступает психолого-педагогическое сопровождение.

Психолого-педагогическое сопровождение организуется индивидуально и фронтально. Деятельность специалистов сопровождения, организуемая фронтально, нацелена на подготовку учителей для работы с детьми с особенностями психофизического развития, формирование социального интереса к этим детям, на корректность участников сопровождения в отношении используемой терминологии. Психолого-педагогическое сопровождение функционирует на всех ступенях образования. Благодаря этому обеспечивается непрерывность процесса сопровождения. Обязательным с позиций психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования является постшкольное сопровождение.

На всех этапах инклюзивного образования сопровождение обеспечивает положительное эмоциональное самочувствие учащихся и положительные учебные достижения, способствует развитию взаимодействия учащихся. В старших классах, кроме этого, сопровождение призвано помочь в решении проблем самопознания и самореализации. Для решения этих задач специалистами сопровождения может быть использована технология социально-эмоционального воспитания и развития. Учеными установлена прямая связь между наличием социально-эмоционального благополучия ребенка в учебном коллективе и его ус-



пешностью во всех видах деятельности, в том числе и учебной. Технология социально-эмоционального воспитания предполагает работу с педагогами, нормально развивающимися учащимися и их родителями в системе инклюзивного образования, нацеленную на преодоление отрицательных установок, формирование принятия особенных детей, понимание их особых потребностей. У детей с особенностями психофизического развития формируется социальная компетентность, навыки общения с окружающими, преодолевается социальная изоляция, расширяются возможности произвольного взаимодействия со сверстниками. У тех и других формируется понимание факта, который характеризует определенную степень социальной зрелости и демонстрирует один из главных признаков инклюзивного образования: ребенок с особенностями психофизического развития не хуже и не лучше других. Так же как и другие учащиеся, он обладает индивидуальными особенностями и способностями, которые должны быть замечены и поддержаны в развитии.

Таким образом, общей задачей психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования видится активная деятельность участников сопровождения, нацеленная на развитие способностей и расширение возможностей детей с особенностями развития.

#### **Развитие способностей в системе дополнительного образования**

В настоящее время уровень образованности человека, определяется не набором специальных знаний, а разносторонностью, развитием его как личности. Образовательный процесс в общеобразовательной школе и учреждениях дополнительного образования детей должен быть направлен не только на передачу (трансляцию) определенных теоретических знаний, умений и навыков, но и на разностороннее развитие ребенка, на способствование раскрытию его творческих возможностей, индивидуальных способностей и таких качеств личности, как инициативность, самостоятельность, фантазия, самобытность, то есть всего того, что относится к индивидуальности человека и характеризует его творческое начало.

Современная общеобразовательная школа и учреждения дополнительного образования стоят перед острой необходимостью кардинальных изменений в теории, методике, системе обучения и воспитания подрастающего поколения. В известной степени учащийся формируется как личность на уроке, занятиях, в процессе учебного труда. Поэтому научные и методические учреждения, авторские коллективы, работая над новыми программами, учебниками, учебными пособиями, стремятся создать условия и возможности для максимального использования на занятиях воспитательного потенциала каждой учебной дисциплины. Учреж-

дения дополнительного образования представляют собой уникальную систему поддержки детства, особый мир детского творчества, фантазии, игры, положительных эмоций, своеобразную детскую страну, где ребенок с раннего возраста учится принимать решения, выбирать способ действия, строить свои отношения со взрослыми и другими детьми на основе диалога в бесконфликтном пространстве взаимоуважения.

В системе дополнительного образования могут быть выделены следующие формы обучения и развития одаренности 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

3) очно-заочные школы;

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

5) система творческих конкурсов, фестивалей, олимпиад;

6) детские научно-практические конференции и семинары.

Внешкольные учреждения, по логике, относятся к неформальному образованию и воспитанию. Однако по сути своей они наиболее действенно влияют на непрерывное и осознанное духовное самосовершенствование и самоопределение детей. Занятия в них, будучи необязательными, естественно, «достраивают» незаполненные промежутки непрерывного гражданского становления личности.

Свобода и возможность выбора любимых занятий во внешкольных учреждениях особым образом влияют на характер самоорганизации всей последующей жизнедеятельности человека, на базисную профессиональную подготовку и компетентность, помогают более осознанно и удачно найти идеальную модель будущей профессиональной деятельности, «примерить» ее к своим возможностям и творческого потенциала детей.

Развитие творческой личности – есть бесконечный процесс зарождения новых возможностей и превращения их в реальную действительность.

Творчество – это форма самореализации личности; это возможность выразить свое особое, неповторимое отношение к миру. В данной ситуации родители, учителя, педагоги учреждений дополнительного образования должны помочь ребёнку «раскрыться», проявить свои лучшие качества, максимально реализовать потенциальные возможности.

Творчество как процесс познания лучше осуществляется через взаимосвязь поэзии, живописи, музыки, танцев, которые по своей природе должны развивать все стороны творческой личности: воображение,

интуицию, эстетический вкус и эмоциональную сферу, художественное мышление, целостный охват явлений и способность к синтезу. Именно такой фундамент развития закладывается в школьном возрасте в процессе творческой деятельности. Базой воспитания и обучения, способствующей развитию и формированию такой личности, являются учреждения дополнительного образования и воспитания.

Таким образом, учреждения дополнительного образования являются в настоящее время одними из самых демократических институтов обучения, образования и воспитания. Миссия последних состоит в предоставлении юному поколению самых разнообразных услуг интеллектуального, оздоровительного и креативного характера, обеспечивающих не только равный доступ детей к различным областям свободной, творческой деятельности, но и дающих реальные и дифференцированные возможности для их творческого и физического развития.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей: монография / Д.Б. Богоявленская. – Самара: Учебная литература. – 2009. – 416с.
2. Богоявленская, Д.Б. Одаренность: природа и диагностика: монография / Д.Б. Богоявленская, М.Е. Богоявленская. – М.: Образование личности. – 2013. – 208 с.
3. Гормин, А.С. Психолого-педагогические основы работы с одаренными школьниками: учебное пособие / А.С. Гормин. – Великий Новгород, Нов ГУ им. Ярослава Мудрого, 2009. – 56 с.
4. Грауманн, О. Исследование проблем детской одаренности в Германии / О. Грауманн // Непрерывное образование: XXI век. – 2014. – Вып. 3(7).
5. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей: учебное пособие / В.Н. Дружинин. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 368 с.
6. Ильин, Е.П. Психология одаренности, способностей, креативности / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009. – 434 с.
7. Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов, утвержденной Президентом Российской Федерации 3 апреля 2012 г. № Пр-827. /[www.edu53.ru/nr-includes/upload/2012/09/10/2837.pdf](http://www.edu53.ru/nr-includes/upload/2012/09/10/2837.pdf).
8. Лейтес, Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. Учебное пособие / Н.С. Лейтес. – М., Воронеж: МПСИ: МОДЭК, 2003. – 463 с.
9. Ливенцева, Н.А. Проблемы практической реализации инклюзивного образования в США и странах Европы / О. Грауманн // Современная зарубежная психология. – 2012. – № 1. – С. 20–29.
10. Лосева, А.А. Психологическая диагностика одаренности: учебное пособие / А.А. Лосев. – М.: Академический проект: Трикста, 2004. – 174 с.
11. Мелик-Пашаев, А.А. Проявления одаренности как норма развития / А.А. Мелик-Пашаев // Психологическая наука и образование 2014. – Т. 19, № 4. – С. 15–21.
12. Миллер, А. Драма одаренного ребенка и поиск собственного «Я» / А. Миллер. – М.: Академический проект, 2006. – 135 с.
13. Одаренный ребенок: особенности обучения: пособие для учителя / Н.Б. Шумакова, Н.И. Авдеева, Л.Е. Журавлева [и др.]; под ред. Н.Б. Шумаковой. – М.: Просвещение, 2006. – 239 с.
14. Певзнер, М.Н. Одаренность как педагогическая проблема и образовательный вызов / М.Н. Певзнер, П.А. Петряков, А.Г. Ширин // Поддержка одаренности – развитие креативности: материалы междуна-

родного конгресса Витебск, 22–27 сентября 2014 г.: в 2 т. – 2014. – Т. 1. – С. 20–29.

15. Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н.С. Лейтеса. – М., 2000. – 416 с.

16. Рабочая концепция одаренности / под ред. Д.Б. Богоявленской. – 2-е изд. – М., 2003. – 95 с.

17. Савенков, А.И. Психология детской одаренности / А.И. Савенков. – М., 2010. – 448 с.

18. Щебланова, Е.И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практика: учебное пособие / Е.И. Щебланова. – М., 2004. – 367 с.

19. Esser P. Diganostik im padagogischen Kontext // Trautmann T., Manke W. (Hrsg.). Begabung- Individuum - Gesellschaft. Beltz: Weinheim u. Basel, 2013. – S. 40–48.

20. Hanses P. Stabilitat von Hochbegabung // Rost D. H. (Hrsg.). Hochbegabte und hochleis- tende Jugendliche. Munster: Waxmann, 2009 (2, erweiterte Auflage), 2009. – S. 93–160.

21. Henze G, Sandfuch U., Zumhasch C. Integration hochbegabter Grundschuler. Langs- schnittuntersuchung zu einem Schulversuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2006.

22. Feger B., Prado T. M. Hochbegabung. Die normalste Sache der Welt. Darmstadt, 1998.

23. Stapf A., Stapf K. H. Hochbegabte Kinder in Schule und Unterricht. Warum Lehrer viel über hochbegabte Kinder wissen sollten // Bauerle S. (Hrsg.). Lehrer auf die Schulbank. Vorschläge für eine zeitgemäße Lehraus- und - fortbildung. Stuttgart, 1991. – S. 199–214.

24. Vock M., Preckel F., Holling H. Forderung Hochbegabter in der Schule. Evaluationsbe- funde und Wirksamkeit von Maßnahmen. Gottingen: Hogrefe, 2007.

25. Wild K.-P. Hochbegabtendiagnostik durch Lehrer // Rost D.H. (Hrsg.). Lebensumweltanalyse hochbegabter Kinder. Das Marburger Hochbegabtenprojekt. Gottingen, 1993. – S. 236–261.

26. Rost D. Intelligenz: Fakten und Mythen. Weinheim/Basel: Beltz, 2009.

27. Rost D. H. (Hrsg.) Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Munster u.a., 2000.

# ПРИЛОЖЕНИЯ

## Приложение 1

### Глоссарий

**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-психологического, педагогического.

**Одаренность актуальная** – 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 нормами. В данном случае речь идет не только об учебной, но и о широком спектре различных видов деятельности. Особую категорию актуально одаренных детей составляют талантливые дети. Считается, что талантливый ребенок – это ребенок, достижения которого отвечают требованию объективной новизны и социальной значимости.

**Одаренность общая** проявляется по отношению к различным видам деятельности и выступает как основа их продуктивности. В качестве психологического ядра общей одаренности выступает результат интеграции умственных способностей, мотивационной сферы и системы ценностей, вокруг которых выстраиваются эмоциональные, волевые и другие качества личности.

**Одаренность потенциальная** – 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. Потенциальная одаренность проявляется при благоприятных условиях, обеспечивающих определенное развивающее влияние на исходные психические возможности ребенка.

**Одаренность скрытая** проявляется в атипичной, замаскированной форме, она не замечается окружающими. В результате возрастает опасность ошибочных заключений об отсутствии одаренности такого ребенка. Его могут отнести к числу «неперспективных» и лишить необходимой помощи и поддержки. Причины, порождающие феномен скрытой одаренности, кроются в специфике культурной среды, в которой формируется ребенок, в особенностях его взаимодействия с окружающими людьми, в ошибках, допущенных взрослыми при его воспитании и развитии, и т.п.

**Одаренность специальная** обнаруживает себя в конкретных видах деятельности и обычно определяется в отношении отдельных областей (поэзия, математика, спорт, общение и т.д.).

**Одаренность творческая** характеризуется нестандартным, нешаблонным мышлением, творческие способности определяются как креативность (творчество). Творчество – активность, выходящая за пределы требуемого для решения возникшей задачи уже известными способами.

**Одаренность явная** обнаруживает себя 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 высоких возможностях ребенка. Он может адекватно оценить «зону ближайшего развития» и правильно наметить программу дальнейшей работы с таким «перспективным ребенком».

**Одаренные дети: стратегии обучения:**

- 1. Ускорение.** Примером такой формы обучения могут быть летние и зимние лагеря, творческие мастерские, мастер-классы, предполагающие прохождение интенсивных курсов обучения по дифференцированным программам для детей с разными видами одаренности.
- 2. Углубление.** Эта стратегия обучения эффективна по отношению к детям, которые обнаруживают неординарный интерес по отношению к той или иной конкретной области знания или области деятельности: школы с углубленным изучением математики, физики, а также иностранных языков, где и ведется обучение по углубленным программам соответствующих предметов.
- 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.
- 4. Проблематизация.** Фокус обучения в этом случае – использование оригинальных объяснений, пересмотр имеющихся сведений, поиск новых смыслов и альтернативных интерпретаций, что спо-

способствует формированию у учащихся личностного подхода к изучению различных областей знаний, а также рефлексивного плана сознания.

**Обучаемость** – это восприимчивость к усвоению знаний и способов учебной деятельности; совокупность свойств человека, от которых (при наличии и относительном равенстве других исходных условий) зависит продуктивность учебной деятельности. Сочетание этих свойств определяет индивидуальные различия в обучаемости, является ее качественным показателем.

**Обучаемость, виды:** **Имплицитная обучаемость** представляет собой спонтанную способность к элементарным формам обучения и запоминания; усвоение без специально поставленной цели. **Эксплицитная обучаемость** проявляется в быстром обучении, иногда после первого же «урока». Эксплицитная обучаемость, как и интеллект, связана с доминированием сознания над бессознательным в процессе регуляции. Ее еще называют «сознательной» обучаемостью.

**Психолого-педагогический мониторинг** – адекватная форма идентификации способностей ребенка; отвечает ряду **требований**:

1) комплексный характер оценивания разных сторон поведения и деятельности ребенка;

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

3) анализ поведения ребенка в тех сферах деятельности, которые в максимальной мере соответствуют его склонностям и интересам;

4) экспертная оценка продуктов деятельности детей (рисунков, стихотворений, технических моделей, способов решения задач и пр.);

5) выявление не только актуального уровня развития способностей ребенка, но «зоны ближайшего развития» (в условиях обогащенной предметной и образовательной среды при разработке индивидуализированной стратегии обучения данного ребенка);

6) многократность обследования с использованием психодиагностических процедур, соответствующих индивидуальности данного ребенка;

7) диагностическое обследование желательно проводить в ситуации реальной жизнедеятельности;

8) использование предметных ситуаций, позволяющих ребенку проявить максимум самостоятельности в деятельности;

9) анализ реальных достижений детей и подростков в олимпиадах, конференциях, соревнованиях, творческих конкурсах, фестивалях;

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

**сопровождение одаренных** детей и молодежи – комплекс реализуемых системе образования, культуры и спорта мероприятий, обеспе-



чивающих преемственность и непрерывность педагогической, психолого-педагогической, социальной работы с одаренным ребенком, молодым человеком при реализации его индивидуальной образовательной траектории и профессиональной карьеры;

**Способности человека** – индивидуально-психологические особенности, являющиеся субъективными условиями успешного осуществления деятельности. Обнаруживаются в быстроте, глубине и прочности овладения способами и приемами деятельности.

**Способности: виды** – *по виду психических функциональных систем* (сенсомоторные, перцептивные, аттенционные, мнемические, имажетивные, мыслительные, коммуникативные), *по основному виду деятельности*: научные (математические, лингвистические, художественные и пр.); творческие (музыкальные, литературные и пр.); инженерные и т.д. *Общие и специальные способности*: общие (необходимые в любой деятельности: общий интеллект, креативность) и специальные (связанные с отдельными видами деятельности).

**Талант** – высокий уровень развития способностей, проявляющийся в творческих социально значимых достижениях.

## Планы семинарских занятий

### Семинарское занятие 1

#### «Одаренность: понятия, основные концепции и модели» 2 часа

1. Основные современные концепции одаренности.
2. Модели одаренности: модель Дж. Рензулли, Мюнхенская модель К. Хеллера
3. Рабочая концепция одаренности Д.Б. Богоявленской
4. Мотивация и креативность.

Дидактические материалы: Сопоставительно-обобщающая таблица «Концепции одаренности»

Литература:

1. Богоявленская Д.Б. Одаренность: природа и диагностика / Д.Б. Богоявленская, М.Е. Богоявленская. – М.: Образование личности, 2013. – 208 с.
2. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей: учеб. пособие/ В.Н. Дружинин. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 368 с.
3. Рабочая концепция одаренности / под ред. Д.Б. Богоявленской. – 2-е изд. – М., 2003. – 95 с.
4. Rost D. Intelligenz: Fakten und Mythen. Weinheim/Basel: Beltz, 2009.

### Семинарское занятие 2

#### «Проблемы диагностики одаренности детей» 2 часа

1. Комплексный подход к диагностике одаренности.
2. Психолого-педагогический мониторинг как адекватная форма идентификации одаренности ребенка.
3. Программа диагностики одаренности. Методы диагностики креативности.
4. Трудности прогнозирования развития одаренности.
5. Особые образовательные потребности детей.

Дидактические материалы: Методики диагностики способностей.

Результаты комплексного исследования по выявлению численности гетерогенных групп детей и их особых потребностей (по проекту Темпус 4).

Литература:

1. Дружинин, В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие / В.Н. Дружинин. – М. – СПб., 2001. – 223 с.

2. Лосева, А.А. Психологическая диагностика одаренности / А.А. Лосева. – М., 2004. – 174 с.
3. Щепланова, Е.И. Психологическая диагностика одаренности школьников / Е.И. Щепланова. – М., 2004. – 367 с.
4. Ландау, Э. Одаренность требует мужества / Э. Ландау. – М. 2002. – 144 с.
5. Лосева, А.А. Психологическая диагностика одаренности / А.А. Лосева. – М., 2004. – 176 с.
6. Миллер, Алис. Драма одаренного ребенка и поиск собственного «Я» / Алис Миллер. – М., 2006. – 144 с.
7. Савенков, А.И. Одаренный ребенок дома и в школе / А.И. Савенков. – М., 2004. – 272 с.
8. Stapf A., Stapf K. H. Hochbegabte Kinder in Schule und Unterricht. Warum Lehrer viel über hochbegabte Kinder wissen sollten // Bauerle S. (Hrsg.). Lehrer auf die Schulbank. Vorschläge für eine zeitgemäße Lehreraus- und -fortbildung. Stuttgart, 1991. – S. 199–214.
9. Wild K.-P. Hochbegabtendiagnostik durch Lehrer // Rost D.H. (Hrsg.). Lebensumweltanalyse hochbegabter Kinder. Das Marburger Hochbegabtenprojekt. Göttingen, 1993. – S. 236–261.

### **Семинарское занятие 3**

#### **«Профессионально-личностная подготовка педагогов для работы в гетерогенных группах» 2 часа**

Индивидуальные траектории повышения квалификации педагогов.

1. Профессионально-личностные характеристики педагога.
2. Принципы построения программ обучения одаренных детей.
3. Современные подходы к работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности

Дидактические материалы: Примеры программ психолого-педагогического сопровождения и развития одаренности детей в гетерогенных группах для анализа и оценки.

Литература:

1. Квашнин, Е.Г. Формирование у педагогов компетентности в сфере информационно-коммуникационных технологий на основе построения индивидуальной образовательной траектории / Е.Г. Квашнин // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2009. – № 2. – С. 8–11.
2. Лежнина, Л.В. Индивидуальный образовательный маршрут как инновация в профессиональной подготовке педагогов-психологов/ Л.В. Лежнина // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2009. – № 2. – С. 21–25.
3. Сайтбаева, Э.Р. Возможности системы дополнительного образования в формировании профессиональной готовности педагога к реа-

лизации профильного обучения / Э.Р. Саитбаева, Ю.В. Воронина // Профильная школа. – 2008. – № 6. – С. 54–60.

4. Тутовская, Е.А. Стажировка как проектирование индивидуальной траектории развития учителя технологии / Е.А. Тутовская // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 3. – С. 56–61.

#### **Семинарское занятие 4**

##### **«Социальные и педагогические условия поддержки одаренности»**

##### **2 часа**

1. Социальные условия поддержки одаренности.
2. Модели взаимодействия родителей и учителей при сопровождении одаренного ребенка.
3. Развитие способностей в системе дополнительного образования.
4. Инклюзивное образование и развитие одаренности в условиях общеобразовательной школы.

Дидактические материалы: Анализ опыта работы конкретных учреждений образования.

##### **Литература:**

1. Грауманн, О. Исследование проблем детской одаренности в Германии // Непрерывное образование: XXI век. – 2014. – Вып. 3(7).
2. Ливенцева, Н.А. Проблемы практической реализации инклюзивного образования в США и странах Европы / Н.А. Ливенцева // Современная зарубежная психология. – 2012. – № 1. – С. 20–29.
3. Рабочая концепция одаренности / под ред. Д.Б. Богоявленской. – 2-е изд. – М., 2003. – 95 с.
4. Esser P. Diagnostik im pädagogischen Kontext // Trautmann T., Manke W. (Hrsg.). Begabung- Individuum - Gesellschaft. Beltz: Weinheim u. Basel, 2013. – S. 40-48.
5. Hanses P. Stabilität von Hochbegabung // Rost D. H. (Hrsg.). Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Münster: Waxmann, 2009 (2, erweiterte Auflage), 2009. – S. 93–160.

**Текущая и итоговая аттестация по модулю**

**Входной контроль**

1. Задатки – это ....
2. Индивидуально-психологические особенности, определяющие успешность выполнения деятельности или ряда деятельностей, обуславливающие легкость и быстроту обучения новым способам и приемам деятельности – это ...
3. Что такое одаренность?
4. Назовите виды одаренности.
5. Что понимают под академической одаренностью?
6. Дети с признаками одаренности – это...
7. Высшая степень творческих проявлений личности, выражающаяся в социально значимых результатах называется.....
8. Интеллект – это...
9. Готовность к работе по развитию одаренности предполагает....
10. Инклюзивный подход к развитию одаренности предполагает...

***Перечень вопросов и заданий для самостоятельной работы***

1. Исследования детской одаренности в России начала 20 века.
2. Представления о генетической детерминированности умственной одаренности Ф. Гальтона.
3. Психологическая структура способностей.
4. Критерии выделения вида способностей.
5. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского о соотношении роли биологического и социального в развитии способностей.
6. Классификация понятий способности, одаренности и таланта в трудах Б.М. Теплова и С.Л. Рубинштейна.
7. Исследования способностей как существенной части общей структуры личности в трудах Б.Г. Ананьева.
8. Структурно-генетический подход (Ж. Пиаже) к исследованию интеллекта
9. Характеристика когнитивистского подхода к изучению интеллекта.
10. Факторно-аналитический (Р. Спирмен) подход как одна из первых попыток изучения одаренности.
11. Представления А. Бине, Дж. Равена, Р. Амтхауэра, Р. Кэттела об интеллектуальной одаренности.
12. Характеристика конвергентного и дивергентного мышления (по Дж. Гилфорду).

13. Современные взгляды на проблему одаренности. Концепция одаренности Д.Б. Богоявленской, В.Д. Шадрикова.

14. Креативная личность, креативный процесс, креативный продукт, креативное поведение, креативное мышление.

15. Мотивация как один из основных структурных компонентов одаренности.

16. Талант и гениальность как высшие проявления одаренности.

17. Исследование невербального интеллекта по Р. Амтхауэру, Р. Кеттеллу.

18. Исследование творческой одаренности по П. Торренсу.

19. Автобиографический метод изучения одаренного человека.

20. Работа с одаренными учащимися в учреждениях общего и дополнительного образования.

## *Промежуточный контроль. Дидактическая единица 1*

### **«Виды и модели одаренности»**

1. Перечислите виды одаренности.
2. Назовите формы одаренности.
3. Что такое сензитивные периоды развития?
4. Что подразумевается под «вундеркиндным» и «невундеркиндным» путями развития одаренного ребенка?
5. Какое понятие ввел В. Лоуэнфельд? В чем суть понятия?
6. Назовите 7 типов интеллекта по Г. Гарднеру.
7. Каковы структурные компоненты одаренности по А.М. Матюшкину?
8. Опишите модель одаренности по Дж. Рензулли.
9. Опишите модель одаренности Дж. Фельдхьюсена.
10. Что понимается под креативностью?

### **«Особенности и трудности одаренных детей»**

1. Назовите личностные особенности, свойственные одаренным детям.
2. Какие личностные особенности одаренного ребенка могут привести к возникновению трудностей в его воспитании и обучении?
3. Чем объясняется склонность одаренных детей к перфекционизму?
4. Почему перфекционизм одаренного ребенка может рассматриваться одновременно как положительно, так и отрицательно?
5. Какие трудности существуют при воспитании одаренного ребенка для родителей?
6. Могут ли одаренные дети быть неуспешными в учебе? Почему?
7. Как помочь ребенку со скрытой одаренностью?

## *Промежуточный контроль. Дидактическая единица 1*

### **Тестовый контроль знаний (30 вопросов)**

1. Степень выраженности одаренности определяется:
  - а) количественными критериями;
  - б) дополнительными критериями;
  - в) качественными критериями.
  
2. Специфика психических возможностей человека и особенности их проявления в тех или иных видах деятельности выражаются:
  - а) дополнительными критериями;
  - б) качественными критериями;
  - в) количественными критериями.
  
3. Критерии выявления одаренности:
  - а) относительны;
  - б) абсолютны;
  - в) безразличны.
  
4. Актуальная одаренность и потенциальная одаренность выделяются по критерию:
  - а) вида деятельности;
  - б) широты проявлений в различных видах деятельности;
  - в) степени сформированности;
  - г) формы проявлений.
  
5. Явная и скрытая одаренность выделяются по критерию:
  - а) степени сформированности;
  - б) вида деятельности;
  - в) особенностей возрастного развития;
  - г) формы проявления.
  
6. Более высокий уровень выполнения ребенком деятельности по сравнению с возрастной и социальной нормами является проявлением:
  - а) актуальной одаренности;
  - б) потенциальной одаренности;
  - в) академической одаренности.
  
7. Определенные психические возможности для высоких достижений в том или ином виде деятельности при невозможности их реализации называется:
  - а) общей одаренностью;
  - б) актуальной одаренностью;
  - в) потенциальной одаренностью.



8. Практическая, теоретическая, художественно-эстетическая, коммуникативная и духовно-ценностная одаренность выделяются по критерию:

- а) особенностей возрастного развития;
- б) вида деятельности;
- в) формы проявления.

9. Скрытая одаренность проявляется:

- а) в редуцированной форме;
- б) в поздних достижениях;
- в) в атипичной, замаскированной форме, не замечается окружающими.

10. Яркое проявление одаренности, несомненные достижения ребенка в деятельности даже при неблагоприятных условиях называются:

- а) гениальностью;
- б) талантом;
- в) явной одаренностью.

11. В конкретных видах деятельности обнаруживает себя:

- а) общая одаренность;
- б) специальная одаренность;
- в) явная одаренность.

12. Дисгармоничный тип развития одаренности характеризуется:

- а) ускоренным или замедленным темпом, неравномерностью развития;
- б) отклонениями в развитии;
- в) «вундеркиндным» типом развития.

13. Способности являются:

- а) врожденными;
- б) результатом развития;
- в) приобретенными.

14. Основными детерминирующими факторами развития способностей по Б.М. Теплову являются:

- а) задатки;
- б) наследственность;
- в) обучение и развитие.

15. Понимание единства природного и социального в человеке в их конкретном соотношении для разных видов способностей свойственно:

- а) комплексному изучению способностей Голубевой;
- б) факторно-аналитическому подходу Ч. Спирмена;
- в) структурно-генетическому подходу Ж. Пиаже.

16. «Операционный» и «ядро» – это  
а) виды интеллекта по Р. Кеттелу;  
б) виды интеллекта по Г. Гарднеру;  
в) основные компоненты структуры способностей по С.Л. Рубинштейну.

17. Способы действия, посредством которых осуществляется деятельность называются:

- а) «операционным» компонентом;
- б) «ядром»;
- в) практическим интеллектом.

18. Психические процессы, которыми регулируются операции, как качества процессов анализа и синтеза называются:

- а) интеллектом;
- б) ядром;
- в) «операционным» компонентом.

19. Способности, как существенная часть общей структуры личности, рассматриваются в трудах:

- а) Л. Терстоуна;
- б) Б.М.Теплова;
- в) Б.Г. Ананьева.

20. Периоды повышенной чувствительности к определенным воздействиям, создающим повышенные возможности для развития психики в определенных направлениях называются:

- а) возрастными;
- б) актуальными;
- в) сензитивными.

21. Основными универсальными факторами одаренности по Н.С. Лейтесу являются:

- а) умственная активность и саморегуляция;
- б) мотивация и креативность;
- в) задатки и способности.

22. Ускоренное умственное развитие, повышенная умственная активность, ненасыщаемая познавательная потребность характерны для:

- а) развития одаренности;
- б) «вундеркиндного» пути развития;
- в) дисгармоничного развития.

23. Понятие «творческий интеллект» было введено:

- а) П. Торренсом;
- б) Дж. Гилфордом;
- в) В. Лоуэнфельдом.

24. Модель одаренности по А.М. Матюшкину содержит:

- а) 2 структурных компонента
- б) 3 структурных компонента
- в) 5 структурных компонентов

25. Модель одаренности Дж. Рензулли состоит из

- а) 3 структурных компонента;
- б) 4 структурных компонентов;
- в) 2 структурных компонентов.

26. Способности выше среднего, волевые усилия и креативность – это структурные компоненты модели:

- а) А.М. Матюшкина;
- б) Дж. Рензулли;
- в) Дж. Фельдхьюсена.

27. Выдающиеся общие способности; специальные таланты в какой-либо области;

я-концепция; мотивация – это

- а) качества, присущие одаренному человеку;
- б) составляющие модели П. Торренса;
- в) структурные компоненты модели Дж. Фельдхьюсена.

28. Творческие способности, проявляющиеся в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельностью называются:

- а) талантом;
- б) креативностью;
- в) дивергентным мышлением.

29. Познавательная мотивация ребенка находит выражение в форме:

а) исследовательской активности, направленной на обнаружение, нового;

- б) академической одаренности;
- в) учебной успешности.

30. Способности выше среднего уровня по Дж. Рензулли – это

- а) высокий уровень интеллектуального развития;
- б) широкий спектр способностей и умений;
- в) общие способности.

### ***Промежуточный контроль. Дидактическая единица 2***

1. Дайте характеристику видов одаренности по критерию «вид деятельности».
2. Дайте характеристику видов одаренности по критерию «степень сформированности».
3. Дайте характеристику видов одаренности по критерию «форма проявления».
4. Дайте характеристику видов одаренности по критерию «широта проявления в различных видах деятельности».
5. Дайте характеристику видов одаренности по критерию «особенности возрастного развития».
6. Назовите признаки одаренности с учетом возрастного развития.
7. Охарактеризуйте проблемы детей с признаками одаренности.
8. В чем причины «затухающей» одаренности?
9. В чем суть социальной, психолого-педагогической поддержки одаренности?
10. Как организовать учебно-воспитательный процесс в школе, чтобы способствовать развитию способностей детей?
11. Назовите формы и методы педагогической поддержки одаренности при инклюзивном подходе.
12. Раскройте технологию психолого-педагогической поддержки одаренности в системе дополнительного образования.
13. Каковы требования к личности педагога, работающего с одаренными детьми и молодежью.
14. Расскажите об опыте социальной и педагогической работы с одаренными детьми и молодежью.
15. Расскажите об опыте социальной и педагогической работы с одаренными детьми за рубежом.

### ***Тестовый контроль знаний. Дидактическая единица 2***

1. Выделите категории одаренных учащихся, встречающихся в средней школе:
  - а. дети с математической одаренностью, литературно-просветительской, спортивной, художественной одаренностью;
  - б. вундеркинды, дети с математической одаренностью, литературной, лидерской, спортивной, художественной;
  - в. учащиеся с ранним подъемом интеллекта, с ярким проявлением способностей к наукам и видам деятельности, с потенциальными признаками одаренности.
2. Выявление одаренности возможно:
  - а. на основе показателей психометрических тестов;

- б. на основе успешности обучения;
- в. на основе психолого-педагогического мониторинга.

3. Главной задачей разработок программ для одаренных детей является:

- а. развитие интеллекта;
- б. развитие не столько отдельных диагностированных способностей или задатков, сколько личности ребенка в целом;
- в. развитие и совершенствование социально-коммуникативных навыков.

4. Методы обучения одаренных детей и молодежи, имеющие высокий познавательный-мотивирующий потенциал:

- а. проблемное изложение, эвристический, исследовательский, в сочетании с методами самостоятельной индивидуальной и групповой работы;
- б. объяснительно-иллюстративный, поисковый, эвристический, в сочетании с методами самостоятельной индивидуальной и групповой работы;
- в. репродуктивный, объяснительно-иллюстративный, эвристический, в сочетании с методами самостоятельной индивидуальной и групповой работы.

5. Проблемы одаренных детей:

- а. неприязнь к школе;
- б. потребность в постоянной умственной нагрузке;
- в. выступающие резко и заметнее капризы и упрямство;
- г. стремление к лидерству;
- д. отказ от стандартности;
- е. уязвимость одаренных детей;
- ж. стремление добиваться своего любым способом;
- з. завышенные планы;
- и. стремление к совершенству;
- к. бегство в воображение;
- л. сверхчувствительность;
- м. потребность во внимании взрослых;
- н. неприязнь к играм обычных детей;
- о. агрессивность;
- п. самые распространенные ошибочные диагнозы: синдром дефицита внимания с гиперактивностью, синдром навязчивости и эмоциональные расстройства, маниакально-депрессивный психоз.

6. Проблемы исчезающей одаренности:
- а. утрата творческого потенциала, кризис креативности;
  - б. кризис интеллектуальности;
  - в. кризис мотива достижений;
  - г. возрастной кризис.
7. В программу поддержки одаренности входит:
- а. Развитие и поддержка учреждений, работающих с одаренными детьми;
  - б. открытие инновационных образовательных учреждений;
  - в. разработка стратегии индивидуальной деятельности одаренного ребёнка;
  - г. внедрение предпрофильного и профильного обучения;
  - д. инклюзивная организация учебно-воспитательного процесса в образовательном учреждении.
8. Осуществление государственной поддержки одаренности детей и молодежи:
- а. выделение стипендий, премий одаренным детям и молодежи, победителям соревнований, конкурсов, олимпиад;
  - б. организация научно-практических конференций школьников;
  - в. индивидуальная работа по развитию одаренности
  - г. законодательная поддержка инклюзивного образования
  - д. отдых разных категорий детей по путевкам в творческих лагерях, оздоровительных центрах, профилакториях;
  - е. проведение летних спортивных сборов для сильнейших спортсменов;
  - ж. проведение совещаний и педсоветов по вопросам одаренности;
  - з. целевая (конкретная) поддержка и укрепление материально-технической базы образовательных учреждений;
  - и. требование обеспечения доступности образования;
  - к. выделение средств на фестивали, смотры-конкурсы.

## ТЕМЫ РЕФЕРАТОВ, ДОКЛАДОВ, ЭССЕ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

### Социальная и психолого-педагогическая поддержка одаренности детей и молодежи

1. Гуманистическая основа сотрудничества педагогов и семьи для поддержки одаренности детей.
2. Проблемы развития одарённости детей.
3. Принципы поддержки одаренных детей и молодежи.
4. Основные направления, формы и методы социальной и педагогической поддержки одарённых детей и молодежи.
5. Психолого-педагогическое сопровождение одаренного ребенка.
6. Психосоциальная поддержка студенческой молодежи.
7. Качества, необходимые педагогу для работы с одаренными детьми и молодежью.
8. Реализация федеральных и региональных программ развития и поддержки одаренных детей и молодежи.
9. Опыт работы по развитию одаренности детей и молодежи в России.
10. Зарубежный опыт работы по развитию одаренности детей и молодежи.

## ИТОГОВЫЙ КОНТРОЛЬ (ТЕСТ-КОНТРОЛЬ)

1. Генетически детерминированные анатомо-физиологические особенности мозга и нервной системы, предопределяющие развитие способностей называются:

- а) склонности;
- б) одаренность;
- в) задатки.

2. Индивидуально-психологические особенности, определяющие успешность выполнения деятельности или ряда деятельностей называются:

- а) задатки;
- б) способности;
- в) талант.

3. Сенсомоторные, перцептивные, мыслительные, коммуникативные, мнемические – это виды способностей, выделяемые по критерию:

- а) вида психических функциональных систем;
- б) основного вида деятельности;
- в) лежащих в их основе задатков.

4. По критерию основного вида деятельности различают следующие способности:

- а) перцептивные, мыслительные, коммуникативные;
- б) научные, творческие, инженерные;
- в) интеллектуальные, художественные.

5. Способности делятся на:

- а) общие и специфические;
- б) общие и специальные;
- в) частные и общие.

6. Интеллект и креативность относятся к:

- а) специальным способностям;
- б) творческим способностям;
- в) общим способностям.

7. Общая способность к познанию и решению проблем, определяющая успешность любой деятельности называется:

- а) креативность;
- б) одаренность;
- в) интеллект.



8. В настоящее время понятие «интеллект»:

- а) не определено;
- б) определено окончательно;
- в) отсутствует его единое научное определение.

9. Дж. Гилфорд выделил следующие виды мышления:

- а) конвергентное и дивергентное;
- б) вербальное и невербальное;
- в) общее и специальное.

10. Последовательный логический процесс, приводящий к единственно правильному, обусловленному исходными данными решению называется:

- а) логическим мышлением;
- б) дивергентным мышлением;
- в) конвергентным мышлением.

11. Процесс, идущий одновременно в нескольких направлениях, и приводящий к неожиданным результатам называется:

- а) креативным мышлением;
- б) дивергентным мышлением;
- в) конвергентным мышлением.

12. Вербальный интеллект, способность решать проблемы, умение добиваться поставленных целей – это:

- а) разновидности интеллекта;
- б) формы интеллектуального поведения по Р. Стернбергу;
- в) виды мышления по Дж. Гилфорду.

13. Явная и скрытая одаренность выделяются по критерию:

- а) степени сформированности;
- б) вида деятельности;
- в) особенностей возрастного развития;
- г) формы проявления.

14. Определенные психические возможности для высоких достижений в том или ином виде деятельности при невозможности их реализации называется:

- а) общей одаренностью;
- б) актуальной одаренностью;
- в) потенциальной одаренностью.

15. Практическая, теоретическая, художественно-эстетическая, коммуникативная и духовно-ценностная одаренность выделяются по критерию:

- а) особенностей возрастного развития;
- б) вида деятельности;
- в) формы проявления.

16. Периоды повышенной чувствительности к определенным воздействиям, создающим повышенные возможности для развития психики в определенных направлениях называются:

- а) возрастными;
- б) актуальными;
- в) сензитивными.

17. Основными универсальными факторами одаренности по Н.С. Лейтесу являются:

- а) умственная активность и саморегуляция;
- б) мотивация и креативность;
- в) задатки и способности.

18. Ускоренное умственное развитие, повышенная умственная активность, ненасыщаемая познавательная потребность характерны для:

- а) развития одаренности;
- б) «вундеркиндного» пути развития;
- в) дисгармоничного развития.

19. Понятие «творческий интеллект» было введено:

- а) П. Торренсом;
- б) Дж. Гилфордом;
- в) В. Лоуэнфельдом.

20. Модель одаренности по А.М. Матюшкину содержит:

- а) 2 структурных компонента;
- б) 3 структурных компонента;
- в) 5 структурных компонентов.

21. Модель одаренности Дж. Рензулли состоит из:

- а) 3 структурных компонента;
- б) 4 структурных компонентов;
- в) 2 структурных компонентов.

22. Способности выше среднего, волевые усилия и креативность – это структурные компоненты модели:

- а) А.М. Матюшкина;

- б) Дж. Рензулли;
- в) Дж. Фельдхьюсена.

23. Выдающиеся общие способности; специальные таланты в какой-либо области; я-концепция; мотивация – это

- а) качества, присущие одаренному человеку;
- б) составляющие модели П. Торренса;
- в) структурные компоненты модели Дж.Фельдхьюсена.

24. Эффективная диагностика одаренности возможна на основании:

- а) диагностических данных и результатов наблюдений педагогов, семьи;
- б) комплексной диагностики;
- в) выявления высокого коэффициента интеллекта.

25. Показатели методик креативности и интеллекта могут служить достоверным доказательством одаренности:

- а) да;
- б) нет;
- в) отчасти.

26. Методики Векслера, Амтхауэра, Кеттела, Ровена предназначены для диагностики:

- а) общей одаренности;
- б) креативности;
- в) уровня невербального интеллекта.

27. Диагностика креативности проводится с помощью методик:

- а) Равена, Айзенка;
- б) Торренса, Вильямса;
- в) Амтхауэра, Бине-Симона.

28. Принципами проведения диагностики одаренности являются следующие:

- а) выявление скрытой одаренности, системность;
- б) выявление актуальной и потенциальной одаренности, комплексность;
- в) комплексность, системность, учет возрастных особенностей, длительность.

29. Методами диагностики одаренности являются:

- а) наблюдение, экспертная оценка, анкетирование, тестометрия;
- б) тестометрия и лонгитюдное наблюдение;
- в) интервью, тестометрия, социометрия.

30. Несоответствие между высоким интеллектуальным потенциалом и трудностями его практической реализации, темпами развития эмоционально-волевой сферы, моторики называется:

- а) гетерохронией;
- б) диссинхронией;
- в) дисгармонией.

31. Влияние перфекционизма на стремление детей к самосовершенствованию может оцениваться как:

- а) положительное;
- б) отрицательное;
- в) и то, и другое;

32. К перфекционизму у одаренного ребенка приводят:

- а) понимание им совершенства и неравномерность развития;
- б) неуверенность в себе;
- в) страх.

33. Одаренные дети могут иметь:

- а) блестящую письменную речь и неразвитую устную;
- б) затруднения с устной и письменной речью;
- в) развитую устную речь, но плохую письменную речь.

34. Непризнание авторитетов и узких границ – это свойство

- а) всех детей;
- б) одаренных детей;
- в) одаренных взрослых.

35. Умение устанавливать причинно-следственные связи, предвидеть последствия своих действий может рассматриваться как:

- а) признак одаренности;
- б) признак высокого уровня интеллектуального развития;
- в) признак наличия таланта.

36. Хорошая память, беглость мышления, гибкость, оригинальность, комбинирование, свойственные одаренным детям, относятся к:

- а) перцептивным способностям;
- б) когнитивным способностям;
- в) духовным способностям.

37. Акселерация, сегрегация, дополнительные обогащенные программы, особый школьный день еженедельно – это

- а) различные варианты образовательных программ массовой школы;
- б) методы психолого-педагогического сопровождения одаренных детей;

в) подходы к организации обучения одаренных детей.

38. Ускоренное обучение путем перехода через класс называется:

- а) интенсификацией;
- б) акселерацией;
- в) сегрегацией.

39. Обогащение через дополнительные занятия и усложненные программы происходит через:

- а) дополнительные программы;
- б) акселерацию;
- в) сегрегацию.

40. Сегрегацией называется:

- а) обогащение учебных программ;
- б) ускорение обучения;
- в) обособление в специальные классы и школы.

41. Креативное, конформистское, пассивное, деструктивное – это

- а) типы поведения ребенка;
- б) типы мышления ребенка;
- в) типы восприятия ребенка учителем.

42. Пассивное поведение ребенка свидетельствует о том, что

- а) конфликт исчерпан;
- б) конфликт ушел внутрь;
- в) конфликта нет.

43. Соппротивление, вспыльчивость, враждебность у одаренного ребенка проявляются при его:

- а) пассивном поведении;
- б) креативном поведении;
- в) деструктивном поведении.

44. Задача педагога заключается в том, чтобы помочь ребенку:

- а) получить внешнее признание;
- б) понять свою одаренность и смочь ее реализовать;
- в) приобрести различные знания.

45. Одаренность ребенка легче признается педагогом при условии:

- а) высокой квалификации педагога;
- б) высокого коэффициента интеллекта ребенка;
- в) совпадения типа мышления ученика и учителя.

## ВОПРОСЫ К ЗАЧЕТУ

1. Задатки, способности, одаренность. Содержание и соотношение понятий.
2. Общие и специальные способности. Общая характеристика.
3. Вопрос о детерминации способностей в трудах С.Л. Рубинштейна.
4. Способности в структуре личности в работах Б.Г. Ананьева.
5. Взгляд Л.С. Выготского на роль социальной среды в развитии способностей.
6. Классификация способностей по Б.М. Теплову. Основные положения о развитии способностей.
7. Понятие одаренности. Одаренный ребенок. Определения. Сущность понятий.
8. Виды одаренности. Признаки одаренности. Скрытая и явная одаренность.
9. Детская одаренность в истории психолого-педагогической мысли.
10. Одаренность как проблема генотипической и средовой детерминации.
11. Концепции одаренности. «Рабочая концепция одаренности» Д.Б. Богоявленской.
12. Теоретические модели одаренности. Модель Рензулли.
13. Структура одаренности по А.М. Матюшкину.
14. Модель структуры интеллекта по Дж. Гилфорду. Конвергентное и дивергентное мышление.
15. Современные взгляды на одаренность. Одаренный ребенок по Н.С. Лейтесу.
16. Мюнхенская модель одаренности.
17. Диагностика одаренности. Методики диагностики.
18. Трудности прогнозирования развития одаренности.
19. Креативность – как показатель одаренности.
20. Уровень интеллекта как показатель одаренности.
21. Возможности и особые образовательные потребности детей.
22. Психолого-педагогические особенности детей с признаками одаренности.
23. Взаимосвязь одаренности и личностного развития.
24. Проблемы одаренных детей. Трудности в учении.
25. Школьная успеваемость и одаренность учащихся.
26. Создание психолого-педагогических условий для проявления скрытой одаренности.
27. Подготовка учителей для работы по развитию одаренности разных категорий детей

28. Работа с родителями по развитию одаренности детей.
29. Принципы разработки программ для развития одаренности детей.
30. Психолого-педагогическое сопровождение детей в условиях инклюзивного образования.

## **КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ВЫПОЛНЕНИЯ ЗАДАНИЙ**

1. Самостоятельная работа на семинарах оценивается по двум параметрам: усвоение терминологического аппарата соответствующей темы и самостоятельность размышления.
2. Промежуточный контроль включает в себя устный опрос по вопросам дидактической единицы и тестовый контроль знаний.
3. Реферат оценивается, во-первых, по содержательной полноте, во-вторых, по способности слушателя представить собственную педагогическую оценку материала (аналитичность обзора литературы по теме).

1 контрольная точка – дидактическая единица 1 (темы № 1, 2, 3, 4)

Текущая работа слушателя – 20 баллов. Опрос пройденных тем – 15 баллов. Промежуточный контроль – 10 баллов. Всего – 45 баллов.

2 контрольная точка – дидактическая единица 2 (темы № 5, 6, 7, 8).

Текущая работа слушателя – 20 баллов. Опрос пройденных тем – 15 баллов. Промежуточный контроль – 10 баллов. Всего – 45 баллов.

Итоговый контроль – 10 баллов.

Всего – 100 баллов.

Учебное издание

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА  
ОДАРЕННОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ  
ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПРОФИЛЕЙ:  
А «ПЕДАГОГИКА», Д «ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ»,  
Г «ЕСТЕСТВЕННЫЕ НАУКИ»**

Учебно-методический комплекс по учебной дисциплине

Составитель

**КОСАРЕВСКАЯ** Татьяна Евстафьевна

Технический редактор

*Г.В. Разбоева*

Компьютерный дизайн

*Т.Е. Сафранкова*

Подписано в печать .2016. Формат 60x84<sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 7,09. Уч.-изд. л. 6,10. Тираж экз. Заказ .

Издатель и полиграфическое исполнение – учреждение образования  
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

Свидетельство о государственной регистрации в качестве издателя,  
изготовителя, распространителя печатных изданий

№ 1/255 от 31.03.2014 г.

Отпечатано на ризографе учреждения образования  
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.