

Подписано электронной подписью:
Вержицкий Данил Григорьевич
Должность: Директор КГПИ ФГБОУ ВО «КемГУ»
Дата и время: 2024-02-21 00:00:00
471086fad29a3b30e244c728abc3661ab35c9d50210dcf0e75e03a5b6fdf6436

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Кемеровский государственный университет»
Новокузнецкий институт (филиал)

Факультет филологии

Липатова Светлана Николаевна

**ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

*Методические указания по работе на лекциях
для обучающихся
по направлению подготовки
44.03.05 Педагогическое образование
(с двумя профилями подготовки)*

Новокузнецк -2020

Липатова С.Н.

Дополнительное образование детей с особыми образовательными потребностями при изучении иностранного языка: метод. указ. по работе на лекциях для обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата) / С.Н. Липатова. – перераб. и доп. - Новокузнецк ин-т (фил.) Кемеров. гос. ун-та. – Новокузнецк: НФИ КемГУ, 2020. – 45 с. – Текст: непосредственный.

Настоящие методические указания являются составной частью методического обеспечения учебной дисциплины «Дополнительное образование детей с особыми образовательными потребностями при изучении иностранного языка» и содержат рекомендации по работе на лекциях и подготовки к ним.

Методические указания предназначены для студентов, обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата).

Рекомендовано
на заседании
кафедры психологии
и общей педагогики
03 марта 2020г.
Заведующая кафедрой
О.С. Серёгина

Липатова С.Н., 2020г.
Федеральное государственное
бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Кемеровский государственный
университет», Новокузнецкий
институт (филиал), 2020г.

Текст представлен в авторской редакции

Оглавление

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА	4
1. МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ОБУЧАЮЩИМСЯ ПО ПОДГОТОВКЕ К ЛЕКЦИЯМ	4
2. МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ОБУЧАЮЩИМСЯ ПО СЛУШАНИЮ ЛЕКЦИИ	5
3. МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ОБУЧАЮЩИМСЯ ПО КОНСПЕКТИРОВАНИЮ ЛЕКЦИИ	6
4. МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ПО ДОРАБОТКЕ КОНСПЕКТА ЛЕКЦИИ ОБУЧАЮЩИМСЯ.....	7
5. СОДЕРЖАНИЕ ЛЕКЦИЙ ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ «ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА»	8
6. МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ОБУЧАЮЩИМСЯ ПО РАБОТЕ С УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРОЙ ПОСЛЕ ЛЕКЦИИ	43
СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ К ЛЕКЦИЯМ	44

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Настоящие методические указания по работе на лекциях по учебной дисциплине «Дополнительное образование детей с особыми образовательными потребностями при изучении иностранного языка» подготовлены на основе Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования в соответствии с учебным планом направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата) и рабочей учебной программы по предмету, они разработаны для студентов очной формы обучения.

Лекция считается традиционно ведущей формой организации обучения в высшем учебном заведении. Она представляет собой систематическое, последовательное, монологическое изложение преподавателем-лектором учебного материала по какой-либо теме (проблеме), как правило, теоретического характера.

Цель лекции – способствовать организации целенаправленной познавательной деятельности студентов по овладению программным материалом учебной дисциплины.

Чтение курса лекций позволяет дать связанное, последовательное изложение материала в соответствии с новейшими данными науки, сообщить обучающимся основное содержание предмета в целостном, систематизированном виде. В ряде случаев лекция выполняет функцию основного источника информации: при отсутствии учебников и учебных пособий, чаще по новым курсам; в случае, когда новые научные данные по той или иной теме не нашли отражения в учебниках; отдельные разделы и темы очень сложны для самостоятельного изучения. В таких случаях только лектор может методически помочь студентам в освоении сложного материала.

Задачи лекции заключаются в обеспечении формирования системы знаний по учебной дисциплине, в умении аргументировано излагать научный материал, в формировании профессионального кругозора и общей культуры, в отражении еще не получивших освещения в учебной литературе новых достижений науки, в оптимизации других форм организации учебного процесса.

Функции лекции, информационная, мотивационная, ориентировочная, воспитательная, реализуются в изложении системы знаний, в формировании познавательного интереса к содержательной стороне учебного материала и профессиональной мотивации обучающегося, в обеспечении основ для дальнейшего усвоения учебного материала, в формировании сознательного отношения к процессу обучения, стремления к самостоятельной работе и всестороннему овладению специальностью, в развитии интереса к учебным дисциплинам.

1. МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ОБУЧАЮЩИМСЯ ПО ПОДГОТОВКЕ К ЛЕКЦИЯМ

При подготовке к лекционным занятиям обучающимся важно соблюдать следующие правила:

- приобрести общую тетрадь, в которой будут вестись записи лекций по конкретной учебной дисциплине;
- перед каждой лекцией просматривать рабочую программу дисциплины, что позволит сэкономить время на записывание темы лекции, ее основных вопросов, рекомендуемой литературы;
- на отдельные лекции приносить соответствующий материал на бумажных носителях, представленный лектором на портале или присланный на «электронный

почтовый ящик группы» (таблицы, графики, схемы); данный материал будет охарактеризован, прокомментирован, дополнен непосредственно на лекции;

- перед очередной лекцией необходимо просмотреть по конспекту материал предыдущей лекции; при затруднениях в его восприятии следует обратиться к основной учебной литературе; если разобраться в материале опять не удалось, то необходимо обратиться к преподавателю;

- студенты, присутствующие на лекционном занятии, обязаны не только внимательно слушать преподавателя кафедры, но и конспектировать излагаемый им материал;

- студенту, пропустившему лекционное занятие (независимо от причин), рекомендуется не позже чем в 10-дневный срок явиться на консультацию к преподавателю и отчитаться по теме, изучавшейся на лекции.

2. МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ОБУЧАЮЩИМСЯ ПО СЛУШАНИЮ ЛЕКЦИИ

Внимательное слушание лекций предполагает интенсивную умственную деятельность обучающегося. В процессе слушания студент должен разобраться в том, что излагает преподаватель; обдумать сказанное им; связать новое с тем, что ему уже известно по данной теме из предыдущих лекций, прочитанной учебной и научной литературы.

Слушая лекции, надо стремиться понять цель и логическую последовательность изложения, уловить ход мыслей лектора. Таким образом, первая и важнейшая задача при слушании лекции – *осмысление излагаемого в ней материала*. Для этого нужно слушать лекцию с самого начала, не упуская общих, ориентирующих в материале рассуждений и установок лектора. То, что действительно внимательно прослушано, продумано и записано на лекциях, становится достоянием студента, входит в его образовательный фонд.

Осмысленно слушать лекцию помогают следующие рекомендации.

1. *Необходимо психологически подготовиться к процессу восприятия новой информации.* Если у вас будет положительный настрой на данное выступление, то вы сможете услышать много полезной информации, которая расширит ваш кругозор. В любом сообщении всегда присутствует информация, которая сможет пригодиться. Важным аспектом умения эффективно слушать является анализ и сортировка услышанной информации, а также собственных представлений о ней. Как услышанное соотносится с тем, что мне уже известно? Что из сказанного я могу применить? Где это может быть использовано? В каких ситуациях данная информация может мне пригодиться?

2. *Выделять на слух основные положения лекции.* Для этого необходимо обращать внимание на стандартные приемы построения любого выступления, в том числе лекции: формулировка темы и плана лекции, вводные фразы, которые используются для перехода к новым положениям, «мостики» от одного предмета обсуждения к другому, примеры, словесные иллюстрации, выводы, заключения, рекомендации по применению материала.

3. *Не отвлекаться на внешние обстоятельства.* Сядьте там, где вам будет видно и слышно лектора, где вас не будут отвлекать. Нужно сконцентрировать свое внимание, и тогда все шумы и помехи не будут вам мешать. Восприятие содержания гораздо важнее, чем оценка внешности говорящего, поэтому не позволяйте себе реагировать на манеру речи, голос, внешний вид выступающего. Старайтесь не поддаваться унынию и внутренне не сопротивляйтесь самому трудному материалу.

4. *Использовать разнообразные способы конспектирования лекционного материала.* Чтобы улучшить свои способности усваивать и запоминать материал, нужно

владеть разными способами конспектирования и ведения кратких записей основных положений лекции.

5. *Регулярно практиковаться в совершенствовании своего умения слушать.* Приобретайте опыт в процессе слушания сложной информации, требующей максимального умственного напряжения. Убедите себя в том, что ваше умение слушать постоянно улучшается и становится вашей отличительной особенностью.

3. МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ОБУЧАЮЩИМСЯ ПО КОНСПЕКТИРОВАНИЮ ЛЕКЦИИ

Конспектирование лекций – сложный вид вузовской аудиторной работы, предполагающий интенсивную умственную деятельность студента.

Конспект является полезным тогда, когда он оформляется самим обучающимся. Запись лекции должна вестись четко, разборчиво, аккуратно, чтобы в ходе последующей работы с конспектом можно было им воспользоваться.

Структура записи конспекта должна отражать структуру содержания излагаемого лектором материала.

Конспект лучше подразделять на параграфы, пункты, подпункты, соблюдая красную строку. Этому в большой степени будут способствовать вопросы плана лекции, предложенные преподавателем.

Важно правильно выбрать момент записи. Записывать основное содержание услышанного надо тогда, когда лектор, изложив очередной, сравнительно небольшой по объему и законченный по смыслу раздел лекции, переходит к новому разделу. В процессе этого перехода, когда лектор произносит связующие фразы или дает дополнительные комментарии к прочитанному разделу, запись может быть осуществлена наиболее удачно, без ущерба для слушания и дальнейшего понимания лекции.

Следует обращать внимание на акценты, выводы, которые делает выступающий, отмечая наиболее важные моменты в лекционном материале замечаниями «важно», «хорошо запомнить» и т.п., выделяя их и с помощью разноцветных маркеров или ручек, подчеркивая термины и определения. Такие записи представляют своего рода модели осмысленно переработанной информации и оказывают существенную помощь в процессе слушания лекции, облегчают запоминание и особенно воспроизведение учебного материала.

В процессе конспектирования лекции на полях целесообразно записывать возникающие по ходу изложения материала свои мысли, вопросы, оценку тех или иных событий, научно-теоретических положений.

Не надо стремиться записать дословно всю лекцию. Целесообразно сначала понять основную мысль, излагаемую лектором, а затем записать ее. Желательно запись осуществлять на одной странице листа или оставляя поля, на которых позднее, при самостоятельной работе с конспектом, можно сделать дополнительные записи, отметить непонятные места.

Целесообразно разработать собственную систему сокращений, аббревиатур и символов, условных обозначений, подчеркивания, терминов, кроме общепринятых; разработать собственную «маркографию». Например: ! - важно; !!! - очень важно; ? - под вопросом; NB - обратить внимание; R - запомнить; C - скопировать и т. д.

В процессе дальнейшей работы по курсу конспект надо дополнять, дописывать, возвращаясь к нему по мере ознакомления с литературой, учебниками, материалами практических/семинарских занятий, производственной практики. Переписывать конспект с черновика на белое нецелесообразно.

Работая над конспектом лекций, всегда необходимо использовать не только учебник, но и ту учебную литературу, которую дополнительно рекомендовал преподаватель. Именно такая серьезная, кропотливая работа с текстом лекции позволит глубоко овладеть теоретическим материалом.

Правила ведения конспекта лекции:

1. Запись лекций делается в тетради на одной стороне каждого листа или на двух сторонах листа, но с оставлением широких полей — для внесения дополнительных данных.
2. Необходимо четко выделять (фломастерами или цветными карандашами) главы и разделы, подчеркивать основные мысли, даты, имена, определения, части рисунка.
3. На последней странице тетради следует сделать оглавление с указанием названий тем лекций и страниц, для чего страницы конспекта пронумеровать.
4. В конце конспекта лекций полезно поместить терминологический словарь.
5. При записи цитат нет необходимости записывать их дословно, но на полях нужно сделать ссылку на источник.

4. МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ПО ДОРАБОТКЕ КОНСПЕКТА ЛЕКЦИИ ОБУЧАЮЩИМСЯ

После прослушивания лекций необходимо систематически работать над их конспектами, так как процесс забывания особенно интенсивно происходит в первый период после усвоения (заучивания); это одна из закономерностей человеческой памяти. Записи лекций следует периодически перечитывать, выправлять текст, делать дополнения, размечать цветом то, что должно быть глубоко и прочно закреплено в памяти.

Первый просмотр конспекта рекомендуется сделать вечером того дня, когда была прослушана лекция (предварительно вспомнить, о чем шла речь, и просмотреть записи). Доработать его, пока материал еще легко воспроизводим в памяти (через 10 часов после лекции в памяти остается не более 30-40 % материала). С целью доработки необходимо прочитать записи, восстановить текст в памяти, а также исправить описки, расшифровать не принятые ранее сокращения, заполнить пропущенные места, понять текст, вникнуть в его смысл. В ходе доработки конспекта углубляются, расширяются и закрепляются знания, а также дополняется, исправляется и совершенствуется сам конспект.

Затем вновь просмотреть конспект через 3-4 дня. Времени на такую работу уходит немного, но результаты обычно бывают эффективными: студент основательно и глубоко овладевает материалом и к сессии приходит хорошо подготовленным. Непременным условием глубокого усвоения учебного материала является знание основ, на которых строится изложение материала. Обычно преподаватель напоминает, какой ранее изученный материал и в какой степени требуется подготовить к очередному занятию. Обращение к ранее изученному материалу не только помогает восстановить в памяти известные положения, выводы, но и приводит разрозненные знания в систему, углубляет и расширяет их. Каждый возврат к старому материалу позволяет найти в нем что-то новое, переосмыслить его с иных позиций, определить для него наиболее подходящее место в уже имеющейся системе знаний.

Работая над конспектом лекций, всегда следует использовать не только учебную литературу, но и те источники, которые дополнительно рекомендовал лектор. Только такая серьезная, кропотливая работа с лекционным материалом позволит каждому студенту овладеть прочными знаниями и развить в себе научные и творческие задатки, способности.

5. СОДЕРЖАНИЕ ЛЕКЦИЙ ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ «ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА»

Лекция №1

$$1+2+3+4+5+\dots+97+98+99+100=101\times5\times10=5050 \text{ (т.е. надо } 101\times50)$$

Мы потратили на решение (на калькуляторе) 1'36". А Гаусс в 6 лет решил это уравнение за 2 минуты.

- Личностные особенности
- Характер его психических проблем (одиночество, невозможность влиться в социум и т.п.)
- Продуктивная активность
- Виды одарённости (в области науки, искусства, технического творчества, художественное творчество, спортивная одарённость, лидерская одарённость (одарённость в системе организаторства) и т.п.)
- Каким образом осуществляется обучение таких детей? Как психологу работать с одарёнными детьми?
- Типажи творческих людей
- Что характерно для творческого человека? От чего зависит?
 - от среды
 - от генетики
 - от средогенетического фактора

Становление и развитие научного понимания одарённости

План:

1. Начальный этап понимания проблемы одарённости.
2. Первые экспериментальные исследования проблем одарённости.
3. Характеристика современных концепций одарённости.

Начальный этап понимания проблемы одарённости

Первоначально, долгое время, одарённость рассматривалась только как божественный дар. Лишь в середине 19 века сформировалось представление о наследственной природе этого дара. И здесь пальма первенства принадлежит английскому исследователю **Френсису Гальтону**; выпустивший книгу «Наследственность таланта: законы и последствия». В этом труде он рассмотрел одарённость как результат врождённых наследственно-обусловленных свойств. Параллельно велись споры: «А кого считать одарённым человеком? Того, кто проявляет одарённость во всем?» (т.е. универсальную одарённость или того, кто одарён в одном или двух видах деятельности?).

В качестве 1-го типа (универсальной одарённости) приводился пример **Михаила Васильевича Ломоносова**:

- Химия
- Физика (изучал электричество, в том числе строение шаровой молнии)
- Поэзия (сочинял оды)

- Астрономия
- Минералогия
- Художник (портрет Петра I хранится в Эрмитаже)
- Ломоносов написал учебник по русской грамматике
- Был общественным деятелем
- Основатель Московского Университета
- Был очень сильным экстрасенсом.

Учённые очень спорили и в качестве универсальной одарённости приводили в пример также **Леонардо да Винчи**:

- Живопись
- Скульптура
- Прикладное искусство
- Поэзия (сочинял сонеты)
- Музыкант и композитор
- Выдающийся инженер
- Изобретатель в военной области (метательная военная техника)
- Сделал выкладки ракеты
- Изучал анатомию человека (золотое сечение человека).

Что касается специальной одаренности, то учёные спорили, являются ли специальные способности каналом одарённости.

Первые экспериментальные исследования проблем одарённости

Первые экспериментальные исследования одарённости проводились в рамках ассоциативной психологии (**Альфред Бэн, Вильгельм Вундт, Д. Миль, Спенсер**). Подход этих исследователей можно назвать функциональным. Потому что они механически выделяли отдельные функции, далее, они их механически суммировали и, таким образом, пытались получить целостность одарённости. Они придавали больше значения познавательным процессам.

Основу творческой деятельности – мышление рассматривали как продуктивную деятельность.

Русский учёный **Г. И. Россолимо** создавал диагностические методики, изучающие отдельные функции: внимание, волю, восприимчивость и память (точнее процессы запоминания). Внимание исследовалось по устойчивости и объёму. Воля – по сопротивлению автоматизму и внушаемости. Восприятие – по степени узнавания и воспроизведения. Процесс запоминания – по зрительному представлению фигур, картинок, чисел и предметов.

Лекция №2

Практически параллельно стал развиваться и другой подход – интегративный, где одарённость рассматривалась как интегративная личностная характеристика (всеобъемлющая, объединяющая все сферы личности). Представителями являются: **Штерн, Клапаред**. Они ввели в научный оборот понятие «**Общая одарённость**». Но довольно быстро она отождествилась с одарённостью интеллектуальной (**Мейман, Фредес**).

Французский психолог **Альфред Бинэ** впервые разработал комплекс диагностических методик для оценки интеллекта. Показатель, выявляемый по ним, получил наименование

IQ, т. е. коэффициент интеллекта. Но все задания в тестах были рассчитаны только на определённый тип мышления, а именно, логическое, однонаправленное, последовательное (такой тип мышления называется **конвергентным типом**). Поэтому тесты Бинэ стали подвергаться критике, так как народ понял, что они не совсем корректны.

Были многочисленные последователи Бинэ, которые предлагали свои теоретические модели интеллекта и методики диагностики. Но этих ограничений, которые были заложены в тестах Бинэ, не преодолел никто, поэтому тесты так и остались конвергентными. Последователи: **Тэрмин, Мийли, Ровен и Бенроуз, Амтхауэр, Кеттел.**

Такое ограниченное понимание интеллекта ещё более утвердилось в связи со становлением кибернетики. Примитивность первых ЭВМ, простейший алгоритм их деятельности не позволяли ставить перед ними даже простейшие творческие задачи. Это и оказало своё влияние на представление об интеллекте вообще.

За рубежом появилась «**Теория интеллектуальной одарённости**» с довольно спорными постулатами. Её суть в том, что интеллект – это геронтипическая установка, которая стабилизируется (устанавливается) у индивида в возрасте 8-ми лет. Если верно измерить интеллект в возрасте 8-ми лет, то это может служить долгосрочным показателем его интеллектуальной деятельности. Представителями этой теории выступали: **Мюллер, Мюстериберг, Торндайк, Штейн, Эббингауз** и другие.

Свои основные силы сторонники данного направления сосредоточили на разработке, конструировании диагностических методик для определения умственного развития детей. Ими вводятся в научный оборот понятия «**Умственный возраст**» и «**Хронологический возраст**». Эти оба понятия измеряются и потом соотносятся. Если умственный и хронологический возрасты совпадают, то это трактуется как норма. А если не совпадают, то в зависимости от того в какую сторону отклонение, то это трактуется как умственная одарённость или как умственная отсталость.

Эти идеи были развиты, и в конце 40-ых гг. 20 в. **Дональд Хэбб** (P.S. Дональд Хэбб также ввёл понятие депривации) вводит также 2-а понятия: «**фенотипический интеллект**» и «**генотипический интеллект**». Под генотипическим интеллектом он имеет в виду генетический предопределённый унаследованный интеллект. А, взаимодействуя с внешней средой, он образует фенотипический интеллект. Генотипический интеллект измерить нельзя. Фенотипический интеллект измеряется тестами на интеллект.

Д. Хэбб отдаёт предпочтение наследственности. По сравнению с влиянием внешней среды наследственный фактор находится в соотношении $8 \div 2$ (8-наследственность, 2-внешняя среда). Отсюда его вывод, что содержание интеллекта есть продукт социально-культурной среды и опыта субъекта. По мнению Хэбба, способность использовать этот интеллект на практике на 80 % зависит от унаследованной генотипической структуры.

Ирина Равич-Щебо в 1988 г. не согласилась с Д. Хэббом. Она отмечает, что степень зависимости интеллектуального развития от генотипа не превышает 50-60 %

Вплоть до середины 20 в., за неимением лучшего, одарённость определялась по тестам IQ. Эти тесты IQ говорят мало о творческой одарённости, потому что умом считается не деятельность на основе подражания или на основе алгоритма, а именно это и измерялось в тестах IQ (способность совершать перенос новых знаний в новую ситуацию, решение новых проблем). Отправной точкой явилась мысль **Джона Гилфорда**, что в проблеме одарённости ведущей характеристикой является не то, что измеряется в тестах IQ, не такой уровень интеллекта, а креативность (to creative). Креативность Гилфорд и назвал главной способностью творчества. Сторонниками этого подхода выступили, наряду с **Джоном Гилфордом, Паул Торренс и В. Лоуэнфельд.**

П. Торренс был школьным учителем, который впервые пришёл к выводу: школьная одарённость не является показателем одарённости. Наиболее изобретательными, успешными в решении сложных проблем могут быть не те дети, которые успешно учатся и имеют высокий IQ (это не связано). Иначе сказать, высокий интеллект и учебная

успешность хотя и могут присутствовать, но обязательными условиями реализации личности в творчестве не являются.

Характеристика современных концепций одарённости

В конце 80-ых гг. 20 в. весьма активизировались исследования одарённости и творчества.

Наш соотечественник **А.М. Матюшкин** опубликовал собственную концепцию творческой одарённости, в которую включил комплекс интеллектуальных, творческих и мотивационных факторов. В эту концепцию Матюшкин включил 5 составляющих:

1. Доминирующая роль познавательной мотивации.
2. Исследовательская активность, выражающаяся в обнаружении новых проблем, новых знаний.
3. Возможность достижения оригинальных решений.
4. Возможность прогнозирования и предвосхищения.
5. Способность к созданию идеальных эталонов.

Среди современных концепций одарённости одной из наиболее популярной является концепция **Рензулли**. Он считает, что одарённость – есть стечение, объединение 3-х характеристик:

1. Интеллектуальные способности, превышающие средний уровень. Термин «способности» дан расширительно. Здесь имеются в виду широкий спектр знаний, умений и навыков, а также представлены возможности их применения в разнообразной деятельности.

Рензулли классифицирует интеллект на 7 категорий:

- Музыкальный интеллект
- Телесно-кинестетический интеллект
- Логико-математический интеллект
- Лингвистический интеллект
- Пространственный интеллект
- Внутренне-персональный интеллект
- Внешне-персональный интеллект.

С помощью этой концепции можно охарактеризовать одарённость в спорте, балете. Концепция и на теоретическом уровне объясняет некоторые аспекты соотношения общей одарённости и специальной одарённости в их взаимосвязи.

2. Креативность. Рензулли только назвал креативность, а разные авторы разработали эту идею.

Торренс выделил 4 параметра:

- Беглость – способность к продуцированию максимального количества идей
- Гибкость – способность легко переходить от явлений одного класса к явлениям другого класса, иногда очень далёкого по содержанию. Противоположное качество – инертность мышления.
- Оригинальность – способность выдвигать новые неожиданные идеи.
- Разработанность – есть люди, которые легче продуцируют новую (оригинальную) идею, а есть, которым легче разрабатывать уже существующую идею. Считается, что это разные способы реализации творческой личности.

3. Настойчивость, а именно, мотивация, ориентированная на задачу. Известно, что всякая деятельность человека полимотивированна. Одни мотивы занимают устойчиво-доминирующее положение, а другие играют подчинённую роль. Иерархия мотивов в психологии получила название «направленность личности». Творческая направленности

личности – это одна из главных характеристик творческой личности, т. е. здесь доминируют мотивы, связанные с творческой деятельностью.

Творческие способности и их диагностика

План:

1. Основные подходы к проблеме творческих способностей.
2. Характеристика и типология творческих личностей.
3. Обзор диагностических тестов.

Основные подходы к проблеме творческих способностей

Существуют как минимум 3-и основных подхода к проблеме творческих способностей:

1. Как таковых творческих способностей нет. Главную роль в поведении играют мотивация, личностные черты и ценности. Представители: **Танненбаум, Олох, Богоявленская, Маслоу.**

Концепция **Богоявленской** стоит немного особняком, потому что вводит понятие **креативной активности личности**. По её мнению, креативная активность присуща креативному типу личности с особой психической структурой. Творчество, с точки зрения Богоявленской, это ситуативно не стимулированная активность, проявляющаяся в стремлении выйти за пределы заданной проблемы.

Творчество – это прыжок поверх борьбы (по образному выражению Богоявленской). (Методика Богоявленской называется «Креативное поле»).

Креативный тип личности присущ всем новаторам, независимо от рода деятельности.

2. Творческая способность (креативность) является самостоятельным фактором независимо от интеллекта (к этой точке зрения примыкают: **Тейлор, Гнубер, Гилфорд**). В более лёгком варианте эта теория гласит, что между уровнем развития интеллекта и уровнем креативности есть незначительная корреляция.

Наиболее распространена точка зрения **Торренса**. Она получила название «Теория интеллектуального порога». Суть этой теории: Если IQ ниже 115 – 120 баллов, то интеллект и креативность образуют единый фактор, т. е. сращиваются, а если IQ больше 120 баллов, то творческая способность становится независимой величиной. Таким образом, нет креативов с низким интеллектом, но есть интеллектуалы с низкой креативностью. Эти предположения Торренса хорошо совпадают с данными **Перкинса**: для каждой профессии существует низкий допустимый уровень развития интеллекта, если IQ ниже этого уровня, то человек не может овладеть данной профессией, но если же IQ выше этого уровня, то прямой связи между интеллектом и уровнем достижений нет. Здесь главную роль играют личностные ценности и черты характера.

3. Высокий уровень развития интеллекта якобы предполагает высокий уровень творческих способностей и наоборот. Творческого процесса, как специфической формы психической активности, нет, не существует. Представители: **Векслер, Айзенк, Термин.** Многие наши отечественные исследователи критикуют эту точку зрения (**В. Н. Дружинин**).

Характеристика и типология творческих личностей

Первым признаком творческой личности является поведение, отклоняющееся от стереотипного, обычного, привычного. Это повлекло за собой возникновение той точки зрения, что **талант** – это аналогия психических нарушений.

Чезаре Ломброзо характеризовал гениев как людей одиноких, равнодушных к семейным и общественным обязанностям, плохо переносят метеоперепады, гиперчувствительны к социальному одобрению и наказанию, среди них большой процент алкоголиков, наркоманов.

Саймонто стал спорить с Ломброзо, подверг позицию критике и выявил, что среди гениев число душевнобольных не больше, чем среди основной массы людей, а именно 10 %.

В. Н. Дружинин предложил следующую психологическую «формулу гения»:

Гений = (высокий интеллект + ещё более высокая креативность) * на активность психики

Второй признак творческой личности – это активность бессознательного преобладает над сознательным. У творческих личностей обязательно задействованы оба полушария, причём есть тенденция к гармонизации работы этих полушарий. Активность бессознательного объясняет тот факт, что многие творческие озарения происходят в состоянии лёгкого транса или во сне, или в состоянии лёгкого опьянения. Представители разных психологических школ по-разному трактовали феномен творчества и творческой личности.

З. Фрейд считал, что творческая активность индивида есть результат сублимации, т. е. смещение полового влечения на другую сферу деятельности.

Альфред Адлер считал творчество компенсаторным механизмом для ликвидации комплекса неполноценности.

К. Юнг считал, что в творчестве человек проявляет архетипы коллективного бессознательного.

Гуманистические психологи (**Олпорт, Маслоу**) считали, что первоначальный источник творчества – это мотивация личностного роста, потребность в полной и свободной реализации своих возможностей.

Швет выделил характерные личностные черты творческих людей:

- Назвал независимость, неконформность
- Личностные стандарты выше стандартов группы (творческая личность всегда подвергается агрессивной реакции со стороны социума)
- Открытость ума (восприимчивость к новому, необычному)
- Высокая толерантность к неопределённым ситуациям и конструктивная активность в них
- Развитое эстетическое чувство, стремление к красоте
- Оригинальность мышления и поведения

Человек, демонстрируя независимость от группы в сочетании с собственным видением мира, оригинальным поведением и мышлением, всегда вызывает негативную реакцию микросреды.

Воллах и Коган выделили 2-а типа людей по соотношению интеллекта и креативности:

1. Высокий интеллект сочетается с высокой креативностью. Такой человек хорошо адаптирован, активен, психически уравновешен и независим.
2. Креативность сочетается с невысоким интеллектом. Этот человек невротичен, высоко тревожен, плохо адаптирован, считается, что у него более тяжёлая судьба.

Первый тип довольно таки редок, а второй – более типичен.

Лекция №3

Воллах и Коган выделили также 4-е группы детей 11 – 12 лет с разными уровнями развития интеллекта и креативности:

1. Дети, обладающие как высоким уровнем интеллекта, так и высоким уровнем креативности. Эти дети хорошо адаптированы, имеют адекватную самооценку, обладают внутренней свободой, но в тоже время имеют очень чёткий самоконтроль. Они сохраняют личную независимость и, в тоже время, очень законопослушны, выполняют необходимые требования своего социального окружения. Они очень инициативны. Такие дети проявляют большой интерес ко всему новому, передовому.

2. Дети с высоким уровнем интеллекта, но низким уровнем креативности. Такой тип наиболее часто встречается у отличников учёбы и даже у медалистов. Их основная мотивация – школьные успехи, только отличные оценки. Если эта отличная оценка превращается в хорошую, то может быть истерика, срыв, очень тяжело воспринимают неудачу. Имеют очень большие страхи не подтвердить свой статус. Им свойственно избегать риска. Они не любят публично высказывать свои мысли. Считается, что такие дети сдержанны, скрытны, от одноклассников они дистанцируются. Самооценка может быть адекватной, немного завышенной.

3. Дети с очень высоким уровнем креативности, но низким уровнем интеллекта. Дети с очень тяжёлой судьбой, это группа изгоев. Блеснуть интеллектом в школе не могут, но и креативность в школе зачастую тоже не могут проявить (так как то, где он может блеснуть креативностью не входит в школьную программу). Ему тяжело. Дети высоко тревожны, часто психотичные, плохо адаптируются, имеют большое количество комплексов. Для учителей – шок, если он себя где-то проявил. Самооценка вытапывается на корню.

4. Дети, как с низким уровнем интеллекта, так и низким уровнем креативности. Эта группа очень благополучна, они очень собой довольны. У них нет никаких высоких притязаний. Адекватная самооценка, прекрасно адаптированы. Очень довольны своим положением, ничего не хотят менять. Уровень предметных способностей низкий, но они не комплексуют, а компенсируют его общением, хитростью (где-то списал и т.д.).

Обзор диагностических тестов

Литература:

Лосева А. А. «Психологическая диагностика одарённости», М., 2004 (тест «Фигурная форма Тореса»).

Концепция креативности, как универсальной познавательной творческой способности, приобрела популярность после работ Джона Гилфорда.

Джон Гилфорд указал на принципиальное отличие между 2-я типами мыслительных операций: конвергенцией и дивергенцией.

Конвергентное мышление (схождение, фокусирование на одном) актуализируется, если при решении задачи нужно найти единственно верное решение (Гилфорд указал, что конвергенция и отождествляется с тестом на IQ).

Гилфорд указал, что дивергентное мышление иное. Оно идёт в различных направлениях, допускает варьирование в решении, перескоки. Оно всегда приводит не к единству решения, а к множественности результатов. Благодаря чему появляется необычность, оригинальность решения.

Гилфорд посчитал операцию дивергенции главной основой творческих способностей.

Выделил 6-ть параметров креативности:

1. Способность к обнаружению и постановке проблем (проблема это всегда противоречие).
2. Способность к генерированию наибольшего числа идей (беглость).
3. Гибкость – способность к продуцированию разнообразных идей.
4. Оригинальность – способность отвечать на раздражители нестандартно.
5. Способность усовершенствовать объект, добавляя детали.
6. Способность решать проблему на основе анализа и синтеза.

На основании этих теоретических предпосылок, Гилфордом был разработан тест «АРР», куда входят преимущественно задания на дивергентную продуктивность, т. е. связанные с дивергентным мышлением.

Примеры:

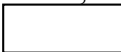
1. Тест лёгкости словоупотребления.

Инструкция: Напишите слова, содержащие указанную букву (К или О)

2. Тест на использование предмета.

Инструкция: Перечислите как можно больше способов использования конкретного предмета (напр., консервная банка).

3. Составление изображений.

Инструкция: Нарисуйте данные объекты, пользуясь геометрическими фигурками различных размеров (меняя размеры  ,  ,  , ).

В батарее тестов Гилфорда 14 субтестов. 10-ть из них на вербальную креативность и 4-е на невербальную креативность. Этот тест можно использовать только с возраста старшеклассника и выше. Время выполнения тестов ограничено, надёжность тестов колеблется от 0,6 до 0,9.

Торренсовский тест:

Торренс считал, что творческий акт делится на следующие этапы:

1. Восприятие (обнаружение) проблемы.
2. Поиск её решения.
3. Возникновение и формулировка гипотез.
4. Проверка гипотез.
5. Коллекция и модификация гипотез.
6. Собственно нахождение решения (нахождение результата).

Торренс указывал, что идеальный тест должен замерять протекание всех указанных этапов. Но в результате он так и не смог эту задачу выполнить и создал следующий тест: в батарею теста Торренса входят 12 субтестов (заданий). Все они сформированы в 3-и шкалы: вербальную, изобразительную и звуковую. Соответственно, диагностировалось вербальное творческое мышление, изобразительное мышление и образно-звуковое творческое мышление.

1. Вербальная шкала, которая включает в себя 7 заданий.

С 1-го по 3-е задания: испытуемым даются загадочные изображения (картинки).

Испытуемый должен:

- Записать все вопросы, на которые он хотел бы получить ответ.
- Перечислить все возможные причины возникших ситуаций.

- Надо перечислить последующие последствия.

В 4-ом задании испытуемый должен зафиксировать способы использования игрушки при игре.

5-ое задание: перечисляются возможные способы необычного употребления обычных предметов.

6-ое задание: задаются уточняющие вопросы по поводу тех же предметов.

7-ое задание: предлагается какая-то неправдоподобная ситуация и испытуемый должен обо всём, что может случиться, если возникнет такая ситуация.

В этой шкале оцениваются 3-и параметра:

- Лёгкость
- Гибкость
- Оригинальность ответов.

2. Изобразительная шкала, состоящая из 3-ёх заданий.

1-ое задание: на белом листе дан фрагмент фигуры, надо дорисовать картинку из элементов.

2-ое задание: даются несколько линий. Их тоже надо дорисовать, превратив в изображение.

3-е задание: даётся пара параллельных линий или пара кругов, которые тоже надо превратить в рисунок.

В этой шкале также оцениваются:

- Лёгкость
- Гибкость
- Оригинальность ответов.

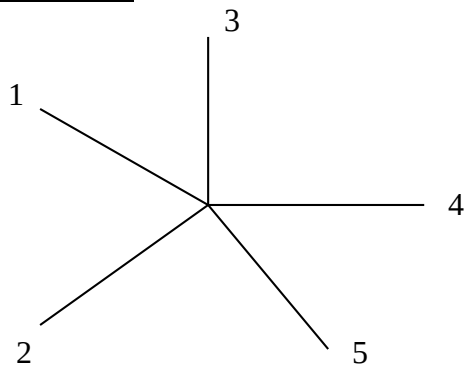
3. Звуковая шкала. Содержит 2-а задания. Обязательно используется магнитофонная запись.

1-ое задание: «Звуки и образ». В качестве стимула здесь используются знакомые и незнакомые звуки.

2-ое задание: «Звукораздражение и образы». Здесь используются звукоподражаемые слова, имитирующие звуки, присущие какому-либо предмету. Испытуемый должен указать, на что похожи эти звуки.

Надёжность тестов Торренса очень велика от 0,7 до 0,9. Вербальные тесты более надёжны, чем изобразительные. Но в практике используются больше изобразительные тесты. Тесты можно использовать от возраста дошкольников до всех возрастных групп. Более надёжных тестов на креативность нет.

Тест Фельхьюзена.



Тест «Экспертные оценки».

Экспертов надо брать не меньше 3-ёх.

Обучение одарённых детей

План:

1. Особенности обучения одарённых детей в школе.
2. Принципы обучения в Кейдмьюрской школе одарённых детей.
3. Особенности составления учебных программ для одарённых детей.
4. Особенности личности учителя для одарённых детей.

Особенности обучения одарённых детей в школе

Существуют 2-а основных способа обучения одарённых детей:

1. Ускорение. Принимает форму более раннего поступления детей в школу с последующим перепрыгиванием через класс. В результате 13-14-15 летний подросток может оказаться в выпускном классе и поступить в Университет или ВУЗ. Ускорение может рассматриваться как с позитивной стороны, так и с негативной стороны.

Положительные черты:

- Ребёнок экономит жизненное время.
- Ребёнок продвигается по учебному материалу в своём темпе.
- Ребёнок получает адекватную, своим способностям, пищу для ума.

Отрицательные черты:

- Несоответствующая возрасту социальная ситуация.
- Психоэмоциональные нагрузки, не соответствующие его возрастным особенностям.
- Диссинхрония развития (дис – отрицание).

2. Обогащение. В нашей стране обогащение имеет форму дополнительного образования в кружках, секциях, музыкальных школах. Здесь также позитивная и негативная стороны.

Позитивная сторона:

- Ребёнок занимается любимым делом.
- Ребёнок вливается в среду детей, мотивированных к этому виду деятельности.
- Ребёнок может далеко прогрессировать в данной области, не опасаясь одёргивания.

Негативная сторона:

- У ребёнка остро проявляется дефицит свободного времени (повышается нагрузка).
- В общеобразовательной школе ребёнок учится как и все, по одной программе, что не соответствует его способностям. В результате он может чувствовать раздражение.

Проблема одарённых детей упирается в проблему их селекции, что сделать тоже очень трудно. Селекция происходит в школе по уровню подготовленности (а не по уровню одарённости):

1. Класс детей с повышенной подготовленностью.
2. Класс детей со средним уровнем подготовки.
3. Класс социально-педагогической запущенности детей.

Лекция №4

Принципы обучения в Кейдмьюрской международной школе одарённых детей (Шотландия)

В этой школе предусмотрена возможность для реализации разных скоростей продвижения по учебному материалу.

Принципы обучения:

1. Нахождение точки роста. В силу диссинхронии развития (явление, когда разные сферы личности развиваются по-разному), одарённость проявляется неравномерно, не во всех учебных дисциплинах и, даже внутри избранной сферы, проявляется сугубо индивидуально. Поэтому необходимо в каждом ребёнке найти то главное звено, которое будет являться точкой его роста.

2. Выявление индивидуальных особенностей. Индивидуальные особенности придают творческой одарённости необыкновенный, индивидуальный, неповторимый, ни с чем не сравнимый рисунок. Индивидуальные особенности могут потенцировать активность творческой одарённости. Могут, наоборот, создавать для её реализации препятствия. Потому что в итоге, творческая одарённость срачивается с индивидуальными особенностями.

3. Занятия по индивидуальному расписанию. Они становятся возможными в результате создания сменных мини групп, разных для изучения разных учебных дисциплин, с созданием, даже в этих мини группах, индивидуальных скоростей продвижения по учебному материалу.

4. Малые размеры учебных групп. Максимальный размер учебной группы 12 человек.

5. Отсутствие форсирования. В тех областях, где ученик сталкивается с учебными трудностями, отказываются от форсирования.

6. Формирование личности, а не подготовка профессионала. Считается, что чрезмерно ранняя профессионализация ведёт к сужению интересов, препятствует формированию полноценной личности, поэтому сферу будущей деятельности определять можно заранее, но профессию не выбирать и не осуществлять проф. подготовку.

7. Воспитание лидерских качеств, социальная закалка. Будущий взрослый человек подготавливается к жизни в социуме, воспитываются умения самостоятельно, спокойно, без оглядки на других двигаться вперёд в избранной области, выбирать сферу своей деятельности и двигаться вперёд, причём, так как он считает. Формирование лидерских качеств и социальная закалка помогает растущему человеку осознавать себя как творческую личность, отмежевываться от более низких стандартов группы и идти по намеченному пути.

8. Учебные программы, открывающие простор для творчества. Удельный вес репродуктивных заданий снижен, исследовательских и творческих – расширен. Учебные программы строятся тоже иначе. За единицу изучения изначально берётся самая крупная категория, и эта категория будет рассматриваться на занятиях разнопланово, а тема одна

(напр., тема: «Структура». В биологии – структура клеток, в русск. яз – структура предложения, в химии - ...).

9. Организация занятий по типу «свободного класса». Этот тип занятий предполагает, при небольших размерах учебных групп, перемещение учеников по классу, образование других мини групп, занятых различными вопросами, свободный выбор деятельности.

10. Стиль учителя – совместное творчество с учениками. В работе с одарёнными детьми учитель не столько стремится передавать знания, сколько создать условия для самостоятельного их открытия учениками – сократовский метод беседы (наводящие вопросы, в результате человек сам приходит к нужному выводу). Учитель не устанавливает однозначных оценок правильности, поощряет дебаты, дискуссии, ученики сами спорят друг с другом, в результате рождается новое знание.

11. Организация общешкольного учительского семинара. Цель семинара – обсуждение продвижения каждого ученика по различным дисциплинам, его потенциальных возможностей. У учителей появляется целостное представление о личности каждого ученика. Та самая точка роста (см. пункт №1), которая найдена, может стимулироваться разными учителями.

12. Подбор учителей. Осуществляется на конкурсной основе. Основные требования к претендентам:

- Высочайшая компетентность и профессионализм
- Умение находить индивидуальный подход к ученикам
- Наличие у самих претендентов образцов творческого поведения.

13. Работа с родителями одарённых детей. Родителям предоставляется документация, содержащая объективные данные достижений (не только учебных, а всех достижений) их детей. Проанализированы сильные и слабые стороны и даны прогнозы о перспективах развития данного ребёнка.

14. Формирование корректных отношений между учителями. Ведётся работа по гармонизации учащихся, объясняется, что не один он такой талантливый, а целая школа («сегодня ты первый в рейтинге, завтра – он...»). Формируется здоровое отношение к лидерству. Агрессивные формы поведения сразу пресекаются. Вкладываются должные образцы поведения.

15. Индивидуальная психологическая помощь. Существует большой штат психологов. И даже благополучные ученики находятся под контролем психологов. С психологически неблагополучными учениками ведётся работа. Работа ведётся с каждым учеником.

Особенности составления программ для одарённых детей

Разработка учебных программ для одарённых детей должны учитывать, что одарённые дети:

1. Способны быстро схватывать смысл важнейших понятий, положений, принципов.
2. Имеют потребность сосредотачиваться на заинтересовавших сторонах проблемы и разбираться в них глубже.
3. Дети проявляют способность подмечать глубинные детали, особенности и выдвигать объяснения подмеченному.
4. Одарённые дети всегда высоко тревожны, в связи со своей непохожестью на других детей.

В связи с этим, учебные программы для одарённых детей отличаются и по содержанию, и о процессуальности, и по ожидаемому результату, и по среде обучения.

Отсюда, в учебные программы постоянно:

- Вводятся наиболее широкие вопросы и проблемы, требующие междисциплинарного подхода к обучению

- Включается углублённое изучение тех проблем, которые выбраны самими учащимися
- Особое внимание уделяется развитию умений самостоятельно работать, т.е. умений типа «учись учиться!»
- Ориентируются в обучении, в первую очередь, на развитие продуктивного абстрактного мышления и высших умственных процессов
- Постоянно насыщают программы заданиями открытого типа
- Задания исследовательского типа
- Поощряются результаты, бросающие вызов существующим взглядам и оцениваются усилия по внедрению этих результатов в жизнь.

Лекция №5

В нашей стране делаются попытки находить такие принципы построения содержания обучения для одарённых детей, которые объединяют или интегрируют их потребности и возможности. Такие особенности построения учебных программ отражены в следующей таблице (Шумакова Н. Б. «Обучение и развитие одарённых детей», М. - Воронеж, 2004):

Цели обучения	Особенности одарённых детей	Особенности содержания обучения	
		Традиционного	Для одарённых детей
1. Раскрытие индивидуальности	1. Повышенные познавательные потребности, проявляемые в широкой любознательности и в исследовательском поведении 2. Потребность в умственной нагрузке 3. Интерес к универсальному и общему, к абстрактным идеям и теориям, не только к прошлому и настоящему	1. Много отдельных, не связанных между собой дисциплин 2. Внутри дисциплины много отдельных, достаточно узких тем; в каждой теме факты, правила, закономерности и обобщения по данной конкретной теме: тема + тема + тема	1. Гибкость и широта содержательных рамок изучения 2. Изучение основополагающих крупных содержательных единиц: изучение глобальных тем и проблем: Тема ↓ Тема ↓ Тема 3. Применение междисциплинарного подхода к изучению содержания 4. Интеграция тем и проблем для изучения 5. Высокий уровень насыщенности
2. Развитие системного мышления, целостного миропонимания	4. Яркий избирательный интерес и чувствительность к определённым сторонам действительности (знаком, звуком, техническим		

☐

6. Обучение исследовательским умениям

☐

7. Обучение умениям творческого и критического мышления

☐

8. Обучение умениям работы с литературой

☐

9. Более сложный уровень содержания предмета

☐

10. Возможности для социально-эмоционального развития

☐

В международных школах для одарённых детей практикуется самооценка учащимися своего участия в данной программе.

Бланк самооценки учащимися своего участия в программе

1. Укажи название программ, в которых участвовал/ла в этом году

2. Нравилась ли тебе твои занятия в программе

☐

Ответы:

Очень – 5 баллов, Да – 4 бала, Немного – 3 бала, Нет – 2 бала, Абсолютно нет – 1 бал

3. Перечисли три особенности программы, которые тебе понравились больше всего в этом году

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____

4. Назови то, что тебе не понравилось в программе в этом году

- 1 _____
- 2 _____

5. По твоему мнению, какая твоя работа была лучшей в этой программе в этом году

6. Какие улучшения ты мог/ла бы внести в свою работу по программе

7. Если ты останешься в подобной программе на следующий год, чтобы ты делал/ ла по-другому

8. Чтобы мы могли сделать иначе

9. Какую оценку по шкале от 1 до 10 баллов (10 – наивысший) ты дал/а бы своей самостоятельной работе

☐

10. Приветствуется дополнительный комментарий

Также в международной школе для одарённых детей принято учитывать желание учащихся в особой организации способов работы: опросник для учеников о предпочитаемых условиях работы.

Инструкция: около каждого пункта поставь «+» в той графе, которая лучше всего соответствует твоим предпочтениям в условиях работы. Объясни свой выбор.

Балы: 1 – очень не нравится, 2 – не нравится, 3 – всё равно, 4 – нравится, 5 – очень нравится.

Бланк:

Условия работы	1	2	3	4	5	Объясни почему
1. С друзьями			+			-----
2. В малой группе			+			-----
3. Длительная работа над темой				+		-----
4. Работа небольшими периодами						-----
5. Дома						-----
6. В библиотеке						-----
7. В лаборатории						-----
8. В школе на уроке						-----

Таким образом, поиски содержания образования, отвечающего типичным особенностям одарённых детей, и ведутся поиски учёта их индивидуальных особенностей.

Особенности личности учителя для одарённых детей

Бенжамин Блум выделил три типа учителей, работа с которыми одинакова важна для развития одарённых детей:

1. Его роль важна на более ранних стадиях обучения. Это учитель, вводящий ребёнка в сферу учебного предмета и создающий атмосферу эмоциональной увлечённости, интереса к предмету.
2. Это учитель, закладывающий основы исследовательского или художественного мастерства, отрабатывающий технику исполнения.
3. Это учитель, выводящий на высоко профессиональный уровень

Считается, что учителя, работающие с одарёнными детьми должны обязательно пройти специальную подготовку. И очень большая часть данной подготовки посвящена изменению характера взаимодействия учителя и учащихся, принятию психологических особенностей детей данной категории. Также специальная подготовка для учителей посвящена отношению учителя к собственному Я.

Учителя, прошедшие подготовку, в обучении больше ориентируются на творчество, глубокий анализ, на широкие обобщения.

Характер взаимодействия учителя и учеников:

- Помощь, поддержка
- Отсутствие директивных отношений

Учителя способствуют оптимальному развитию учеников, а для этого, в процессе специальной подготовки формируются следующие особенности мировоззрения учителей:

- Представления о других: окружающие дружелюбны, они имеют хорошие намерения, они способны самостоятельно решать свои проблемы, им присуще чувство собственного достоинства. Окружающие – творческие личности, они являются источником позитивных эмоций.
- Представление о себе: я связан с другими, а не отчуждён от них, я очень компетентен, я заслуживаю доверие моих учеников, я несу ответственность за все свои действия. Меня очень любят, я привлекателен как человек. Я ценю и уважаю чувство собственного достоинства моих учеников. Я готов оказывать всемирную поддержку и помощь развитию способностей и таланта моих учеников.

Поведение и деятельность учителей, работающих с одарёнными детьми, должны отвечать следующим требованиям:

1. Учитель разрабатывает гибкие, индивидуализированные программы.
2. Учитель создаёт тёплую эмоционально безопасную атмосферу в классе.
3. Учитель всегда учитывает обратную связь.
4. Учитель использует различные стратегии обучения.
5. Учитель уважает личность ученика и способствует формированию положительной его самооценки.
6. Учитель уважает ценности ученика.
7. Учитель всемирно поощряет творческие особенности и работу воображения.
8. Учитель стимулирует, в первую очередь, развитие умственных процессов высшего уровня у учащихся.

В программу специальной подготовки включены не только лекции, семинарские занятия, но и очень большой удельный вес занимают тренинговые занятия и практические занятия по отработке конкретных умений и навыков работы.

Работа школьной психологической службы с одарёнными детьми

План:

1. Направления и задачи работы школьного психолога с одарёнными детьми.
2. Направления и работа в специализированной школе для одарённых детей.

Направления и задачи работы школьного психолога с одарёнными детьми.

Направления:

1. Психологическая диагностика, направленная на выявление одарённости (тестирование, сведения от учителей разных предметов, метод наблюдения, осуществление анализа продукта учебной и творческой деятельности).

2. Психолого-педагогическое просвещение педагогов и родителей, имеющие своей целью расширение их представлений о природе одарённости, об особенностях обучения и воспитания одарённых детей.

Формы работы: в работе с родителями – родительские собрания и индивидуальное консультирование, в работе с педагогами – работа по обмену мнениями, работа на педсоветах, индивидуальное консультирование.

3. Создание в школе условий для проявления и развития одарённости школьников. Такие условия могут создаваться с 2-ух сторон. С одной стороны они создаются педколлективом (олимпиады, утренники, праздники, конкурсы и т.д.). А с другой стороны они создаются психологом (развивающие и тренинговые занятия).

4. Оказание психологической помощи одарённым детям и их педагогам в решении возникающих у них проблем (конфликты в явной и скрытой форме, желание ученика и педагога сотрудничать вне урока).

5. Формирование в школьном сообществе определённой психологической установки в отношении одарённости.

Одарённость – это уникальное целостное состояние личности ребёнка, большая индивидуальная и социальная ценность, которая нуждается в выявлении и поддержке, но не должна использоваться как средство обеспечения престижа школы.

В работе с самим одарённым ребёнком решаются следующие задачи:

1. Консультативно-тренинговая работа, направленная на развитие самосознания. У одарённого человека важно формировать ценностное отношение к себе, к своему таланту, развивать глубокое понимание своих возможностей.

2. Обучение одарённого ребёнка социально-психологическим навыкам и умениям. Установление и поддержание гармоничных отношений с окружающими, понимание своих чувств и переживаний в общении, деловом сотрудничестве, конструктивного решения конфликтов. Особое значение работа психолога приобретает даже тогда, когда в психологическом отношении ребёнок вполне благополучен. Но перескакивает через класс. Психолог также проводит работу просветительского, консультативного направления по принятию взрослыми факта одарённости ребёнка, особенности его поведения.

3. Психолог участвует в консультативно-методической работе, направленной на создание для одарённых детей образовательной среды развивающего творческого типа.

Направление и работа школьных психологов в специализированной школе для одарённых детей.

В ЮВАО существует лицей для одарённых детей №152421. Также есть ряд школ: платная – Ломоносовская школа, школа «Созвездие» №1624, гимназия «Одарённый ребёнок» (ЗАО).

Направления работы:

1. Помощь школьникам в социально-психологической адаптации: работа по расширению социального опыта, расширение репертуара социального поведения, ликвидация трудностей в общении за рамками своей культурной микросреды; работа с подростками по формированию адекватных отношений с противоположным полом.
2. 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.
3. Организация специальных условий для всестороннего целостно-психологического развития школьника. Для этого надо развивать все стороны личности и психологического мира учеников. Нельзя превращать их в стартовую площадку для развития какой-то одной грани таланта.
4. Психопрофилактическая работа. Недопущение нагрузок, соблюдение психофизических возрастных нормативов.
5. Тщательная работа с педколлективом. Педагог не должен рассматриваться только как средство развития таланта. У педагогов должна формироваться устойчивая самооценка и вырабатываться позиция Мастера и Учителя.

Психологические особенности одаренности

Одна категория — дети с необыкновенно высоким общим уровнем умственного развития при прочих равных условиях. Такие дети относительно чаще встречаются в дошкольном и младшем школьном возрастах. Другая категория — дети с признаками специальной умственной одаренности, например к математике или какой-нибудь другой области науки. Такие учащиеся с достаточной определенностью могут обнаруживаться в подростковом возрасте. Третья категория — дети, хотя и не достигающие почему-либо успехов в учении, но обладающие яркой познавательной активностью, оригинальностью психического склада, незаурядными умственными резервами. Это случаи, когда можно говорить о потенциальной, или «скрытой», одаренности. Умственные возможности таких учащихся нередко раскрываются уже в старшем школьном возрасте.

Сочетание формализма и творчества в мышлении

Среди особенностей детей с ускоренным умственным развитием очень заметна их чрезвычайная способность к подражанию, к усвоению того, как говорят и мыслят старшие. Они впитывают, присваивают огромный объем информации, зачастую улавливая не столько ее содержание, сколько более доступную им «форму», отдельные выражения, формулировки. В этом обнаруживается своеобразный формализм их умственной деятельности.

Показательно, что нередко такой ребенок дошкольного или младшего школьного возраста охотнее слушает не то объяснение, которое касается более интересного содержания, а то, которое представляет собой четкое логическое построение (например, если используются выражения «отсюда следует», «в результате», «таким образом»). Ему нравится улавливать последовательность рассуждения, следить за его развертыванием.

Характерно, что формализм познания может сочетаться у них с вольной игрой воображения — с неожиданными ассоциациями, обобщениями.

Нередко дети с опережающим умственным развитием сами придумывают для себя развлекательно-игровые дела.

Уровень умственных достоинств – величина переменная

Сведения о детях с ранним умственным подъемом, казалось бы, прямо указывают на их одаренность. Но можно ли считать эти проявления реальными предвестниками их будущего высокого интеллекта? Известно, что такие дети не обязательно сохраняют свои замечательные особенности и в дальнейшем.

По-видимому, необычайно быстрое, опережающее развитие ребенка в определенном возрасте характеризует его прежде всего именно как ребенка, т.е. возникает как бы на время. Ранние успехи еще не означают наличия у ребенка тех свойств ума и того их уровня, которые понадобятся в более зрелые годы. Отсюда — неопределенность значения проявляемых в детстве признаков незаурядного интеллекта. Такова действительная сложность проблемы одаренности у детей и подростков.

Возрастные основы умственного роста

Особые возможности детства

Нужно иметь в виду, что в ранние дошкольные годы стремительное умственное развитие происходит у всех детей. У каждого ребенка, совершенно беспомощного при рождении, несмышлениша, ничего не знающего и не умеющего, за месяцы, за немногие годы происходят — поначалу с помощью и под руководством старших — удивительные превращения: у него формируются бесчисленные навыки, сложнейшие свойства ума. Детство — неповторимая пора становления, роста умственных сил.

По современным психологическим представлениям, интеллектуальное развитие происходит главным образом в годы возрастного созревания. Психологи спорят между собой о том, к какому возрасту какая часть всего пути умственного развития человека бывает пройдена. Согласно получившейся распространенной точке зрения, к шести годам это развитие осуществляется уже больше, чем на треть, к восьми — наполовину, а к двенадцати годам — на три четверти.

Возрастное развитие активности

Во второй половине дошкольного возраста, как это показано психологами и педагогами, возможно систематическое обучение (прежде всего знакомство с буквами, цифрами — переход к чтению, счету), приобщение к различным видам искусства (в частности, к рисованию); многие дети обнаруживают расположенность к конструированию. Опора таких занятий — активность детей, которые уже в эту пору жизни в большинстве своем тянутся к умственной нагрузке, не выносят безделья.

Наблюдаемая у ребенка с ранних лет разнообразная активность неразрывно связана с тренировкой, развитием саморегуляции. Во всех детских делах нужны, например, внимание, удержание в сознании намерения. Но именно саморегуляция у большинства дошкольников явно отстает от уровня активности.

Формализм детского мышления

Понятно его происхождение. Ведь каждому ребенку приходится начинать с усвоения именно формы того, что ему еще не может быть доступно по существу. Дети включаются в общую жизнь, опираясь на копирование внешней стороны действий и поведения окружающих. Употребление слов, речевых оборотов и суждений предшествует у ребенка уяснению полноты их значения.

Это верно и по отношению к множеству школьных знаний. Так, постоянное соприкосновение учеников младших классов со всевозможными понятиями мира взрослых и психологический настрой на подражание, вбирание приводят к тому, что усвоение многих понятий, способов действий, заимствуемых у учителя, у окружающих, в значительной степени остается внешним, касается прежде всего формы.

Творчество как свойство детского мышления

Годы детства характеризуются легкостью привыкания к непривычному, подвижностью воображения. Детство замечательно непрерывными творческими попытками, которые произвольны и жизненно необходимы. В самом деле, новизна воспринимаемого, игры и занятия, опирающиеся на воображение, требуют от ребенка интуиции и изобретательности.

Высокая умственная активность обнаруживается, в частности, в легкости возникновения новых (иногда не только для самого ребенка) ходов мысли, в домыслах, необычных суждениях. То, что у детей подчас возникают неожиданные сопоставления и

обобщения, рождаются продукты мышления, которые несут на себе печать оригинальности, вероятно, в значительной мере объясняется и нехваткой у них закрепившихся способов анализа, готовых штампов, новизной для них самой умственной работы.

Сензитивные периоды развития

Очень характерен в этом отношении период овладения речью, когда каждого нормального ребенка отличают необыкновенная чуткость к языку, активность в отношении языковых форм. Как известно, в ранние годы дети с легкостью, очень охотно осваивают новые для них слова и обороты, вызывая зачастую восхищение своей сообразительностью, изобретательностью.

Периоды детства – эпохи жизни со своими неповторимыми возможностями

Отметим некоторые благоприятствующие умственному росту черты, которые отличают основные периоды школьного детства. У начинающих школьную жизнь детей обращает на себя внимание их готовность усваивать, вбирать, доверчивое подчинение авторитету учителя, вера в истинность всего, чему он учит. Все это характерные предпосылки обучаемости младших школьников. Школьникам, вступившим в подростковый возраст, присущи новый подъем энергии, более острая, чем прежде, потребность испытать, применить свои крепнущие силы, стремление к самоутверждению. Для старших подростков характерны иной, чем прежде, уровень сознательности, поиски жизненной перспективы, нередко — усилия по самовоспитанию.

Взаимосвязь индивидуального и возрастного

Неравномерность темпа возрастного развития

Особое внимание следует обратить на неравномерность хода психического развития. Наблюдения за умственным обликом ребенка на протяжении ряда лет сталкивают с такими явлениями, как убыстрение или замедление умственного роста, неожиданные подъемы или задержки. У каждого ребенка это происходит в свои возрастные сроки, что связано с созреванием мозга и во многом генетически обусловлено. Это можно сравнить с созреванием организма, с ростом длины тела: в одни годы ребенок растет быстрее, в другие — медленнее, и дети в этом отношении очень разные. Одни вытягиваются еще до начала подросткового возраста, другие — только к концу его, у одних рост почему-то приостанавливается, у других продолжается.

Умственный уровень, темп развития и одаренность

Детей, выделяющихся в умственном отношении, отличает ускоренное умственное развитие и соответственно необычно высокий для их возраста умственный уровень.

Издавна неодинаковость темпа развития «при прочих равных условиях» связывают именно с различиями по одаренности: считается, что значительное опережение сверстников указывает на одаренность.

Еще в начале XX века французским психологом А.Бине были разработаны способы определения уровня умственного развития. Детям разного возраста предлагали краткие стандартизованные задания (тесты) разной степени сложности — для каждого возраста подбирался свой набор тестов. Их выполнение оценивалось в баллах. Умственный уровень ребенка определялся по тому, задания для какого возраста оказывались ему посильны. Индивидуальный умственный уровень мог не соответствовать возрасту, например, ребенок четырех лет мог обнаруживать такое умственное развитие, как если бы ему было пять или шесть, или больше лет. Соотношение между обнаруженным у ребенка умственным уровнем и тем уровнем, который соответствовал бы его возрасту, позволяет судить о степени опережения (или отставания) в умственном развитии.

Индивидуальное вырастает из возрастного

Характерная черта незаурядных в умственном отношении детей — их необычайная познавательная активность, ненасыщаемая потребность в деятельности — судя по всему, связана с ускоренным созреванием мозга. Имеются основания считать, что и другие особенности ребенка с необычно ранним подъемом интеллекта связаны со спецификой

детства, т.е. представляют собой прежде всего возрастной феномен. Появление детей с умственными возможностями, свойственными более старшим возрастам (без каких-либо влияющих на это чрезвычайных внешних обстоятельств), и последующее снижение темпа умственного развития у многих из них можно рассматривать как подтверждение того, что их умственные проявления обусловлены в значительной мере возрастными (т.е. в определенную пору жизни возникающими и во многом преходящими) свойствами.

Одаренность проявляется не сразу

Основная трудность выявления в пору детства признаков одаренности и состоит в том, что в них непросто выделить собственно индивидуальное, относительно независимое от возрастного. Так, наблюдаемая у ребенка высокая умственная активность, особая готовность к напряжению — это внутреннее условие умственного роста, о чем не раз говорилось выше. Но окажется ли оно устойчивой особенностью и на последующих возрастных этапах? Творческие устремления ребенка, продуцирование им новых ходов мысли также могут быть отнесены к предвестникам необычных достижений. Но получают ли они дальнейшее развитие?

Специализация умственных возможностей

У детей с ускоренным умственным развитием тяга к умственной «деятельности» вообще предваряет увлечение определенными ее видами. Это содействует многостороннему развитию и указывает на внутренние условия для общего умственного роста. Однако на этом фоне бывает заметна и избирательность в отношении к разным видам занятий: только некоторые из них не надоедают ребенку, доставляют большее удовольствие. Нередко формируется направленность в устремлении, которую уже можно определить словом «склонность» (этим термином обозначают особую расположенность, тяготение к каким-нибудь видам деятельности). Среди детей с высоким уровнем интеллекта даже в дошкольном и младшем школьном возрастах можно встретить выраженных «счетчиков», «биологов», «книголюбителей», хотя чаще их умственные пристрастия бывают разносторонними и переменчивыми. Таким образом, уже с раннего возраста могут обнаружиться сложность индивидуальной структуры интеллекта, его более общие и более специальные проявления, соотношение между которыми может иметь важное значение для дальнейшего.

Умственные возможности и развивающаяся личность

Потенциал ребенка зависит не только от умственных данных, но и от свойств его личности. Так, вряд ли можно сомневаться в том, что творческие усилия, напряженность поиска зависят не только от свойств ума (например, от расположенности к комбинированию и перекомбинированию извлекаемой из памяти информации), но и от определенных черт характера, в частности, относящихся к волевой сфере.

По-видимому, незаурядность ума сама влияет на формирование черт личности. Известно, что многие дети с быстрым умственным подъемом стремятся к самостоятельности в занятиях, настойчивы в достижении результата. Однако взаимодействие свойств ума и свойств личности не всегда развивается в благоприятном направлении. Например, ранние преимущества в уровне интеллекта нередко приводят к привычке учиться без сколько-нибудь значительных усилий, «хватая на лету»; отсюда — неподготовленность к преодолению трудностей, недостатки работоспособности.

Многое в становлении интеллекта у детей, опережающих свой возраст, будет зависеть от их ценностных ориентаций, формирующихся установок. В этой связи не следует упускать из виду, что в ходе возрастного развития имеются так называемые критические периоды — сравнительно короткое время переходов от одного этапа к другому (от дошкольного возраста к школьному, от младшего школьного — к подростковому), когда резко изменяется положение ребенка среди окружающих. Здесь многое может перемениться в еще не окрепшей личности.

Одна из существенных опасностей, подстерегающих незаурядного ребенка в эти периоды, — такие изменения направленности личности, которые приводят к безразличию,

потере интереса к творческим усилиям в умственной работе. Важно, чтобы необычно умный ребенок не получает в эту пору тех травм, которые могут тормозить или искажать дальнейшее развитие, чтобы он благополучно проходил каждый поворотный пункт и поднимался, более зрелый, на новую возрастную ступень.

Нужно учитывать, что быстрый темп умственного развития часто неодинаково затрагивает как разные стороны интеллекта, так и черты личности. Возрастание зрелости в одних отношениях может сочетаться с сохранением инфантильности в других.

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ ВУНДЕРКИНДЫ

Выражение «вундеркинд» пришло из немецкого языка («вундер» — чудо, «кинд» — ребенок). Чаще этим словом называют ребенка с чрезвычайными успехами в каком-нибудь определенном виде деятельности — в музыке, рисовании, математике. Но иногда и у детей с высоким общим развитием обнаруживается такой уровень интеллекта, что и к ним вполне применимо это слово. «Чудо-дети» встречаются по преимуществу в дошкольном и младшем школьном возрастах (в более старших возрастах стремительный умственный подъем наблюдается гораздо реже).

Для таких детей, увлеченных формальными возможностями своего интеллекта, выполняющих играючи недоступную для их сверстников работу, характерна наивная вера в ее самодостаточность: они, как правило, не задумываются о каком-либо назначении, применении своих познаний.

Их развитие может быть односторонним. Например, при весьма успешном умственном развитии могут отставать моторные навыки, координация движений (дети-неумехи). Есть дети, преуспевающие в учебных занятиях, но недостаточно ориентирующиеся в практических, житейских делах. Иногда дети, проявляющие себя умниками в разговорах на научные и абстрактные темы, могут удивлять своей наивностью в вопросах, связанных со взаимоотношениями людей, обнаруживая свойственный возрасту «формализм» мышления.

Их будущее неопределенно

Кому не приходилось слышать о том, что многообещающие дети часто разочаровывают, не оправдывают возлагавшихся на них надежд?

Весьма неопределенны научные данные о дальнейшей судьбе вундеркиндов. Показательно в этом отношении знаменитое исследование американских психологов под руководством Л. Термена, начатое еще в 20-х годах 20-го века. Были тщательно отобраны и взяты под наблюдение около полутора тысяч мальчиков и девочек в возрасте от шести до двенадцати лет, значительно превосходящих других детей по умственному развитию и успешности учения. Их дальнейшая судьба прослеживалась на протяжении десятилетий (до глубокой старости или до конца жизни). Через каждые шесть — восемь лет у них фиксировались возрастные изменения интеллекта и достигнутые ими успехи. Оказалось, что с годами происходило выравнивание этих детей с их сверстниками, но вместе с тем у большинства из них сохранялся уровень возможностей выше среднего. Та же закономерность обнаруживалась и в ряде последующих исследований.

Отношение к таким детям в прошлом

Выдающиеся по уму дети, интеллектуальные вундеркинды издавна интересовали педагогов, врачей, философов. Был период восторженного отношения к таким детям: они объявлялись маленькими гениями, гордостью человечества.

В дальнейшем почтительное любование случаями раннего расцвета интеллекта резко пошло на убыль. Постепенно сложилось и стало преобладать критическое отношение к таким детям. Уже Кант в «Антропологии» (1798 г.) насмешливо отзывался о проявлениях умственной одаренности: «преждевременно развитый, эфемерный ум вундеркинда».

В последние десятилетия наметился переход к более оптимистическому и одновременно более заинтересованному отношению к детям с ранним умственным

расцветом. Получает признание точка зрения, согласно которой такой вариант развития является не только полноценным, но и весьма перспективным. У какой-то части чудодетей их неустанная познавательная активность и ее более зрелая саморегуляция могут оказаться действительными предвестниками таланта.

Исключительный интеллект и особенности развития

Высоко одаренные

Высоко одаренные дети, определяемые, главным образом, по тестам интеллекта, составляют очень малую долю населения, однако они существенно отличаются от, скажем так, нормально одаренных по многим познавательным и эмоциональным показателям. Кого относят к высоко одаренным? Как уже говорилось, обычно речь идет об интеллектуально одаренных детях, коэффициент умственного развития (IQ) которых 160-200 баллов. В некоторых исследованиях предлагается относить к высоко одаренным тех, чей IQ 160-179 баллов, и к исключительно одаренным тех, у кого он 180 и выше.

Всю эту категорию одаренных можно с грустью обозначить как «исключительно» одаренных и в том смысле, что основная проблема этих детей заключается в их «исключении», неприятии, социальной изоляции их сверстниками и довольно часто учителями. Американская исследовательница Л. Холлингуорт назвала 125—155 баллов «социально оптимальным интеллектом». Она нашла, что дети с таким уровнем развития уравновешенны, уверены в себе и хорошо принимаются обществом. При IQ выше 160 разница между высоко одаренными детьми и их сверстниками настолько велика, что это приводит к особым проблемам в развитии, обусловленным социальной изоляцией.

Взрослый гений подвижен и самостоятелен и может найти соответствующее себе окружение; ребенок зависим и ограничен в своих поисках. При IQ, равном 180, шестилетний ребенок почти на равных с обычным одиннадцатилетним, а и одиннадцать — с выпускником школы. Такой ребенок сталкивается с наитруднейшей проблемой — проблемой приспособления к окружению. Вот во что она может выливаться.

Наиболее частые особенности таких детей:

- трудности в нахождении близких по духу друзей;
- проблемы участия в играх сверстников, которые им неинтересны;
- проблемы конформности, то есть старания подстроиться под других, казаться такими, как все;
- трудности в школе, где отсутствует стимуляция интеллектуального развития;
- ранний интерес к проблемам мироздания и судьбе.

ОСНОВНЫЕ «СОСТАВЛЯЮЩИЕ» УМСТВЕННОЙ ОДАРЕННОСТИ

§ 1. Познавательная потребность

Особая потребность

Предыдущие главы дают представление о том, что особая потребность в умственном поиске, в умственной нагрузке наиболее характерна для одаренных детей, даже тех, чьи необычные способности не сразу видны.

Потребность в умственной деятельности обозначается в научной литературе различными терминами, близкими по смыслу: умственная активность, познавательная потребность, исследовательская потребность. Это не совсем одно и то же, но все же про одно — про потребность «шевелить мозгами», про удовольствие думать, радость узнавать. Для обозначения этой самой общей черты интересующей нас категории детей мы здесь будем пользоваться выражением «познавательная потребность».

В психологии познавательная потребность далеко не сразу приобрела права гражданства. Долгое время ученые считали, что эта потребность лишь обслуживает все другие. Нужно есть, а пищу надо найти, узнать, где она находится, как ее достать, — вот и возникает познавательная потребность. Кто друзья, кто враги, чья территория — опять

познавательная потребность на помощь. Считалось, что первичны голод, жажда, инстинкт продолжения рода, охрана потомства — познавательная потребность служит лишь средством их удовлетворения. Поэтому о познавательной потребности мы знаем меньше, чем о других.

Понадобилось много исследований и споров среди ученых, чтобы признать, что нужда в познании — не «служанка» других потребностей, а самостоятельная, независимая потребность. (Разумеется, независимость эта относительна: все потребности тесно связаны между собой, образуя сложную и достаточно закрепленную у индивида систему.)

Ненасыщаемость

Познавательная потребность характеризуется прежде всего активностью: человек сам ищет смену впечатлений, новую информацию, испытывает нужду в самом процессе познания.

Эту потребность отличает и следующее: получение нового знания не угашает, а, наоборот, усиливает ее. По мере обогащения знаний стремление к познанию растет. Познавательная потребность в развитой форме становится ненасыщаемой — чем больше человек узнает, тем больше ему хочется знать. В этом смысле она принципиально отличается от любых органических потребностей. В последних можно резко провести границу — потребность есть (человек голоден, испытывает жажду) или она исчезла, удовлетворена (человек сыт, не испытывает жажды). Настоящую познавательную потребность невозможно удовлетворить. Она безгранична, как безгранично само познание. И здесь не бывает пресыщения — нельзя «перепознать».

Радость познания

Неустанная активность, стремление к самому процессу познания возможны лишь благодаря еще одной особенности этой потребности — удовольствию от умственного напряжения.

Радость во время интеллектуальной деятельности (которую одни люди переживают более, другие менее интенсивно, но которая многим знакома) сейчас можно регистрировать. Целый ряд строго физиологических показателей (электроэнцефалографических, биохимических) свидетельствует о том, что в момент интеллектуального напряжения вместе с участком мозга, занятым умственной работой, возбуждается, как правило, и центр положительных эмоций. У некоторых людей эта связь настолько прочна и сильна, что лишение интеллектуальной деятельности приводит их к тяжелому состоянию.

Что же именно «включает» чувство удовольствия при полноценной интеллектуальной деятельности? Некоторые ученые считают, что дело здесь в психическом тонусе, который становится оптимально высоким в момент умственного напряжения (т.е. приятна сама по себе высокая активность). Другие считают, что радость, удовольствие есть результат определенной связи между центром положительных эмоций и деятельностью мозговых отделов, заведующих умственной работой. Включаем одно, одновременно включается и другое. Эволюция, так сказать, позаботилась о том, чтобы homo сделался sapiens, и избрала такой механизм. Третьи считают, что в момент успешной интеллектуальной деятельности происходит как бы разрядка поискового, проблемного напряжения — это и производит чувство удовлетворения.

Итак, познавательная потребность стоит на трех «китах»: активности, потребности в самом процессе умственной деятельности и удовольствии от умственного труда.

Потребность во впечатлениях

Первый уровень можно назвать уровнем потребности во впечатлениях. Это начальный уровень, своего рода фундамент познавательных устремлений. Биологической предпосылкой потребности во впечатлениях является ориентировочный рефлекс (рефлекс «что такое?»). Классический пример: младенец, поворачивающий голову в сторону погремушки. Совсем крохотный ребенок радуется новому звуку (не слишком резкому),

новому цветному предмету. С этого начинается умственная активность. Новые стимулы еще не складываются у ребенка в определенную систему, однако подготавливают основу для понимания им окружающего. У детей особенно ярко проявляется активность познавательной потребности.

Бельгийский ученый Нюттен провел такой эксперимент.

В экспериментальной комнате было установлено два автомата — А и Б. Автомат А — весь блестящий, с разноцветными лампочками, яркими ручками. Автомат Б с виду значительно проще и скромнее, в нем нет ничего ни разноцветного, ни яркого, но зато ручки можно двигать и в зависимости от этого самому включать и выключать лампочки.

Когда пятилетние дети, участвовавшие в эксперименте, входили в комнату, то, конечно, они прежде всего обращали внимание на нарядный автомат А. Поиграв с ним, они обнаруживали автомат Б, и он оказывался для них самым интересным. Дети двигали ручки, включали и выключали лампочки — словом, проявляли познавательную активность.

Опыт всячески видоизменялся, но вывод каждый раз оказывался одним и тем же: самому нарядному, яркому объекту малыши предпочитают такой, с которым можно активно действовать (вспомните, какие (игрушки больше всего любят дети).

Психологами установлено, что чем более разнообразны стимулы, получаемые ребенком в ранний период, тем интенсивнее развивается его ум. Тогда как у детей, воспитывающихся в однообразной обстановке, лишенных внимания и богатства впечатлений (например, в некоторых детских домах), происходит не просто отставание в развитии, они даже заболевают. У этой болезни есть и соответствующее название — госпитализм. Главная причина госпитализма — недостаток стимулов, недостаток впечатлений.

Становление любознательности

Потребность по впечатлениям постепенно переходит в любознательность, которую можно рассматривать как второй уровень развития познавательной потребности. В два-три года все дети любят узнавать — задавать вопросы, слушать, когда им читают; любят ломать игрушки, чтобы посмотреть, что у них внутри. Уже тогда у ребенка начинаются бесконечные «почему»: «Почему солнышко светит?», «Почему дует ветер?», «Почему автомобиль сам едет?» и даже «Почему кот жмурится, когда я его глажу?». В этих «почемучьих» вопросах желание не только узнать, но и часто именно поразмышлять, не просто получить информацию, а задать работу мышлению. К моменту поступления в школу ребенок уже имеет свою, пусть еще и очень наивную, картину мира.

Своего апогея любознательность, направленная во все стороны, достигает у подростка («авто-мото-вело-фото-кино-радиокружок»).

Становление склонностей

И, наконец, третий уровень познавательной потребности достигается, когда она уже опосредуется социально значимыми задачами. Теперь ее проявления не стихийны, а связаны с развитием более устойчивых склонностей, например, с намерением определить будущую область деятельности.

Познавательное стремление на этом третьем, высшем уровне приобретает другой характер, чем прежде: уже не столько непосредственно эмоциональный, сколько сознательно целенаправленный. При этом, естественно, увеличивается роль внешних факторов (в большей мере — ориентация на результат, на конкретные достижения), но все же потребность в познании не перестает быть удовлетворяющей внутренние запросы, продолжает быть радостной, дающей ощущение полноты жизни.

Существенно, что каждый последующий уровень не просто вбирает в себя предыдущий, но обязательно и тормозит его, частично отменяет. Если этого не происходит, то развитие познавательной потребности задерживается, остается на более примитивном уровне, хотя бы и ярко выраженном. Роль тех или иных проявлений этой потребности зависит от того, к какому возрастному этапу они приурочены.

Связь с развитием способностей

Возрастное развитие познавательной потребности неразрывно связано с развитием способностей. Именно постоянно усложняющаяся потребность в познании (сначала реакция на стимулы, потом объединение этих впечатлений в более целостное знание, потом потребность найти причинно-следственные связи), обобщаясь, дает основу для развития способов мышления. И чем активнее действует ребенок в своем стремлении познать окружающее и самого себя, чем шире и гибче система способов, с помощью которых он это делает, тем, в конечном счете, выше его способности.

Не будет преувеличением сказать, что потребность в познании является настоящим мотором развития способностей. Дело не только и даже не столько в том, что эта потребность обеспечивает добывание новых знаний, расширение кругозора, но и в том, что развитие способностей получает сильнейшие импульсы на фоне ярко выраженных положительных эмоций — чувства удовлетворения, приподнятости, иногда даже интеллектуального восторга. Познавательная потребность как раз и обеспечивает такой фон, и именно поэтому, при наличии удовольствия от умственной деятельности, развитие способностей происходит почти незаметно, быстро и легко. При отсутствии таких эмоций способности не удастся развить и за долгие часы напряженной умственной работы.

Сильно выраженное стремление к познанию — первейший признак незаурядности развивающихся способностей. У одаренных детей эта потребность преобладает над другими: школьник может многим пожертвовать для ее удовлетворения — отказаться от встречи с друзьями, телевизора и пр. Кстати, это один из самых хороших диагностирующих признаков, который может помочь заметить и не раскрытые еще способности (вспомним особенности некоторых учеников, описанных выше). Подобно тому как геологи узнают о залегании ценных пород по так называемым сопутствующим породам, так и яркие познавательные интересы ребенка в тон или иной мер»; могут указывать на наличие благоприятных умственных данных, т.е. быть симптомом одаренности.

Познавательная потребность причастна к любым видам умственной деятельности. Она может быть отнесена к исходным и самым общим предпосылкам умственной одаренности, возможно, она составляет их единую основу.

Вместе с тем вряд ли можно сомневаться в самостоятельном значении и собственно интеллектуальных факторов одаренности.

Интеллект

Общее понятие об интеллекте

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

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

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

Слово «интеллект» нередко используется в психологии как синоним слов «одаренность», «умственная одаренность». Так, тесты на интеллект называют «тестами одаренности», интеллектуальный коэффициент IQ — показателем умственной

одаренности. И это естественно: ведь интеллект — характеристика познавательной сферы, самый центр, ядро умственных возможностей человека.

Умственные способности часто называют общими, в отличие от специальных (о чем уже упоминалось во введении). В самом деле, свойства ума (выступающие, например, в таких умственных процессах как сравнение, анализ, планирование и т.д.) проявляются очень широко, в самых разных видах занятий. В этом смысле они являются общими, т.е. общими для разных видов деятельности. При этом люди отличаются друг от друга не только по своим отдельным умственным особенностям, но и по интеллекту в целом, по общему уровню и общему своеобразию умственной деятельности.

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

Измерение интеллекта, изучение его структуры

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

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

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

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

Начало этим исследованиям положил английский психолог Ч.Спирмен, согласно которому существует общий для всех интеллектуальных тестов генеральный фактор. В противовес ему американский психолог Л.Терстоун, разделявший взгляды своего соотечественника Э.Торндайка о множественности независимых друг от друга умственных способностей, разработал мультифакторную схему, согласно которой существует ряд «первичных умственных способностей». Подтверждения и опровержения этих крайних точек зрения породили огромную литературу. Острота различий между сторонниками первенствующего значения общего фактора интеллекта, продолжающими традиции Спирмена, с одной стороны, и фактористами, следующими за Терстоуном, с другой, постепенно сглаживалась. К настоящему времени практически всеми признается важная роль общих факторов в весьма различных способностях.

Модель интеллекта Дж. Гилфорда

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

Согласно этой модели следует различать пять типов операций: познание (включает в себя процессы восприятия, узнавания, осознания и понимания информации); память

(механизм сохранения и воспроизведения информации); дивергентное мышление (опирается на воображение и служит средством порождения оригинальных идей); конвергентное мышление (предполагает «нацеливание» на определенный ответ в отличие от охвата самых разных возможностей); оценочное мышление (механизм сравнения со стандартами или установленными критериями).

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

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

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

Несомненно, что в таком сложном явлении, как интеллект, могут быть выделены разные стороны и разные пласты. Показательна в этом отношении получившая распространение на Западе концепция Р.Кеттелла о двух видах интеллекта (соответствующих двум выделенным им факторам): «текущий» интеллект выступает в задачах, которые требуют приспособления к новым ситуациям; он зависит от наследственности и достигает максимального уровня к четырнадцати-пятнадцати годам; «кристаллизованный» интеллект выступает при решении задач, требующих навыков и использования прошлого опыта; он зависит по преимуществу от влияния среды и может расти до двадцати пяти — тридцати лет.

Виды интеллекта по Г.Айзенку

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

Взаимовключенность различных видов интеллекта по Айзенку

О врожденных предпосылках интеллекта, об относительной роли наследственности и среды мы еще поговорим в IV части книги, а пока обратим внимание на сложность структуры интеллекта (см. также гл.5), на то, что с этим термином связана не позволяющая забывать о себе проблема его разноуровневой детерминации.

Интеллект и возрастное развитие

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

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

О решающей роли детских лет в становлении интеллекта свидетельствуют данные Я.А.Пономарева о возрастной динамике такой характеристики умственного развития, как «внутренний план действий» (ВПД).

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

Более общее и более специальное в интеллекте

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

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

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

У ученика общие свойства его интеллекта бывают весьма заметными. Например, в ходе освоения младшими школьниками столь далеких друг от друга предметов, как грамматика, элементы математики, природоведение, у одного и того же ученика при всем разнообразии его занятий проявляются общие черты, которые выступают в уровне обобщений, в соотношении абстрактного и конкретного, в темпе и ритме умственной работы. Вместе с тем уже в этом возрасте может быть заметна и преимущественная выраженность тех или иных более специальных умственных возможностей, определенная направленность ума. С возрастом специализация умственных свойств чаще всего усиливается.

Индивидуальные различия

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

Важная характеристика интеллекта проявляется в чувствительности к противоречиям, в возникающих вопросах, в усмотрении проблемы (исследования

А.М.Матюшкина).

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

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

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

Это можно видеть, в частности, на примере динамической стороны умственных проявлений. Известно, что кроме различий, относящихся к содержательной стороне психики, весьма заметны и такие индивидуальные характеристики, которые выступают в силе реакций, в их скорости и устойчивости, в темпе и ритме психических процессов. В основе такого рода проявлений — врожденные свойства типа нервной системы. Установлено, что каждый из полюсов свойств нервной системы (сила — слабость, подвижность — инертность, активированность — неактивированность) имеет свои достоинства и ограничения. (Подробнее об этом см. ниже.) Индивидуальные различия такого рода — это различия не по совершенству нервной деятельности, а именно по ее своеобразию. Тут выступает индивидуальный стиль работы, определенным образом характеризующий динамические особенности интеллекта.

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

В дальнейшем значение такого рода различий между людьми получило подтверждение и объяснение в новых научных данных о роли левого и правого полушарий головного мозга. Установлено, что два полушария — не просто дублиеры: они выполняют разные функции, дополняя друг друга. Левое ответственно по преимуществу за функции анализа, расчленения, за словесно-логическое мышление; правое ответственно по преимуществу за целостные, конкретные восприятия и действия, за непосредственный отклик на окружающее, за протекание чувств. Мозг работает как единое целое, но одно из полушарий может быть относительно главенствующим. От «правополушарности» (преобладание первой сигнальной системы) или «левополушарности» (преобладание второй сигнальной системы) во многом зависит соотношение образноэмоционального и понятийного в психике. Нередко уже в годы возрастного созревания обнаруживается у растущего человека не такой, как у других, познавательный стиль, своя стратегия решения проблем. Не будем забывать, что не только уровень, но и своеобразие интеллекта — это предпосылки и творческих возможностей.

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

§ 3. Креативность

Общее представление о креативности

Креативность («творческость») — одна из важнейших характеристик одаренности. Известно, что творчеству благоприятствуют развитие наблюдательности, легкость комбинирования извлекаемой из памяти информации, готовность к волевому напряжению, чуткость к появлению проблем и многое другое. Считается, например, что научное творчество связано с поисками «логически возможного» в отличие от «логически необходимого»; это позволяет приходить к неожиданным результатам.

Вместе с тем креативность — это не то же самое, что высокий уровень интеллекта. Исследования показали, что оценка интеллекта традиционными методами (вычисление IQ) не позволяет непосредственно судить о творческих возможностях.

«Творческость» означает прежде всего особый склад ума, особое качество умственных процессов. При этом установлено, что никакое отвлеченное познание не может быть продуктивным в полном отрыве от чувственного. Важное значение в процессе творчества — в любой области деятельности — имеют воображение, интуиция, неосознаваемые компоненты умственной активности. Некоторые исследователи обращали внимание на то, что рождение новой идеи связано с «боковым» мышлением, т.е. достигается как бы попутно, неожиданно, само собой.

Дивергентное мышление

Мышление должно быть свободным, раскованным. Уже упоминавшийся американский психолог Дж.Гилфорд ввел получившее широкое признание понятие дивергентного (расходящегося) продуктивного мышления, направленного на возможное получение целого ряда правильных ответов (в отличие от конвергентного — имеющего одно направление — продуктивного мышления, нацеленного на единственно правильный ответ). Именно дивергентное мышление и служит средством порождения новых идей и самовыражения.

Характеристика дивергентного мышления включает в себя четыре основных свойства: беглость (легкость) мысли — количество идей за единицу времени (причем в данном случае важно не их качество, а именно количество); гибкость мысли — способность переключаться с одной идеи на другую; оригинальность — способность порождать идеи, отличающиеся от обычных, общепринятых, возникновение новых идей; точность (или законченность) — способность совершенствовать, придавать законченный вид своему творческому продукту.

Тесты на креативность

Существует много тестов, специально направленных на выявление творческих возможностей. В их основе — выявление способности испытуемого находить новые подходы к предлагаемой ситуации, например, создать необычный рисунок по заданным элементам или изобретательно выполнить словесное задание. (Подробнее об этом см. ниже.) Но не всегда внешняя оригинальность действительно свидетельствует о творческой силе. Такие тесты, как справедливо отмечают их критики, вряд ли могут предсказать поведение испытуемых в реальной жизненной ситуации. Сумеют ли они находить там значимые новые решения и отстаивать оригинальные подходы?

Интеллект и креативность

Нельзя не учитывать также, что творчество и интеллект не существуют в отрыве друг от друга. Реальные творческие достижения в большинстве областей деятельности требуют повышенного интеллекта, хотя высокий уровень интеллекта может и не приводить к творческим проявлениям.

Обобщая имеющиеся в литературе данные по этому вопросу, В.С.Юркевич отмечает: для высокого развития творческих способностей необходим уровень умственного развития выше среднего (IQ не ниже 120); после достижения такого

интеллектуального уровня дальнейшее его повышение (например, рост IQ до 150) не сказывается на творческом потенциале; когда интеллектуальный уровень очень высокий (например, IQ 170-180), то это, как и при недостаточной его величине, может мешать творчеству, т.е. влияние на становление творческих способностей снова станет отрицательным. Таким образом, связь между интеллектуальностью и креативностью определенно есть, но она не такая прямолинейная (СНОСКА: С.м.: Чудиовскни В.Э., Юркевич В.С. *Одаренность: дар или испытание.* — М., 1990. — С. 46—47).

Связь интеллекта и креативности может затруднять их «разведение» в опытах.

Творческие способности и личность

Особенно существенно, что творческие возможности, в частности, в умственной сфере, зависят не только от умственных свойств (например, от упоминавшейся легкости возникновения догадок, гипотез, быстроты комбинирования и перекомбинирования извлекаемой из памяти информации), но и от определенных черт личности. Психологи уделяют много внимания изучению творческих личностей (их характера, внутренних установок, мотивов, стиля поведения), чтобы выяснить, какие же их черты благоприятствуют творческим проявлениям. Доказано значение для творчества таких качеств, как умственная самостоятельность, смелость мысли, готовность к волевому напряжению, направленность личности на творчество.

Для нас важно отметить, что такие качества могут ярко обнаруживаться в годы возрастного созревания. В своих занятиях ребенок не просто повторяет что-то усвоенное или заданное кем-то — он субъект творчества. Характер умственной активности незаурядных детей побуждает к расширению и углублению поисков, к «скачкам в неизвестное». Именно творческие усилия наиболее соответствуют их потребности в умственном напряжении, в умственном росте.

Определенный интерес представляет обширный опыт исследований американских психологов, посвященных изучению развития творческих способностей. Особенно выразительные результаты дало обобщение сохранившихся в школах и вузах материалов о годах учения современных творчески работающих ученых. Оказалось, что показатели IQ, равно как и успеваемость, и эрудиция, не имеют достаточной прогностической силы. Было признано, что наиболее многообещающие «предсказатели» творческой деятельности — не специальные тесты творческих способностей, а биографические данные (сведения о предпочитаемых с детства видах занятий, о независимости суждений, уверенности в себе, о мечтах и склонности «находить порядок в беспорядке»).

Разработки новых методик

За рубежом продолжают разрабатываться новые варианты методик, Индивидуальных и групповых, так или иначе включающих в себя оценку предпосылок творчества. Оригинальные экспериментальные подходы к изучению креативности, в частности в возрастном аспекте, разрабатываются и в нашей стране.

Известность получила методика «креативного поля» Д.Б.Богоявленской. (Она подробно описана ее автором в книгах «Путь к творчеству», 1981; «Интеллектуальная активность и проблема творчества», 1983, и во многих статьях.)

В.С.Юркевич на основе обзора литературы, наблюдений и собственной экспериментальной работы с одаренными старшеклассниками пришла к выводу, что творчески одаренные и интеллектуально одаренные — это разные типы личности, разные типы одаренности.

Дискуссионными остаются вопросы о том, является ли креативность стороной, компонентам умственной одаренности (как и других видов одаренности) или же ее следует рассматривать как самостоятельный, особый вид одаренности. Существует и точка зрения, что собственно одаренность — это и есть творческая одаренность.

Психодиагностика применительно к одаренности

Направления исследований

Выявление детей, обладающих незаурядными способностями, представляет собой сложную и многоаспектную проблему. До сих пор в науке и педагогической практике представлены две противоположные точки зрения на одаренность. Сторонники одной из них считают, что одаренным является каждый нормальный ребенок и нужно только вовремя заметить конкретный вид способностей и развить их. По мнению исследователей, разделяющих противоположную точку зрения, одаренность представляет собой весьма редкое явление, присущее лишь незначительному проценту людей от общей популяции; поэтому выявление одаренного ребенка подобно кропотливому поиску крупиц золота. Эти разногласия — своеобразный отголосок спора о преимущественной роли наследственности и воспитания в развитии одаренности. В современной психологии уже трудно найти сторонников указанных полярных точек зрения, но тенденция к признанию более существенной роли биологических факторов или факторов воспитания сохраняется.

В рамках обоих подходов отмечается возможность ошибки (возможность ошибочного прогноза относительно одаренности конкретного ребенка и неуспешность попыток развить нормального ребенка до уровня одаренного). Признается так же, что цена за такого рода ошибки может быть весьма высока. Однако представители различных направлений сходятся во мнении о необходимости наиболее полного теоретического осмысления самого понятия «одаренность», о принципиальной важности разработки методов выявления и развития одаренности и высокой ответственности исследователя за свой прогноз.

Применительно к проблематике одаренности можно отметить несколько основных направлений психодиагностических исследований. Первое непосредственно связано с задачей установления самого феномена одаренности. Используются различные методы, позволяющие установить количественные или качественные характеристики одаренности (ее вид, уровень развития и т.п.). Признание роли социальных условий, в которых развивается ребенок, приводит к созданию специализированных методов выявления одаренности для представителей различных (нетипичных) групп населения (детей из сельской местности, представителей нацменьшинств, детей из неблагополучных или малообеспеченных семей, детей, имеющих различные нарушения и т.п.).

В настоящее время в психологической литературе представлены два основных взгляда на процесс установления одаренности. Один из них основан на системе единой оценки. Например, ребенок считается одаренным, если он набрал количество баллов по шкале Станфорд-Бине, превышающее некоторое пороговое значение. В разных источниках указываются различные значения этого порогового показателя для отнесения ребенка к группе одаренных. А.Швсдел и Р.Стоунбернер отмечают, в частности, что такой показатель должен превышать 135 баллов по шкале Станфорд-Бине (*СНОСКА: См.: Одаренные дети. — М., 1901*). Другой подход основан на комплексной оценке, включающей множество оценочных процедур (тестирование, опрос учителей и родителей и т.д.) Однако и комплексный подход не избавляет полностью от сомнений: не «пропущен» ли какой-либо незаурядный талант. Печальна судьба и тех детей, которые были отнесены по результатам обследования к числу одаренных, но затем никак не подтвердили этой оценки.

Еще раз о видах одаренности

Дифференцируют психомоторную, интеллектуальную, творческую, академическую, социальную и духовную одаренность.

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

Интеллектуальную одаренность связывают с высоким уровнем интеллектуального

развития (как правило, речь идет о высоком показателе коэффициента интеллекта IQ). Для измерения интеллектуальной одаренности в основном используют различные варианты тестов, направленных на измерение интеллекта.

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

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

Духовная одаренность в значительно большей степени, чем социальная, связана с высокими моральными качествами, альтруизмом (без которых немислимы люди типа Альберта Швейцера или матери Терезы, но без которых мы вполне представляем себе преуспевающего бизнесмена). Эта важная отрасль проблематики одаренности в настоящее время мало изучена. Имеются лишь отдельные попытки использовать диагностические методы, направленные на оценку морального уровня развития, особенностей «помогающего поведения» и альтруизма для выявления феномена духовной одаренности.

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

В современных тестах, которые активно используются на практике, перечисленные виды незаурядных способностей представлены весьма неравноправно. Нет единого мнения и относительно взаимосвязей, существующих между различными видами одаренности.

Психомоторная одаренность методы ее диагностики

В психологической литературе указываются многочисленные примеры, когда незаурядные психомоторные способности наблюдались у детей, обладающих весьма низким уровнем интеллектуального и творческого развития; некоторые из этих детей вообще не могли обучаться в обычной школе. В известном американском фильме о Форесте Гампе рассказывается об умственно отсталом юноше, который, обладая прекрасными психомоторными способностями, смог добиться высоких спортивных результатов. С другой стороны, надо указать и на существование противоположного явления. Многие дети с высоким интеллектуальным и творческим уровнем обладают низким развитием психомоторных способностей (феномен «моторного дисбаланса»). Такие дети медлительны, неуклюжи, с трудом выполняют упражнения на занятиях по физкультуре. Опасаясь насмешек сверстников, они избегают подвижных игр, требующих ловкости и быстрой реакции. Некоторые исследователи склонны объяснять сам факт интенсивного развития интеллектуальных процессов у таких детей влиянием компенсаторных механизмов. С феноменом «моторного дисбаланса» связывают также личностные проблемы некоторых интеллектуально одаренных детей: пониженная самооценка, замкнутость, трудности в общении со сверстниками.

Тест на основные двигательные навыки Д. Арнхейма и У.Синклера может проводиться с детьми в возрасте от четырех до двенадцати лет. Он направлен на оценку способностей ребенка координировать работу глаз и рук, контролировать или регулировать движения разной амплитуды.

Тест на зрительно-двигательную координацию К. Берра не требует специальной аппаратуры: для его выполнения необходимы только бумага и карандаш. Ребенка просят воспроизвести 24 рисунка, сложность которых постепенно возрастает.

При диагностике психомоторных способностей широко используются также тест ловкости пальцев О.Коннора, миннесотский тест скорости манипулирования, тест ловкости Стромберга и др.

В нашей стране проблема выявления и оценки психомоторных способностей интенсивно разрабатывается в спортивной психологии, а также в связи с задачами профотбора (Б.В. Кулагин, В.Л. Маришук, Ю.М. Блудов и др.).

6. МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ОБУЧАЮЩИМСЯ ПО РАБОТЕ С УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРОЙ ПОСЛЕ ЛЕКЦИИ

Работу с учебной литературой после лекции целесообразно начать с изучения общих работ по теме, а также учебников и учебных пособий, рекомендованных лектором. Далее следует перейти к анализу монографий и статей, рассматривающих отдельные аспекты проблем, изучаемых в рамках курса, а также официальных материалов и неопубликованных документов (научно-исследовательские работы, диссертации), в которых могут содержаться основные вопросы изучаемой проблемы.

Работу с источниками надо начинать с ознакомительного чтения, т.е. просмотреть текст, выделяя карандашом его структурные единицы. При ознакомительном чтении закладками отмечаются те страницы, которые требуют более внимательного изучения.

В зависимости от результатов ознакомительного чтения выбирается дальнейший способ работы с источником. Если для разрешения поставленной задачи требуется изучение некоторых фрагментов текста, то используется метод выборочного чтения. Если в книге нет подробного оглавления, следует обратить внимание ученика на предметные и именные указатели.

Избранные фрагменты или весь текст (если он целиком имеет отношение к теме) требуют вдумчивого, неторопливого чтения с «мысленной проработкой» материала. Такое чтение предполагает выделение: 1) главного в тексте; 2) основных аргументов; 3) выводов. Особое внимание следует обратить на то, вытекает ли тезис из аргументов или нет.

Необходимо также проанализировать, какие из утверждений автора носят проблематичный, гипотетический характер.

Умение работать с текстом приходит постепенно. Наилучший способ научиться выделять главное в тексте, определять проблематичный характер утверждений, давать оценку авторской позиции – это сравнительное чтение, в ходе которого происходит знакомство с различными мнениями по одному и тому же вопросу, сравнивается весомость и доказательность аргументов сторон и делается вывод о наибольшей убедительности той или иной позиции.

Если в учебной литературе встречаются разные точки зрения по тому или иному вопросу из-за сложности прошедших событий и правовых явлений, нельзя их отвергать, не разобравшись. При наличии расхождений между авторами необходимо найти рациональное зерно каждого из них, что позволит глубже усвоить предмет изучения и более критично оценивать изучаемые вопросы. Знакомясь с особыми позициями авторов, нужно определять их схожие суждения, аргументы, выводы, а затем сравнивать их между собой и применять из них ту, которая более убедительна.

Следующим этапом работы с учебными источниками является создание конспектов, фиксирующих основные тезисы и аргументы. Можно делать записи на отдельных листах, которые потом легко систематизировать по конкретным темам изучаемого курса. Другой способ – это ведение тематических тетрадей-конспектов по

одной какой-либо теме. Большие специальные работы монографического характера целесообразно конспектировать в отдельных тетрадях. Здесь важно вспомнить, что конспекты пишутся на одной стороне листа, с полями и достаточным для исправления и ремарок межстрочным расстоянием (эти правила соблюдаются для удобства редактирования). Если в конспектах приводятся цитаты, то непременно должно быть дано указание на источник (автор, название, выходные данные, № страницы). Впоследствии эта информация может быть использована при написании текста реферата или другого задания.

Таким образом, при работе с источниками и учебной литературой важно уметь:

- сопоставлять, сравнивать, классифицировать, группировать, систематизировать информацию в соответствии с определенной учебной задачей;
- обобщать полученную информацию, оценивать прослушанное и прочитанное;
- фиксировать основное содержание сообщений; формулировать, устно и письменно, основную идею сообщения; составлять план, формулировать тезисы;
- готовить и презентовать развернутые сообщения типа доклада;
- работать в разных режимах (индивидуально, в паре, в группе), взаимодействуя друг с другом;
- пользоваться реферативными и справочными материалами;
- контролировать свои действия и действия своих товарищей, объективно оценивать свои действия;
- обращаться за помощью, дополнительными разъяснениями к преподавателю, другим студентам;
- пользоваться различными словарями, опорами в тексте (ключевые слова, структура текста, предваряющая информация и др.);
- использовать при говорении и письме синонимичные средства, слова-описания общих понятий, разъяснения, примеры, толкования и др.;
- повторять или перефразировать реплику собеседника в подтверждении понимания его высказывания или вопроса;
- обратиться за помощью к собеседнику (уточнить вопрос, переспросить и др.)

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ К ЛЕКЦИЯМ

1. Брутова, М.А Педагогика дополнительного образования [Электронный ресурс]: учебное пособие / М. А. Брутова ; Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова», Министерство образования и науки Российской Федерации. - Электронные текстовые данные. - Архангельск : САФУ, 2014. - 218 с. : ил. - Библиогр. в кн. – Режим доступа: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=436289>

2. Дополнительное образование для детей с особыми образовательными потребностями [Текст]: учебное пособие / Л. В. Байбородова [и др.] ; [под ред. Л. В. Байбородовой, А. В. Золотаревой] ; Министерство образования и науки РФ ; ФГБОУ ВПО "Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского". - Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2014. - 315 с. - (Подготовка кадров для сферы дополнительного образования детей). - ISBN 978-5-00089-008-0. 10 экз.

3. Иванов, А. В. Социальная педагогика [Электронный ресурс]: Учебное пособие / А. В. Иванов и др. ; под общ. ред. проф. А. В. Иванова. – Эл. текстовые данные. - Москва : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2013. - 424 с. - ISBN 978-5-394-01986-9. – Режим доступа: <http://znanium.com/bookread2.php?book=414795>

4. Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика [Электронный ресурс] : учебник для бакалавров / Л. В. Мардахаев. — 6-е изд., перераб. и доп. — Электронные текстовые данные. – Москва : Издательство Юрайт, 2016. — 817 с. — (Бакалавр. Академический курс). — Режим доступа: <https://biblio-online.ru/book/3E909495-9E64-45E3-A8D3-2C40C610EDC1>

Современные профессиональные базы данных (СПБД) и информационные справочные системы (ИСС) по дисциплине

1. Сайт Министерства просвещения Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Электронные данные. – Режим доступа: <https://edu.gov.ru/>, свободный.

2. Федеральный портал «Российское образование» – база данных публикаций и единое окно доступа к информационным ресурсам [Электронный ресурс]. – Электронные данные. – Режим доступа: <http://www.edu.ru/>, свободный.

3. Портал «Дополнительное образование» [Электронный ресурс]. – Электронные данные. – Режим доступа: <http://dopedu.ru>, свободный.

4. Внешкольник РФ [Электронный ресурс]. – Электронные данные. – Режим доступа: <http://dop-obrazovanie.com>, свободный.

5. Педагогические технологии дополнительного образования детей [Электронный ресурс]. – Электронные данные. – Режим доступа: <http://tehnology-udod.narod.ru>, свободный.

6. Российский общеобразовательный портал [Электронный ресурс]. – Электронные данные. – Режим доступа: <http://school.edu.ru>, свободный.

7. Педагогическая библиотека [Электронный ресурс]. – Электронные данные. – Режим доступа: <http://pedlib.ru>, свободный.