

**ФГБОУ ВО «ТУЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. Л.Н. ТОЛСТОГО»**

УДК: 159.9:37

ББК: 88.8+74.2

А - 13

На правах рукописи

АБДУРАХМОНОВ ГУЛРУЗ НУРМАХМАДОВИЧ

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНАЯ ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ
ПСИХОЛОГОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ПРИЗНАКАМИ
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ**

Специальность: 19.00.07 - педагогическая психология

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата психологических наук

**Научный руководитель:
доктор психологических наук,
доцент С.В. Пазухина**

Куляб – 2022

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА I. ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНО – ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ ОБРАЗОВАНИЯ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ПРИЗНАКАМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ.....	15
1.1. Современные тенденции в диагностике, обучении и развитии интеллектуальной одаренности детей.....	15
1.2. Проблема обоснования критериев и признаков выявления интеллектуально одаренных детей.....	43
1.3. Готовность современного психолога к развитию индивидуальности детей с признаками интеллектуальной одаренности в контексте решения задач профессионального стандарта педагога-психолога	62
1.4. Структура и содержание профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности	76
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ	85
ГЛАВА II. МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДИАГНОСТИКИ И ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ПРИЗНАКАМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ.....	88
2.1. Обоснование диагностической программы по выявлению профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности.....	88
2.2. Модель формирования профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности	95
2.3. Программа формирования профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности	101
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ	118

ГЛАВА III. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ПРИЗНАКИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ.....	120
3.1. Анализ результатов исследования уровня профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности на констатирующем этапе эксперимента ..	120
3.2. Анализ результатов проведения контрольного этапа эксперимента по формированию профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности	137
ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ.....	151
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	152
ЛИТЕРАТУРА	159
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	182

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. В современных условиях быстрого роста экономики, технологии и цифровизации в мире актуальной становится проблема наращивания и продуктивного использования интеллектуального и творческого потенциала общества. Перспективным направлением в решении данной проблемы является своевременное выявление и последующее развитие признаков интеллектуальной одаренности у детей. В последние годы в развитых и развивающихся странах мира тенденции в этом направлении все усиливаются (А.Х. Джейсон, Кионг Ми Чой, А.А. Марголис, М.М. Мишина, В.И. Панов, В.В. Рубцов, Стивен Т. Ш., Фи Тхи Хиеу, Фримен Дж., Н.Б. Шумакова, Е.И. Щепланова, В.С. Юркевич, MonksF. и др.).

В этом контексте повышение уровня профессиональной и личностной готовности будущих психологов в сфере образования к взаимодействию с детьми с признаками интеллектуальной одаренности выступает перспективным направлением в развитии признаков одаренности у детей, так как именно психолог является связующим звеном между одаренным ребенком, родителями и педагогами. Только психолог с высоким уровнем развития профессионально-личностной готовности к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности может выступать организатором событийной общности, объединяющий всех субъектов образовательного пространства и способствующий развитию потенциала каждого учащегося. Однако проведенное нами анкетирование школьных психологов выявило недостаточный уровень их информированности о специфике работы с детьми, имеющими признаки интеллектуальной одаренности. Анализ результатов анкетирования показал, что 67% опрошенных психологов считают одаренность природными предпосылками способностей. У них отсутствует понимание синтетичности, системности и динамичности структуры одаренности, затрагивающего личность ребенка в целом. 100%

респондентов никогда не разрабатывали специальные программы для сопровождения детей с признаками интеллектуальной одаренности и не проектировали индивидуальные образовательные траектории для них.

Таким образом, **проблема исследования** выражается в противоречии между необходимостью формирования у будущих психологов профессионально-личностной готовности к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности и отсутствием исследований, направленных на выявление психолого-педагогических условий ее формирования, а также отсутствием научно обоснованной и апробированной на практике психолого-педагогической модели профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности и обоснованной программы ее формирования. Необходимость устранения данного противоречия, а также научная и практическая актуальность указанной проблемы обуславливают важность обращения к сформулированной нами теме исследования: *«Профессионально-личностная готовность будущих психологов к работе с детьми с признаками умственной одаренности»*.

Степень разработанности проблемы в научной литературе

В исследованиях последних лет особо отмечается необходимость высококвалифицированного психолого-педагогического сопровождения одаренных детей как при выборе образовательного маршрута ребенком, так и при разработке его дальнейшего движения вплоть до профессиональной самореализации (Д.Б. Богоявленская, Э. Ландау, В.И. Панов, В.В. Рубцов, А. А. Марголис, М.М. Мишина, Дж. Фримен, Н.Б. Шумакова, Е.И. Щербланова, В.С. Юркевич и др.).

Практика работы с одаренными детьми показывает, что в большинстве случаев в процессе выявления и дальнейшего развития интеллектуальной одаренности как специалистам, работающими с детьми, так и самим детям с признаками интеллектуальной одаренности приходится сталкиваться с определенными трудностями. В связи с этим работа с данной категорией

обучающихся предъявляет особые требования к профессиональным и личностным качествам специалистов, работающих с ними (Ю.Д. Бабаева, Д.Б. Богоявленская, Э. Ландау, Л. М. Митина, М.М. Мишина, В.И. Панов, В.В. Рубцов, А. И. Савенков, М.А. Холодная, Е.И. Щепланова, В.С. Юркевич и др.). Исходя из этого, особую актуальность приобретает проблема подготовки специалистов, работающих с детьми, имеющих признаки умственной одаренности. В этом направлении существует много исследований, посвященных подготовке педагогов к работе с одаренными детьми (Н.В. Дудырева, Л.М. Митина, В.И. Панов, Г.В. Тарасова, Е.Л. Яковлева, А.В. Яковина, Л.С. Усманова, Е.Г. Чирковская и др.). Многими авторами особо отмечается необходимость подготовки психологов в сфере образования к взаимодействию с одаренными детьми (Ю.Д. Бабаева, Д.Б. Богоявленская, В.И. Панов, В.В. Рубцов, Е.И. Щепланова, В.С. Юркевич и др.). Однако специальные исследования, посвященные проблеме формирования готовности будущих психологов к работе с подобными детьми, не проводились.

Связь работы с программой (проектом) научной тематики. Диссертационная работа подготовлена и выполнена в рамках научно-исследовательских работ кафедры психологии и педагогики Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Целью диссертационного исследования является определение структуры и содержания профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности и выявление психолого-педагогических условий ее формирования и развития.

В соответствии с поставленной целью были решены следующие **задачи исследования:**

- изучить степень разработанности исследуемой проблемы в психолого-педагогической литературе, уточнить содержание понятия «дети с

признаками интеллектуальной одаренности», а также уточнить критерии и признаки интеллектуальной одаренности;

- уточнить содержание и структуру понятия «профессионально-личностная готовность будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности»;

- определить компоненты и показатели профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности;

- выявить уровни сформированности профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности;

- разработать модель и провести апробацию программы целенаправленного формирования профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности;

- обосновать эффективность модели и программы в формировании профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности;

- раскрыть психолого-педагогические условия формирования профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности;

- выявить взаимовлияние компонентов готовности будущего психолога к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности;

- выявить взаимосвязь уровня готовности будущего психолога к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности с выбором ими модели взаимодействия с детьми;

- разработать, опираясь на результаты исследования, научно-методические рекомендации для преподавателей вуза по формированию готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности.

Объектом диссертационного исследования выступает профессионально-личностная готовность будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности.

Предметом диссертационного исследования является структура и содержание профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности и психолого-педагогические условия ее формирования и развития.

Гипотезы исследования:

- структурные компоненты профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности находятся в процессе взаимодействия и взаимовлияния;

- личностный компонент выступает ведущим и определяет развитие других компонентов готовности;

- эффективное формирование профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности становится возможным при соблюдении ряда психолого-педагогических условий: создание конструктивных отношений при взаимодействии субъектов образовательной деятельности, целенаправленное моделирование ситуаций развития соответствующих личностных и профессиональных качеств, актуализация механизмов саморефлексии и самосовершенствования у студентов – будущих психологов;

- выбор модели взаимодействия с детьми, имеющими признаки интеллектуальной одаренности зависит от уровня профессионально-личностной готовности будущих психологов образования к работе с данной категорией обучающихся.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

- работы, освещающие системно-деятельностный подход (А.Г. Асмолов, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, В.Н. Шадриков и др.);

- работы отечественных (Амонов Н.К., Атохонов Р., Ю. Д. Бабаева, Д. Б. Богоявленская, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, М.М. Мишина, В.И. Панов,

С.Л. Рубинштейн, А.И. Савенков, Б.М. Теплов, М.А. Холодная, В.Э. Чудновский, Н.И. Чуприкова, В.Д. Шадриков, Н. Б. Шумакова, Е.И. Щепланова, В.С. Юркевич и др.) и зарубежных (Э. Де Боно, Дж. Гилфорд, Э. Ландау, Дж. Рензулли, П. Торренс, Дж. Фримен, К. Хеллер) ученых, посвященных проблемам одаренности;

- работы, посвященные психолого-педагогическим аспектам профессионального развития будущего психолога на вузовском этапе его становления (Т.М. Буйкас, Т.Л. Верняева, Т.Н. Ключева, И.В. Коновалова, Л.В. Лежнина, М.И. Лукьянова, А.А. Марголис, В.В. Рубцов, И.А. Савенкова и др.);

Методы исследования: *теоретические* – анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; изучение, теоретическое обоснование и отбор необходимого содержания, технологий, методов, приемов и средств формирования профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с одаренными детьми; *формирующий эксперимент*; тесты (для диагностики личностного компонента готовности - опросник «Мотивационно-когнитивного компонента абнотивности» (Кашапов М.М., Зверева А.А.), анкета выявления уровня саморазвития учителя, анкета «Определение склонностей педагога к работе с одаренными детьми» (Доровская А.И.); для диагностики когнитивного компонента - Я-концепция как обоснование воздействия на другого человека, анкета для изучения представлений студентов-психологов об учащихся с признаками умственной одаренности, (Пазухина С.В., Абдурахмонов Г.Н.); тест учебных достижений; для диагностики деятельностного компонента – методика «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС) (В.В. Синявский, В.А. Федорошин), методика «Диагностика ориентированности педагогов на учебно-дисциплинарную или личностную модель взаимодействия с детьми (по В.Г. Моралову)», *методы обработки результатов исследования* (статистические критерии χ^2 и U-критерий Манна-Уитни).

Опытно-экспериментальная база исследования. Исследование проводилось на *базе* ФГБОУ ВПО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого», кафедры психологии факультета философии Таджикского национального университета и Таджикского государственного педагогического университета им С. Айни. **Выборку** составили естественные учебные группы студентов разных курсов. В констатирующем этапе исследования приняли участие 244 студентов II-IV курсов. В формирующем и контрольном этапах приняли участие 84 студентов 4-го курса (контрольная группа – 42 человек, занимались в традиционных условиях обучения; экспериментальная группа – 42 человек, занимались в рамках формирующего этапа эксперимента).

Новизна результатов диссертационного исследования заключается в следующем:

- предложено понимание интеллектуальной одаренности как сочетание интеллектуальных и творческих возможностей личности, которая характеризуется доминированием познавательной мотивации, быстрым темпом психического развития и высокой чувствительностью к новому;
- уточнены критерии и признаки интеллектуальной одаренности у детей;
- рассмотрена специфика профессионально-личностной готовности будущих психологов к профессиональной деятельности применительно к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности;
- определена структура профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности, состоящая из следующих взаимосвязанных компонентов: личностный, деятельностный и когнитивный; выявлены основные показатели каждого компонента;
- определены уровни сформированности профессионально-личностной готовности будущего психолога к работе с детьми, имеющими признаки умственной одаренности: высокий (компетентный), средний (эрудиты) и низкий (индифференты).

- обосновано, что в структуре профессионально-личностной готовности будущих педагогов-психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности имеет место взаимовлияние составляющих ее компонентов; при этом личностный компонент имеет формирующее влияние на другие компоненты готовности;

- выявлено влияние уровня готовности будущих психологов в сфере образования на выбор модели их взаимодействия с детьми: высокий (компетентный) уровень готовности определяет выбор будущими психологами личностно-ориентированной модели взаимодействия с детьми, а низкий (индифферентный) уровень готовности – учебно-дисциплинарную модель взаимодействия;

- определены психолого-педагогические условия эффективного формирования профессионально-личностной готовности к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности у студентов-будущих психологов;

- обоснована психолого-педагогическая модель формирования профессионально-личностной готовности к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности у студентов – будущих психологов;

- разработана и апробирована авторская программа по формированию профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности.

Положения, выносимые на защиту:

1. Интеллектуальная одарённость – это сочетание интеллектуальных и творческих возможностей личности, которая характеризуется доминированием познавательной мотивации, быстрым темпом психического развития и высокой чувствительностью к новому.

2. Профессионально-личностная готовность будущего психолога к работе с детьми, имеющими признаки интеллектуальной одаренности, является системным, интегральным психологическим образованием, структура которого характеризуется через взаимодействие составляющих ее компонентов

(когнитивный, личностный и деятельностный) при ведущей роли личностного компонента, детерминирующего развитие других компонентов.

3. Сформированность профессионально-личностной готовности будущего психолога к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности выражается в комплексе профессионально-личностных качеств: склонности к работе с подобными детьми, выраженной мотивации самосовершенствования, абнотивности, развитой рефлексии, ориентации на объективные критерии и нормы психического развития, признании автономности личности, ориентации на сложные социальные критерии развития человека, личностно-ориентированной модели взаимодействия с детьми, быстрой ориентации в трудных ситуациях, инициативности, умения в важном деле или в создавшейся сложной ситуации принимать самостоятельные решения.

4. Формирование профессионально-личностной готовности к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности у будущих психологов образования становится возможным при соблюдении специальных психолого-педагогических условий: создание конструктивных отношений при взаимодействии субъектов образовательной деятельности, целенаправленное моделирование ситуаций развития соответствующих личностных и профессиональных качеств, актуализация механизмов саморефлексии и самосовершенствования у студентов – будущих психологов образования.

5. Высокий (компетентный) уровень формирования профессионально-личностной готовности к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности определяет выбор будущими психологами образования личностно-ориентированную модель взаимодействия с детьми, а низкий уровень готовности – учебно-дисциплинарную модель взаимодействия.

Теоретическая и практическая значимость диссертационного исследования состоит в том, что в работе выявлены компоненты, составляющие основу профессионально-личностной готовности будущего психолога к работе с детьми, имеющими признаки умственной одаренности;

описано содержание компонентов готовности; определены необходимые психолого-педагогические условия формирования профессионально-личностной готовности будущего психолога к работе с детьми, имеющими признаки умственной одаренности. Полученные в ходе исследования результаты позволяют оптимизировать процесс подготовки будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности с целью повышения успешности их деятельности в этом направлении.

Достоверность и обоснованность полученных результатов обеспечивалась методологической допустимостью исходных позиций исследования; использованием комплекса научных методов теоретического и экспериментального исследования, адекватной природой изучаемого явления, целью и задачами исследования; воспроизводимостью результатов исследования и репрезентативностью полученных данных, их количественным и качественным анализом; использованием методов статистики при обработке результатов исследования.

Специальность диссертации соответствует специальности 19.00.07 – педагогическая психология и следующим областям исследования:

1. Психология обучающегося на разных ступенях образования (дошкольного, школьного, вузовского), его личностные и психологическое развитие.
2. Психология образовательной среды.
3. Психология учебной деятельности, учения.
4. Психологические особенности учащихся как субъектов учебной деятельности.
5. Психологические условия эффективности педагогического воздействия.
6. Образовательный процесс как единство обучения и воспитания. Психологические закономерности, механизмы, особенности и условия эффективности воспитательного процесса.

Личный вклад диссертанта. Личный вклад диссертанта заключается в определении цели, задач, объекта и предмета исследования и анализе полученных данных. Теоретический и методологический анализ, практическое исследование и проверка поставленной гипотезы диссертации являются самостоятельным достижением диссертанта.

Кроме того, диссертантом разработана модель и программа формирования профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности, составлены опросник и образовательный тест для оценки уровня освоения теоретических знаний студентов.

Апробация и внедрение результатов исследования. Результаты исследования обсуждались на кафедре психологии и педагогики ФГБОУ ВПО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» и на кафедре психологии ТНУ. Основные итоги диссертационной работы отражены в 10 статьях, двух коллективных монографиях, одном методическом пособии, а также в докладах диссертанта на разных семинарах и научно-практических конференциях.

Объем и структура диссертации. Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, выводов, библиографического списка и приложений. Текст диссертации включает 21 таблицу и 8 рисунков. Объем диссертации составляет 196 печатных страниц. Библиографический список включает 212 наименований.

ГЛАВА I. ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНО – ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ ОБРАЗОВАНИЯ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ПРИЗНАКАМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ

1.1. Современные тенденции в диагностике, обучении и развитии интеллектуальной одаренности детей

Своевременное выявление и развитие признаков одаренности у подрастающего поколения является актуальной задачей современного образования. Заманчивая идея наращивания интеллектуального и творческого потенциала общества посредством выявления и последовательного обучения, и развития одаренных и талантливых детей актуальна в современном мире. «Охота за головами» стала приоритетным направлением политики развитых стран, а выявление, обучение и развитие одаренности детей – гарантией стабильности государства и развития всех сфер жизнедеятельности общества.

Выявление и качественное образование одаренных детей сегодня является приоритетной государственной задачей, как в Таджикистане, так и за её пределами, особенно в ситуации острой необходимости технологического прорыва стран (Амонов Н.К., Атаханов Р., Журавлев А.Л., Марголис А. А., Рубцов В.В., Юркевич В.С. и др.). В Таджикистане проблема выявления и развития одаренных детей обозначена в качестве важного направления работы в Законе Республики Таджикистан "Об образовании", Национальной концепции образования в Республике Таджикистан, а также в Национальной стратегии развития образования Республики Таджикистан до 2020 года. В России важность данной проблемы обозначена в Законе Российской Федерации «Об образовании в РФ», Концепции модернизации российского образования, Концепции общенациональной системы выявления и поддержки молодых талантов; закреплена в законах о государственной

поддержке талантливой молодежи; выделена как приоритетная в подпрограмме «Одаренные дети» Федеральной целевой программе «Дети России» и т.д. Работа с одаренными детьми является ключевым направлением национальной образовательной инициативы «Наша новая школа».

Понятие «одаренность» во многих языках происходит от слово «дар» и позволяет рассматривать его как некоторый дар человеку от Природы, Бога, Судьбы. Как отмечает А.И. Савенков: «... произнося слово «одаренность» мы подчеркиваем, что в психике человека есть нечто такое, что им «не заслужено», «не заработано», «не выучено», это то, что ему «даровано» [138, с. 28]. Однако принятие такого определения означало бы бессмысленность всяких попыток выявлять и обучать одаренных детей. В настоящее время многие авторы сходятся в том, что одаренность есть явление динамическое, а успешность развития во многом зависит от условий обучения и воспитания. Одаренность предполагает существование особо благоприятных внутренних предпосылок для развития.

В начале XX столетия в советско-российской психологии вслед за Америкой и Европой активно развивалось изучение одарённости. Однако в 1933 году по идеологическим соображениям исследования в этой области были прекращены. Это обстоятельство нанес существенный урон развитию психологии в целом и психологии одаренности в частности.

Несмотря на господствующую идеологию классиками русской психологии Б.М. Тепловым, С.Л. Рубинштейном, А.Н. Леонтьевым, К.К. Платоновым и др. удалось создать уникальное фундаментальное учение о способностях и одаренности, многие положения которых отражаются в современных российских теориях и моделях одаренности. Одарённость рассматривалось как своеобразное сочетание и мера выражённости способностей, которая обеспечивает возможность успешного выполнения той или иной деятельности (Б.М. Теплов, В.Д. Шадриков, Н. С. Лейтес). Одарённость проявляется, формируется и развивается в соответствующей

деятельности (Б.М. Теплов, С.Л. Рубинштейн). Для этого необходимо, чтобы деятельность было привлекательно и вызвано собственной познавательной потребностью (В.С. Юркевич). Только в этом случае имеет место «ситуативно нестимулированная продуктивная деятельность» как проявление «подлинного субъекта деятельности» (Д.Б. Богоявленская).

Общая (умственная) одарённость понимался как своеобразное сочетание и мера выражённости способностей, определяющие возможность успешного выполнения широкого круга деятельностей (Б.М. Теплов, С.Л. Рубинштейн, Н.С. Лейтес).

Б.М. Теплов отмечал, что «... при изучении одарённости удобно исходить из понятия способность, которые имеют три важных признака отличающие их от других психических явлений:

1. Способности - это индивидуально-психологические особенности личности, которые отличают его от других людей.

2. Не всякие индивидуальные особенности человека являются способностями, а только те, которые обеспечивают успешное выполнение отдельной деятельности или многих её видов.

3. Способности не сводятся к знаниями, умениями и навыками уже сформировавшиеся у данного человека, но могут, облегчит их быстрое освоение». [151 с. 16].

Анализ работы Б.М. Теплова «Способности и одарённость» позволяет нам выделить следующие важнейшие научные положения его учения о способностях и одарённости:

- Способности не являются врождёнными качествами человека. Врождёнными могут быть только задатки, т.е. анатомо-физиологические особенности, которые лежат в основе развития способностей, сами же способности всегда являются результатом развития;

- Понятие врождённые задатки не тождественны понятию наследственные задатки, так как рождению предшествует период утробного развития;

- Способности явления динамические и существуют только в движении и развитии;
- Пределы развития способностей безграничны. «Достаточно усовершенствовать методы воспитания и обучения, чтобы «пределы» развития способностей немедленно повысились»;
- Так как развитие всегда происходит в процессе той или иной практической или теоретической деятельности, то можно предположить, что «способность не может возникнуть вне соответствующей конкретной деятельности», и потому они «...отыскиваются не иначе, как в ходе психологического анализа той или другой деятельности» [151, с. 32].
- Способности не только проявляются, но и создаются в соответствующей деятельности;
- В силу компенсаторных возможностей психики недостающая способность может быть компенсирована другими, которые высокоразвиты у данного человека;
- Способности не просто сосуществуют друг с другом, а находятся в процессе взаимовлияния и взаимодополнения;
- Классификация способностей должна исходить из психологического анализа соответствующих видов деятельности

Каждая из перечисленных положений имеет фундаментальное значение в исследовании проблем способностей и одарённости.

Одарённость по определению Теплова это «...своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или другой деятельности» [151, с. 22]. Из этого определения выходит, что одаренность, как и способности проявляются и развиваются в соответствующей деятельности. Б.М. Теплов так же особо подчёркивает, что от одарённости зависит не успех, *а только возможность достижения успеха в выполнении деятельности.*

Проблема деления одарённости на общую и специальные виды является актуальной проблемой психологии способностей. Относительно общей и специальной одарённости Б.М. Теплов говорит следующее «Я думаю, что более точно было бы говорить не об общей и специальной одарённости, а об общих и специальных моментах в одарённости, или – ещё точнее – о более общих и более специальных моментах» [151, с. 33], и далее «...решительно во всякой одарённости есть и общее и специальное. Поскольку в очень различных формах деятельности имеются общие моменты, постольку можно говорить и об общей одарённости в широком смысле, как об одарённости к весьма широкому кругу деятельностей» [151, с. 34]. Для подтверждения этой мысли относительно музыкальной одарённости Б.М. Теплов в пример приводит музыкальный слух, который является и специальной способностью, «... поскольку музыкальная деятельность противопоставляется всякой другой деятельности, и общей способностью, поскольку сопоставляются друг с другом разные виды музыкальной деятельности» [151, с. 43].

Другим важным положением, предложенным Б.М. Тепловым относительно музыкальной одарённости по нашему мнению является то, что он в структуру музыкальной одарённости, помимо музыкальности как комплекс способностей, который необходим для занятия любым видом музыкальной деятельности, относит и «немузыкальные» качества. На примере Н.А. Римского-Корсакова он выделяет помимо музыкальности силу, богатство и инициативности воображения, богатство зрительных образов и «... теснейшая интимнейшая связь слухового воображения со зрительным», а так же чувство природы [151, с. 44-45].

Такое утверждение, по нашему мнению, справедливо использовать и в отношении умственной одарённости. Так как в начальных этапах изучения проблемы одарённости она сводилось к высоким показателям интеллектуальных способностей, основная функция которых заключалась в максимальном адаптации индивида к меняющимся условиям внешней

среды [12], [50]. При этом интеллект в основном определялся генофондом человека и являлся относительно устойчивой, неизменной величиной [2], [12]. Современные же исследования рассматривают умственную одарённость как сложное синтетическое образование, в структуру которого помимо интеллектуальных способностей входят ещё креативность и личностные качества индивида [36], [43],[51].

К.К. Платонов отмечает, что в своих учебниках и устных высказываниях Б.М. Теплов понимал под одаренностью совокупность природных задатков и выражает несогласие к такому мнению, «... так как она (одаренность) становится в таком случае синонимом понятия способности» [118, с. 146]. Одаренность характеризуется им как врожденный компонент разносторонних способностей. О способности К.К. Платонов говорит следующее: «Способность – это такая часть структуры личности как целого которая актуализируясь в конкретном виде деятельности, определяет качество последней» [118, с. 102]. В динамике способностей он предлагает различать три их свойства: время начала их проявления; яркость проявления; степень дальнейшего развития, и отмечает, что «... если две первые особенности в большей степени зависят от врожденных способностей обычно называемых одаренностью, то третья особенность более зависит от влияния среды и прежде всего педагога формирующего одаренного ребенка» [118, с. 146]. По нашему мнению такое предположение справедливо в отношении явной или актуальной одаренности, но в случае скрытой или потенциальной одаренности, свойства выделенные К.К. Платоновым не будут соответствовать реальности.

С.Л. Рубинштейн отмечал, что способность – «это сложная синтетическая особенность личности, которая определяет его пригодность к деятельности» [133, с. 138]. Он отмечает, что успешность работы, темпы продвижения детей могут считаться признаком одаренности, если учтены условия их развития, а не только его результаты. «Лишь соотнеся эти результаты с условиями, при которых они достигнуты, можно, исходя из

успешности учебной работы детей, опосредованно составить себе суждение об их одаренности» [133, с. 138]. По его мнению, способности не predetermined, но не могут быть просто насаждены извне. В индивидах должны существовать предпосылки, внутренние условия для развития способностей. Способности формируются в обучении через умения и знания.

С.Л. Рубинштейн следующим образом характеризует соотношение специальных способностей и одаренности: «Специальные способности определяются в отношении к отдельным специальным областям деятельности. Внутри тех или иных специальных способностей проявляется общая одаренность индивида, соотнесенная с более общими условиями ведущих форм человеческой деятельности» [133, с. 138].

Относительно общей одаренности С. Л. Рубинштейн отмечает следующее: «Общую способность часто обозначают термином «одаренность», в зарубежной литературе ее обычно отождествляют с интеллектом. Нужно однако сказать, что если под общей одаренности разуметь совокупность всех качеств человека, от которых зависит продуктивность деятельности, то в нее включаются не только интеллект, но и все другие свойства и особенности личности, в частности эмоциональной сферы, темперамента – эмоциональная впечатлительность, тонус, темп деятельности и т. д.» [133, с. 128]. Далее он отмечает, что «... в конечном счете, равно несостоятельны как попытка свести одаренность к простой механической сумме специальных способностей, так и попытка свести общую одаренность к внешнему противопоставлению специальным способностям» [133, с. 129].

В данном контексте интересным является аналогия А.В. Петровского: «Говоря о способностях, мы оперируем философскими категориями «возможность» и «действительность». Подобно тому, как брошенное в почву зерно – лишь возможность по отношению к колосу, который может вырасти из этого зерна, если структура, состав, влажность почвы, погода окажутся благоприятными, способности человека – лишь возможность для

приобретения знаний и умений. Конечный же результат зависит от множество условий: нужны ли будут эти знания и навыки человеку, будут ли заинтересованы окружающие его люди (семья, школа, товарищи и др.) в том, чтобы он овладел этими знаниями и умениями; как его будут обучать, как будет организовано трудовая деятельность, в которой эти умения и знания понадобятся и закрепляться и т.д. Способности – это возможность, а достигаемый уровень мастерства – это действительность» [119, с. 208].

Таким образом, в исследованиях Б.М. Теплова, С.Л. Рубинштейна, А.В. Петровского и других классиков советско-российской психологии были заложены фундаментальные основы деятельностного подхода к проблеме одаренности. Именно положения разрабатываемые данными учеными определяет нынешнее традиционное рассмотрение одарённости в контексте успешного выполнения деятельности, и отразились на все последующие теории и модели одарённости, предлагаемые советскими и российскими исследователями.

Огромный вклад в исследовании одаренности в советско-российской психологии внес Н.С. Лейтес. Опираясь на идею Б.М. Теплова о необходимости качественного подхода к проблеме одаренности, он в своих исследованиях использовал преимущественно такие методы как наблюдение, систематизацию жизненных фактов одаренных детей, биографический метод, тем самым обосновав возрастной подход к проблеме одаренности. Он ввел в психологию одаренности понятие «возрастной одаренности», сущность которого заключается в том, что во многих случаях быстрое умственное развитие в начальную пору жизни является всеобщей возрастной особенностью и не может однозначно гарантировать будущие интеллектуальные и творческие достижения. Исходя из этого, по его мнению, нельзя подойти к пониманию признаков одаренности у детей без учета и знания возрастных особенностей.

Для понимания детской одаренности Н.С. Лейтес предлагает особое внимание уделять возрастной чувствительности, которая характерно периоду

детства и проявляется в разных направлениях: в избирательности внимания – что по преимуществу заинтересовывает ребенка; в своеобразии воображения и чувств – на что он острее реагирует, что сильнее переживает. Но в то же время нельзя недооценивать возрастные особенности, так как особенно в детском возрасте они могут являться предпосылками формирования способностей, более того «... они могут выступать как составная часть, или компоненты интеллекта ребенка» [80, с. 59].

Исходя из сказанного для обозначения необыкновенных проявлений ребенка, их особых умственных возможностей Н.С. Лейтес считает неправомерным использованием таких выражений как «одаренный ребенок» или «одаренные дети» и предлагает использовать выражение «возрастная одаренность».

Н.С. Лейтес подобно Б.М. Теплову рассматривает одарённость «... как своеобразное сочетание способностей человека, единство, которое они составляют. Она проявляется в более высокие, чем у его сверстников, при прочих равных условиях, восприимчивость к учению и более выраженные творческие проявления» [82, с. 3]. В формирование способности и одарённости он решающую роль отводит собственной активности растущего человека и видит в этом главное внутреннее условие становления, роста способностей.

Н.С. Лейтес условно выделяет три категории умственно одарённых детей. «Первая категория – это дети с необычно высоким интеллектуальным развитием. Ко второй категории относятся дети с ярким проявлением способностей к отдельным школьным наукам и видам деятельности. Третья категория – это дети с потенциальными признаками одаренности» [82, с. 98-99].

Относительно развития способностей и одаренности в деятельности В.С. Юркевич отмечает, что не всякая деятельность может формировать и развивать способности, а лишь те которые интересны ребенку, стимулируют его познавательную потребность, которая по ее мнению, состоит из трёх

основных компонентов: активности, потребности в самом процессе умственной деятельности и удовольствие от умственного труда. Она отмечает: «Необходимость положительных эмоций, чувство удовольствия от деятельности – жёсткое условие для развития любых способностей, даже таких «натуральных», как, скажем, музыкальные» [171, с. 36]. Под одаренностью В. С Юркевич предлагает понимать высокий уровень каких либо способностей (интеллектуальных, социальных, художественных, практических т.д.), который либо уже проявляется у ребенка, либо существует потенциально, и может быть развит при наличии благоприятных условий.

Следует заметить, что в рамках личностно-деятельностного подхода одаренность, талант и гениальность рассматривались как уровни развития способностей. Так С.Л. Рубинштейн отмечает, что «... особенно высокий уровень одаренности обозначают понятиями «талант» и «гений» [133, с. 133]. Далее он приводит следующее определение этих понятий: «Талант и гений различаются прежде всего по объективной значимости и вместе с тем оригинальности того, что они способны произвести. Талант характеризуется способностью к достижениям высокого порядка, но остающимися в принципе в рамках того, что уже было достигнуто; гениальность предполагает способность создать что-то принципиально новое, прокладывать действительно новые пути, а не только достигать высоких точек на уже проторенных дорогах» [133, с.132].

Аналогично А.В. Петровский отмечает: «Способности, талант, гениальность – так определяются ступени человеческого дарования, его постепенное возрастание и качественные отличия. Талантом называют сочетание способностей, дающее человеку возможность успешно, самостоятельно и оригинально выполнять какую либо сложную трудовую деятельность. Что касается гениальности, то, говоря об этой удивительной качестве, имеют ввиду такое сочетание талантов, которое дает человеку

возможность намного опережать эпоху, прокладывая принципиально новые пути в науке, искусстве и общественной жизни» [119, с. 138].

В развитии таланта А.В. Петровский особую роль отводит общественно-историческим условиям. «... Как и способности, талант представляет собой лишь возможность приобретения высокого мастерства и значительных творческих успехов. Однако, в конечном счете, творческие достижения зависят от тех общественно-исторических условий в рамках которых осуществляется деятельность. ...Если общество испытывает необходимость в «великом муже» (талантливом, гениальном человеке), если подготовлены условия его развития, то такой человек вскоре появится» [119, с. 208].

Не менее интересным является мнение израильского исследователя в области одаренности Эрики Ландау. Она в частности отмечает: «... Талант находит свое выражение, как правило, в какой либо определенной области. Одаренность основная черта талантливого человека, которая позволяет ему переносить свой талант на более высокие уровни. Возможность выражения с культурной и социальной точек зрения расширяются. И наконец, гений есть редкий феномен с еще более широкими возможностями выражения, которые позволяют таланту, пониманию и (или) реализации дарования появиться также в международном масштабе как нечто исключительно» [76, с. 35].

Аналогично рассуждает и Н.Ф. Вишнякова: «Высокий степень одаренности является талантом. Он выражается в совокупности способностей (одаренности) которые позволяют получить продуктивный результат деятельности, отличающийся новизной, совершенством, общественной и личностной значимостью. Высшая степень одаренности проявляется в гениальности, выражается в открытиях социально значимые для общества» [26, с. 19]. Как мы видим она под одаренностью имеет ввиду совокупность способностей. Между тем, еще Б.М. Теплов говоря об одаренности отмечал, что в этой характеристике личности нельзя видеть

простую сумму способностей: по сравнению со способностями оно составляет новое качество.

Талантом К.К. Платонов называет яркое проявление способностей, но отмечает что «...нельзя признать, что талант – врожденная высокая, специальная одаренность в какой-нибудь области выражающийся в творческой продуктивности или «дарование, выдающиеся природные способности». ... В таланте одаренность бесспорно играет роль, но талант и одаренность совпадают только в случаях ранних проявлений того и другого» [118, с. 146]. Он выражает несогласие с широко распространенными определениями, что гениальность – «наивысшая степень одаренности, наиболее богатая форма психического развития и творческой активности», или что «самый высокий уровень развития способностей обозначают понятиями «талант» и «гений». По его мнению понятия «талант» и «гений» более социальные, чем психологические, что «гениальность - это способность с наибольшей эффективностью содействовать решению назревших задач общественного развития» и что «... творчество гениального человека имеет для общества историческое и обязательно положительное значение» [118, с. 147].

В.Д. Шадрикова отмечает, что причина трудности в определении понятий способностей и одарённости связано с общепринятым бытовым пониманием этих терминов, где «способный», «одарённый» и «талантливый» «...часто употребляются как синонимии и отражают степень выражённости способности» [174, с. 7].

На основе анализа работ С.Л. Рубинштейна, Б. М. Теплова и других авторов, которые рассматривали проблему одарённости, способности и таланта в контексте успешности выполнения деятельности, В.Д. Шадриков сформулировал следующие определения задатков, способностей и одарённости:

«а) задатки – анатомо-физиологические особенности человека, которые лежат в основе развития способностей;

б) способности – формирующаяся в деятельности на основе задатков, индивидуально-психологических особенностей, отличающие одного человека от другого, от которых зависит успешность деятельности;

в) специальная одарённость – качественно своеобразное сочетание способностей, создающие возможности успеха в деятельности;

г) общая одарённость – одарённость к широкому кругу деятельностей или качественно своеобразное сочетание способностей, от которых зависит успешность различных деятельностей» [174, с. 8].

Нужно отметить, что современные российские ученые критически подходят к рассмотрению проблемы способностей и одаренности с позиции личностно-деятельностного подхода. Так, например, Е.П. Ильин отмечает, что в нем внимание обращено только к психическим свойствам и не учитываются физиологические и биохимические, существенно влияющие на эффективность деятельности. Он критически подходит и к положению о том, что способности не могут возникнуть вне соответствующей деятельности, так как «...слишком прямое следование тому тезису, что без деятельности нет способностей, заводит проблему в тупик; тем более, совершенно не раскрывается вопрос: как физиологическое (задатки) превращается в психологическое (способности). Формула: способность=задатки +загадочный X, приобретаемый в процессе деятельности или развития, - не действует. Не имея представление об X, психологи оставляют голые задатки. Те становятся как бы листьями без деревьев» [52, с. 332]. По его мнению, рассмотрение способностей целесообразно осуществлять с позиций дифференциальной психологии и психофизиологии.

По мнению В.Д. Шадрикова, рассмотрение проблемы способностей с точки зрения психофизиологического подхода, а также в контексте успешности деятельности является непродуктивным. Он предлагает рассматривать проблему способности и одарённости исходя из понятия функциональных систем, которые, как он считает, реализуют тот или иной

психологический процесс и имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации отдельных психических функций. Это положение отразилось в предлагаемых им определениях способности и одарённости: «Способности можно определить как свойство функциональных систем, реализующих познавательные и психомоторные процессы, имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющиеся в успешности и количественном своеобразии выполнения деятельности» [173, с. 5]. а одарённость это «системное качество совместно работающих функциональных систем, реализующих различные психические функции, которые включены в функциональную систему деятельности» [173, с. 7].

Н.И. Чуприкова отмечает, что в работах Б. М. Теплова отсутствует ясное определение содержания способностей. Она предлагает рассмотреть предложенные Б.М. Тепловым признаки способностей исходя из понятия внутренних репрезентативно-когнитивных структурах субъекта, как носителях его умственного развития. По ее мнению, «... для этого не обязательно отождествит содержание понятия способностей с понятием репрезентативно-когнитивных структур (хотя и не исключает такой возможности, отмечая, что этот вопрос требует «... специального рассмотрения и специальных исследований», а нужно ввести все признаки понятия репрезентативно-когнитивных структур в содержательное определение понятия способностей. Из этого получается следующая система утверждений:

1. Репрезентативно-когнитивные структуры – это не знания, не умения и не навыки. Это обобщенно-абстрактный результат их приобретения, который и составляет сущность развития как такового.

2. Репрезентативно-когнитивные структуры – это внутренняя основа всех текущих процессов переработки информации и организации деятельности. Поэтому от них зависит качество процессов анализа, синтеза, обобщения и абстракции, присущее в каждый данный момент каждому

данному человеку. Поэтому от них зависит легкость и быстрота приобретения новых знаний, умений, навыков.

3. Развитие репрезентативно-когнитивных структур зависит от определенных первичных базовых морфо-функциональных особенностей мозга (задатки), но по мере того, как эти структуры складываются, именно они начинают определять качество текущих процессов анализа, синтеза, обобщения и абстракции.

4. Для успешного выполнения разных видов деятельности необходимы свои специфические системы репрезентативно-когнитивных структур, которые могут быть соотнесены с понятием о специальных способностях. В то же время какие-то структуры или их элементы могут быть необходимы для осуществления многих разных видов деятельности. Такие структуры должны быть соотнесены с понятием общих способностей.

5. Разделение актуальных и потенциальных способностей может быть понято как разделение достигнутого уровня развития репрезентативно-когнитивных структур и их способности к дальнейшему развитию в сторону все большей дифференцированности и интегрированности» [172, с. 358].

Н.И. Чуприкова является автором системно дифференцированного подхода к умственному развитию. Она в своих исследованиях обосновала, что «... умственное развитие подчиняется принципу системной дифференциации, предполагающий, что развитие всегда идет внутри некоторого исходного целого, которое усложняясь, развивает внутри себя свои составные элементы и уровни, становятся все более внутренне расчлененным и дифференцированным. Данная закономерность обнаруживается в сфере сенсорики, сенсомоторики, перцепции, мышления и речи, начиная с младенчества и кончая зрелым возрастом» [172, с. 340].

Нужно отметить, что именно принцип системной дифференциации лежит в основе системы развивающего обучения, разработанным В.В. Давыдовым и междисциплинарного подхода к обучению одаренных детей, разработанной Н.Б. Шумаковой. По мнению многих исследователей, данные

образовательные подходы наиболее оптимальны для одаренных учащихся. Согласно В.В. Давыдову «ядром» психического развития является процесс формирования деятельности. Как отмечает ученый «... в ходе становления учебной деятельности у младших школьников у них формируется и развивается важное психологическое новообразование – основы теоретического сознания и мышления и связанные с ними психические способности (рефлексии, анализа, планирования). Это становится возможным посредством изменения содержания образования, т.е. способом восхождения от абстрактного к конкретному. В примере учебной деятельности при овладении каким-либо учебным предметом учащиеся с помощью учителя анализируя содержание учебного материала, находят в нем некоторое исходное общее отношение, которое проявляется во многих других частных отношениях, раскрывают закономерную связь этого исходного отношения с его различными проявлениями и тем самым получают содержательное обобщение изучаемого предмета» [40, с. 148].

Таким образом, проблема одаренности в советско-российской психологии рассматривалась в контексте проблемы способностей, и одаренность считался уровнем развития способностей, которая проявляется в успешном выполнении деятельности. Подобное понимание одаренности сохранился и в современных теориях и моделях одаренности российских ученых.

Проблема интеллектуальной одаренности разрабатывалась в рамках различных подходов: *познавательный подход* (Ф. Гальтон, В. Штерн, Ч. Спирмен, Р. Стернберг, М.И. Холодная, В.Н. Дружинин и др.), в рамках которого одаренность рассматривается как процесс обработки информации и накопления индивидуального познавательного опыта; рассмотрение проблемы одаренности в контексте проблемы *творчества и креативности* (Д.Б. Богоявленская, А.М. Матюшкин, Яковлева, Дж. Гилфорд), где предполагается понимание одаренности как общей предпосылки к развитию творческого человека; *психофизиологический подход* (Г. Айзенк, Н.С. Лейтес,

Э.А. Голубева, А.Н. Лебедев), который исходит из биологических предпосылок одаренности и считает ее психофизиологическим явлением; *личностный подход* (Ю.Д. Бабаева, К. Роджерс, А. Маслоу), где одаренность рассматривается как качество целостной личности; *экопсихологический подход*, разрабатываемый В.И. Пановым, который рассматривает одаренность как особую форму проявления творческой природы психики как становящееся системное качество психики, возникающее во взаимодействии индивида с образовательной средой; *психодидактический* (образовательный) подход (Н.К. Амонов, Р. Атаханов, Дж. Рензулли, Н.Б. Шумакова, В.С. Юркевич, В.И. Панов), сторонники которого делают акцент на возможности образовательного пространства в своевременном выявлении и развитии одаренности.

Несмотря на многочисленные подходы в настоящее время интеллектуальная одаренность многими исследователями признается как многогранное, динамическое, сложно структурированное явление, которое включает в себя наряду с умственными способностями и такие компоненты, как креативность, познавательную мотивацию и личностные качества индивида [11, 13,76, 82, 105, 115, 121, 124, 136, 137, 162, 164, 179, 184, 190, 192, 195, 196].

Так, Н.Б. Шумакова утверждает, что «... умственная одарённость проявляется на высоком уровне общего умственного развития и творческих возможностей, в восприимчивости к учению во многих областях знаний» [179, с. 38]. По ее мнению, процесс обучения не может состоять лишь из интеллектуального развития, но должен затрагивать всю личность ребенка в целом.

Для реализации этого подхода требуется изменить содержание и методы обучения. Так, изучаемые темы и проблемы должны иметь глобальный, основополагающий характер и предполагать активные методы изучения. Это позволяет изучать многочисленные учебные дисциплины во

взаимосвязи, что обеспечивает цельность в содержании обучения и построение у школьников целостной картины мира.

В рамках образовательного подхода В.С. Юркевич предлагает рассматривать проблему выявления и развития одаренности «... в контексте доминантного жизненного проекта каждого ребенка, предполагающего сопровождение одаренных детей до профессионального самоопределения и актуализации их потенциала в общественно значимых продуктах» [190, с. 99].

В.С. Юркевич выделяет следующие условия, влияющие на развитие ребенка, которые необходимо иметь ввиду для разработки его доминантного жизненного проекта: 1) значимый (референтный) другой: родители, учителя, сверстники, иногда, казалось бы, случайный попутчик; 2) литература и искусство; 3) высшие переживания; 4) социальная среда в ее широком и узком смысле.

Нетрудно заметить, что продуктивность реализации подобного проекта требует кропотливой работы и совместного труда администрации учебного заведения, родителей, учителей, психологов и многих других заинтересованных лиц. В данном случае ведущую роль в разработке, организации, координации и регуляции жизненного проекта одаренного ребенка играет профессионально подготовленный психолог.

Другой представитель образовательного подхода – Дж. Рензулли отмечает: «Одаренность является результатом взаимодействия трех параметров: интеллекта, креативности и включенности в задачу. Разработанный нами совместно С. Райс и Л.Смит метод "турникета", направлен на идентификацию одаренности и предназначен для работы в массовой школе. Идея заключается в том, что процесс выявления одаренных детей не должен быть разовым, а напротив, долговременным. Длительное наблюдение за ребенком (в течение года) происходит в процессе его работы по специальным программам. В зависимости от своих достижений ребенок может в любой момент "входить и выходить" из учебной группы. На основе

изучения способностей, интересов и предпочтительных стилей обучения, самообучения, мышления, выражения детей создается «портфель данных об ученике», где предлагается, прежде всего, обращать внимание на достоинства учащегося и не фиксироваться на его недостатках» [127, с. 47].

В многофакторной модели одарённости, предложенной К. Хеллером с сотрудниками, высокие достижения рассматриваются «... как продукт одарённости, личностных характеристик и социального окружения. Одарённость это индивидуальный, когнитивный, мотивационный и социальный потенциал, позволяющий достигать высоких результатов в одной (или более) из следующих областей: интеллект, творчество, социальная компетентность, художественные возможности, психомоторные возможности» [162, с. 121]. По нашему мнению, в данной модели важным является выделение социальной компетентности в качестве отдельной сферы проявления одаренности. Это положение является актуальным в нынешнее время, когда наряду с одаренными людьми в сфере науки искусства и техники для развития общества немаловажное значение имеют одаренные политики, руководители и государственные деятели. Данное качество необходимо и одаренным в сфере науки и техники, так как наряду с разработками научных идей, современному ученому важно продвигать, рекламировать, реализовать ее, что невозможно без определенных социальных навыков взаимодействия с другими людьми.

Ю.Д. Бабаева считает, что выявление, обучение и развитие одаренных детей должно базироваться на целостном подходе к изучению их личности, что предполагает единство рассмотрения когнитивных и аффективных аспектов их психологического развития. Она особо подчеркивает роль интеллектуальных эмоций в процессе самостоятельной постановки и решения творческих задач [13, с. 7].

Вслед за Л.С. Выготским, который указывал на необходимость замены распространенного статического подхода к изучению одаренности на новый, динамический подход, Ю.Д. Бабаева разрабатывала динамическую теорию

одаренности. Суть данной теории заключается в том, что в его рамках предметом изучения становятся не только различные параметры оценки способностей, но и сам процесс развития. Ученой выделяются следующие этапы диагностического процесса: предварительное диагностическое обследование каждого ребенка; этиологическая или причинная диагностика (вскрываются причины тех или иных психологических «преград»); типологическая диагностика (определение того или иного вида развития; выявление конкретных психологических механизмов порождения и функционирования обнаруженных ранее психологических преград и причин их возникновения); прогнозирование (предсказание возможных последствий развития); этап разработки педагогических рекомендаций, способствующих оптимальному обучению и развитию данного ребенка [13, с. 9].

Преимуществом данной диагностической системы является то, что в ней акцент делается на специальные тренинговые занятия. Это позволит снять напряжение, связанное с процедурой диагностики и выявить потенциальные возможности детей.

Экопсихологический подход к проблеме одаренности, разрабатываемый В.И. Пановым, рассматривает одаренность «... как особую форму проявления творческой природы психики как становящееся системное качество психики, возникающее во взаимодействии индивида с образовательной средой и обретающее форму высокого развития психических процессов и состояний в сознании учащегося» [116, с. 32]. Экология обучения и развития одаренных детей понимается В.И. Пановым как соответствие образовательных технологий и образовательной среды для одаренных детей *природе психического развития и развития одаренности*.

Интересным направлением изучения и развития одаренности является традиция так называемой педагогики одаренности «неодаренных». В рамках данной традиции В. Моргун и М. Мутафова отмечают: «Мы выделяем следующие аспекты изучения и развития детской одаренности:

1. Понимание одаренности не как явление чисто наследственного, а как социально и педагогически обусловленного, изменяющегося во времени.

2. Гуманность в отношении к ребенку.

3. Интеграция всех основных видов человеческой деятельности в учебно-воспитательном процессе: труда, общения, игры, самостоятельности.

4. Нельзя ограничиваться в развитии одаренности только обучением и воспроизводством, а необходимо выводить детей на уровень творчества.

5. Деятельность должна реализоваться в моторной, перцептивной и речемыслительной формах» [101, с. 57].

Данная традиция с успехом развивалась в работах советских (А.С. Макаренко, С.Т. Шацкого) и современных педагогов (Г.К. Лозанова, И.П. Волков, С. Фукуяма, А.А. Захаренко).

Преимуществом данного подхода является то, что его реализация позволяет выявлять и развивать одаренность не только у школьной элиты, но и «... обращать к школе слабых по успеваемости и социально запущенных, обнаруживая и развивая у них одаренность и тем самым проводить профилактику их деградации и отчуждения от общества и культуры» [101, с. 58].

В рамках системно-деятельностного подхода (С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, В.В. Давыдов, Д.Б. Богоявленская, В.Д. Щадриков, Н.И. Чуприкова, В.И. Панов, Р.А. Атаханов) одаренность рассматривается как системное развивающееся в течение жизни качество психики, которое проявляясь и развиваясь в деятельности, определяет возможность ее успешного и качественного выполнения. Системность структуры одаренности и роль деятельности в ее проявлении и развитии была высказана еще классиками советско-российской психологии С.Л. Рубинштейном, Б.М. Тепловым. Интегральность и синтетичность структуры общей одаренности характерное современному ее пониманию уже тогда высказывалась С.Л. Рубинштейном: «Общую способность часто обозначают термином «одаренность», в зарубежной литературе ее обычно отождествляют с интеллектом. Нужно,

однако, сказать, что если под общей одаренностью разуметь совокупность всех качеств человека, от которых зависит продуктивность деятельности, то в нее включаются не только интеллект, но и все другие свойства и особенности личности, в частности эмоциональной сферы, темперамента – эмоциональная впечатлительность, тонус, темп деятельности и т.д.» [133, с. 128]. Аналогично Б.М. Теплов отмечает: «В этой характеристике личности, которую мы называем одаренность, нельзя видеть простую сумму способностей: по сравнению со способностями она составляет новое качество» [151, с. 103].

В.И. Панов также в своих работах обосновывает системность и интегральность структуры одаренности и подчеркивает роль деятельности в качестве условия ее формирования и развития. Он в частности отмечает: «Одаренность рассматривается нами как:

- системное свойство психики, возникающее в результате познавательного или иного деятельностного взаимодействия между индивидом и образовательной средой;

- развивающееся свойство психики, для проявления и развития которого необходимым условием является наличие не только природных задатков, но и соответствующей (вариативной и развивающей) образовательной среды, включая соответствующие виды деятельности;

- индивидуальная характеристика познавательного, эмоционального и личностного развития учащегося, выражающаяся в индивидуально-своеобразном сочетании свойств познавательной, эмоциональной и личностной сфер сознания данного индивида, обеспечивающем возможность достижения им наиболее высоких результатов развития способностей в социально значимых видах деятельности» [115, с. 35].

В "Рабочей концепции одаренности" (Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков и др.) интегрируются достижения всех предшествующих подходов в изучении одаренности. Концепция разработана на основе системно-деятельностного подхода и определяет одаренность как "системное

развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми" [124, с. 41]. Под системностью одаренности Д.Б. Богоявленская подразумевает процесс ее интеграции, «... когда целое обладает новыми свойствами по сравнению со свойствами ее компонентов» [21, с. 78].

Общая (умственная) одарённость рассматривается в концепции данных ученых как результат интеграции умственных способностей, мотивационной, эмоционально-волевой сфер и других качеств личности. В качестве важнейшего аспекта общей одарённости рассматривается умственная активность и её саморегуляция.

Нужно отметить, что именно принцип системно-деятельностного подхода лежит в основе системы развивающего обучения, разработанной В. В. Давыдовым и междисциплинарного подхода к обучению одаренных детей Н.Б. Шумаковой. По мнению многих исследователей, данные образовательные подходы являются наиболее оптимальными для одаренных учащихся.

Согласно В.В. Давыдову, «ядром» психического развития является процесс формирования деятельности [40, с. 9]. В ходе становления учебной деятельности у младших школьников формируется и развивается важное психологическое новообразование – основы теоретического сознания и мышления и связанные с ними психические способности (рефлексия, анализ, планирование). Это становится возможным посредством изменения содержания образования, т.е. способом восхождения от абстрактного к конкретному [40, с. 148].

В.И. Слабодчиков и Цукерман Г.А., развивая идеи В.В. Давыдова, определяют рефлексю как универсальный психический механизм преодоления пределов своего образа жизни, позиционного самоопределения. В начальных классах рефлексия проявляется как индивидуальная

способность устанавливать границы собственных возможностей, «знать, что я знаю (умею) и чего не знаю (не умею)» [140, с. 31]. Необходимым условием развития такого рода рефлексии у детей, по мнению ученых, выступает формирование полноценной учебной деятельности, которая определяет самоопределение и самоизменение ребенка в учебной общности, формировании у него позиции учащегося, т.е. когда учащийся становится субъектом своей учебной деятельности.

В рамках теории В.В. Давыдова, Р. Атаханов предлагает рассматривать проблему одаренности в русле учения о типах мышления (В.В. Давыдов, Р.А. Атаханов). Об этом он пишет: «Аналитическому, планирующему и рефлексирующему уровням развития теоретического типа мышления соответствуют разные уровни творчества. В ситуации производственной деятельности (в том числе - познавательной) человек, обладающий рефлексирующим мышлением, проявляет стремление и способность создавать новое. Предпосылкой такой способности выступает интеллектуальное творчество, основой создания – творческое воображение, а само явление есть одарённость. Одарённость проявляется в выраженной потребности и высокой способности к созданию нового в различных сферах деятельности» [11, с. 37]. Данное положение, по нашему мнению, является перспективным направлением в процессе обучения и развития одаренности, так как расширит границы понимания данного феномена и позволит решать проблему ее диагностики, за счет привлечения методики определения типов мышления для идентификации детей с признаками интеллектуальной одаренности.

Нужно отметить, что современные исследования выявили устойчивую корреляцию между уровнями развития мышления и интеллектуальными способностями [20, 49].

Проанализировав систему Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, мы пришли к выводу, что она наиболее приспособлена к обучению именно умственно одаренных учащихся. Например, исследования Г.А. Цукермана показывают,

что в так называемую «группу прорыва», т.е. учащихся с высоким уровнем развития поисковой активности, в основном попадают учащиеся с высоким интеллектуальным развитием [166, с. 16]. Д.Б. Боговленская в своих исследованиях также выявила высокую корреляцию между уровнем сформированности теоретического мышления и познавательной самостоятельностью (одаренностью) учащихся. По ее мнению, сформированность теоретического мышления – это путь формирования и развития творческих способностей индивида [21, с. 41].

Н.Б. Шумакова также рассматривает принцип тематической междисциплинарной интеграции как наиболее продуктивный при построении содержания обучения одаренных школьников. Такой способ организации содержания, по мнению ученой, соответствует закону развития познавательной сферы ребенка, обоснованному Н. И. Чуприковой [178, с. 38].

Резюмируя сказанное, можно утверждать, что в современной теории и практике обучения системно-деятельностный подход к умственному развитию, и созданные на его основе развивающие модели обучения являются наиболее приемлемыми и практичными в развитии интеллектуальной одаренности детей.

Следуя психодидактическому подходу к проблеме одаренности, мы считаем, что именно образовательное пространство является наиболее благоприятной почвой для развития и реализации одаренности. Исходя из этого, мы считаем целесообразным необходимость создания учебных программ и образовательных технологий, нацеленных на обучение и развитие детей с признаками интеллектуальной одаренности в массовой школе.

Важность данного положения отражается в следующих соображениях: такой подход позволяет не лишать учащихся эталона для подражания в лице их одаренных сверстников; позволяет сохранить адекватную самооценку у одаренных детей и развивать у них толерантность и навыки взаимопомощи и

взаимоподдержки; использовать потенциал одаренных детей в процессе обучения слабоуспевающих сверстников; за счет привлечения одаренных детей к процессу обучения, экономить время учителя для творческих замыслов и разработки индивидуальных программ развития учащихся.

Таким образом, в результате анализа разных взглядов и теорий мы можем предложить наиболее приемлемое для нашего исследования определение понятия интеллектуальной одаренности. *Под интеллектуальной одарённостью мы понимаем интеллектуальный и творческий потенциал личности, который проявляется в доминировании познавательной мотивации, опережающем психическом развитии и высокой чувствительности к новизне.* При этом нужно учитывать, что интеллектуальная одаренность имеет системную интегрированную структуру, которая охватывает личность ребенка в целом и может проявляться в различных формах. Это (наравне с традиционно выделяемыми компонентами как интеллект, мотивированность и креативность) могут быть сообразительность, хорошая память, глубина и гибкость мышления, критичность мышления, оригинальность мысли, уровни развития теоретического мышления (анализ, планирование и рефлексия), воображение, умение выражать свою точку зрения, способность к пониманию других и воздействию на них, умение налаживать контакты, воображение и т.д.

Исходя из сказанного, в нашем исследовании мы используем словосочетание «ребенок с признаками интеллектуальной одаренности», имея в виду, что в каждом ребенке можно найти определенные признаки умственных способностей, которые могут выступить точкой опоры для развития у них умственных возможностей.

Следует отметить, что в большинстве случаев в процессе выявления и дальнейшего развития интеллектуальной одаренности как специалистам, работающими с детьми, так и самим детям с признаками интеллектуальной одаренности приходится сталкиваться с определенными трудностями.

Своевременное выявление подобных трудностей является залогом их своевременного устранения и гармоничного развития одарённости ребёнка. По данным Е.И. Щерблановой в разные годы в США у более 50% одарённых школьников успеваемость не соответствует уровню их когнитивных способностей, а 19-30% отчисленных за неуспеваемость учащихся в разных штатах составляют одарённые дети. Проводя анализ работ по проблеме неуспеваемости одарённых детей в учении, Е.И. Щербланова выделяет следующие наиболее частые причины трудностей одарённых детей в учении:

- влияние социально - экономических и национально-культурных условий;
- физические ограничения, болезни, недостаток питания;
- трудности в освоении базовых навыков в учении;
- независимость, неподчинение общим правилам и авторитетам;
- перфекционизм, как стремление доводить до совершенства всякий продукт своей деятельности;
- дисинхрония, как несоответствие между высоким потенциалом и трудностью его практической реализации, между психологическим и социальным развитием, между темпами прогресса интеллектуальной, аффективной и моторной сферах [183, с. 139].

Главным барьером на пути решения проблем трудности одарённых детей в учении, по мнению Е.И. Щерблановой, является трудность выявления их одарённости и предлагает перечень необходимых мероприятий, связанных с тестированием и идентификацией одарённых детей, которые, по её мнению, помогают выявить их одарённость, скрывающуюся за неудачами в учёбе. В процессе обучения одарённых детей ею предлагается составить индивидуальные программы, в которых должны согласовываться следующие взаимосвязанные аспекты обучения:

- высокий уровень обучения в области опережающего развития;
- коррекционное обучение в области имеющих трудностей;
- развивающее обучение в областях развития соответствующего возрасту;

-адаптивное обучение, позволяющее временно или постоянно обходить имеющиеся препятствия для достижения успеха в значимых для развития одарённости областях [183, с. 139].

Ю.Д. Бабаева также отмечает, что «... неадекватное отношение ребенка к трудностям, с которыми он сталкивается в обучении и в повседневной жизни, не только негативно влияет на развитие его способностей, но и является причиной многих эмоциональных проблем. Вместо реального преодоления преграды у детей, в поведении которых преобладают пессимистические пораженческие тенденции, может возникать ярко выраженное стремление к пассивному или активному «уходу» из затруднительных ситуаций. Это может сопровождаться различными формами депрессивного или агрессивного поведения» [13, с.23].

Согласно полученным данным, высокие показатели агрессивности у одаренных детей могут объясняться несколькими причинами:

- предъявлением существенно завышенных требований со стороны родителей;
- информационным перенасыщением;
- негативным характером взаимоотношений с одноклассниками;
- навязываемым соревнованием с другими одаренными;
- отсутствие свободного времени для игр и занятий по собственному выбору;
- повышенными субъективными требованиями к результатам [13, с. 26].

Согласно Ю.Д. Бабаевой, «... выявление, обучение и развитие одаренных детей должно базироваться на целостном подходе к изучению их личности, что предполагает единство рассмотрения когнитивных и аффективных аспектов их психологического развития» [13, с. 20]. По ее мнению, «... эмоциональная сфера имеет сложную структуру, которая включает в себя взаимосвязанные подструктуры «социальных» и «интеллектуальных» эмоций» [13, с. 21]. Причину негативных аспектов

эмоционального развития детей с выдающимися способностями она видит своеобразной реакцией ребенка на неадекватное условие обучения.

По мнению В.С. Юркевич, главная проблема одаренных детей возникает в будущем – при попытках профессиональной самореализации. Опираясь на результаты ряда исследований, она отмечает, что «... не более 3% особо одаренных детей в дальнейшем оправдывают возлагаемые на них ожидания, именно трудности самореализации являются драмой жизни большинства одаренных людей» [190, с. 48].

Преодоление подобных трудностей возможно только при взаимодействии педагогов, родителей, самих детей с признаками интеллектуальной одаренности и квалифицированного психолога, способного вовремя выявить существующие проблемы и на высоком профессиональном уровне осуществить процесс психолого-педагогического сопровождения и поддержки участников образовательного процесса и родителей.

Таким образом, обобщив сказанное, можно утверждать, что процесс выявления и последующего развития потенциала детей с признаками интеллектуальной одаренности требует профессионального психолого-педагогического сопровождения, которая далеко выходит за рамки компетентности школьных учителей и педагогов.

1.2. Проблема обоснования критериев и признаков выявления интеллектуально одаренных детей

Проблема выявления критериев и признаков одаренности имеет важное теоретическое и практическое значение. Она непосредственно связана с продуктивностью организации процесса обучения и воспитания одаренных детей, проектированием образовательных маршрутов для них, а также

реализацией возможности специальных образовательных траекторий для одаренных в обычных общеобразовательных школах.

В современной психологии накоплен огромный теоретический и практический материал, касающийся проблем одаренности. Но, тем не менее, до сих пор не существует единого, общепринятого определения этого понятия. Наоборот, по мере изучения все яснее становится его сложность и многогранность, что привело к созданию более ста теорий, которые отражают разные грани, виды, уровни одаренности. Такое многообразие подходов, с одной стороны, расширяет границы изучения категории одаренности, с другой стороны, намного затрудняет процесс формирования единого и общепризнанного определения этого понятия.

В советской психологии одна из первых попыток систематизации исследований по проблеме общей одаренности была сделана Л. С. Выготским. Он наметил пять ступеней в развитии идеи об общей одаренности: отождествление одаренности с какой-либо психической функцией, например памятью; признание того, что одаренность проявляется в целой группе психических функций (внимание, комбинаторская деятельность, различение и т.д.); выделение в каждой деятельности двух факторов: одного - специфического для данного вида деятельности, другого - общего, который и называется одаренностью (Ч. Спирмен); сведение определения одаренности к средней целого ряда гетерогенных функций (А. Бине); признание существования множества типов одаренности [34. С. 20].

В советско-российской психологии проблема одаренности разрабатывалась в трёх направлениях: в русле учения о способностях (С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов, Н. С. Лейтес, К. К. Платонов, Э. А. Голубева), продуктивного мышления и творчества (Я. А. Пономорёв, А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов, Д. Б. Богоявленская) и обучаемости (Н. А. Менчинская, Е. Н. Кабанова-Меллер, З. И. Калмыкова).

Напомним, что в рамках деятельностного подхода одаренность рассматривается как форма проявления общих и специальных способностей,

которые проявляются в успешности и качестве выполнения деятельности. Между тем, А. М. Матюшкин отмечает, что такая постановка вопроса не приводит к конструктивному решению проблемы. Он предлагает рассматривать одарённость как общую предпосылку развития творческого человека, на основе чего развиваются все специальные и общие способности. По его мнению, психологическая структура одаренности совпадает с основными структурными элементами творчества, которые в детстве выражаются в более быстром развитии речи и мышления, в ранней увлеченности определенными занятиями, в любознательности ребенка, в его исследовательской активности [93, с. 29-33].

Согласно Д. Б. Богоявленской, одарённость - это своеобразный «сплав» способностей и личности. В качестве такого «сплава» она предлагает рассматривать интеллектуальную активность, понимаемую ею как «...процессуальное взаимодействие познавательных и мотивационных факторов, где абстракция одной из сторон невозможно» [22, с. 24]. Основу интеллектуальной активности составляют умственные способности, однако они проявляются в ней, лишь преломляясь через мотивационную структуру личности.

Мы полагаем, что рассмотрение проблемы одаренности с позиции творческого продукта и творческого преобразования действительности существенно обогатило содержание этого феномена.

3. И. Калмыкова рассматривает интеллектуальные возможности индивида в контексте успешности учения. Исходя из этого, в качестве основных компонентов умственного развития она выделяет опыт, приобретенные человеком знания и особенности его мышления, определяющие способности к усвоению знаний (обучаемость). Под обучаемостью понимается «... система интеллектуальных свойств личности, формирующихся качеств ума, от которых зависит продуктивность учебной деятельности, проявляющаяся в относительно самостоятельном приобретении, «открытии» новых знаний, широте переноса их в новые ситуации [75, с. 76].

Однако успешность обучения нельзя однозначно считать одним из критериев одаренности. Имеются доказательства того, что не всегда одаренные дети могут быть успешными в обучении. Успешность в обучении может свидетельствовать о наличии определенного вида одаренности – академической.

Проанализировав систему Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова, мы пришли к выводу, что она наиболее приспособлена к обучению именно умственно одаренных учащихся. Например, исследования Г. А. Цукерман показывают, что в так называемую «группу прорыва» - учащихся с высоким уровнем развития поисковой активности, в основном попадают учащиеся с высоким интеллектуальным развитием [140, с. 16]. Д. Б. Богоявленская в своих исследованиях также выявила высокую корреляцию между уровнем сформированности теоретического мышления и познавательной самостоятельностью (одаренностью) учащихся. По ее мнению, «... сформированность теоретического мышления – это путь формирования и развития творческих способностей индивида» [20, с. 41]..

Ю. З. Гильбух в умственной деятельности одарённого ребёнка исключительную роль отводит процессам самопознания, самоанализа. В науке, по его мнению, «... термин «умственная одарённость» используется для обозначения следующих понятий:

- любой уровень умственных способностей человека, который обуславливается главным образом врождёнными качествами нервной системы;
- уровень умственных способностей, которыми обладают наиболее развитые 2% людей; причём этот уровень также зависит от врождённых качеств;
- доминирующую роль в уровне одарённости человека играют культурно-педагогические факторы (культурная среда, качество образования);
- врождённые качества ума и нервной системы рассматриваются как задатки, на основе которых в зависимости от культурно-педагогических условий могут быть сформированы умственные способности разного уровня»

[23, с. 14]. Он использует термин «одарённые дети» в последнем из указанных значений.

Несколько отличной является позиция М. А. Холодной по этой проблеме. По её мнению, «... интеллектуальная одарённость определяется умственными ресурсами индивида и проявляется в возможности выполнения творческой интеллектуальной деятельности, т.е. в создании новых идей, оригинальных подходов к решению проблем, открытости инновациям и т.д.» [163, с. 185]. Она считает, что нельзя судить об интеллектуальной одарённости в раннем возрасте, так как «...важнейшая характеристика интеллектуальной одарённости – её медленная природа» [163, с. 197]. Суть одарённости сводится к выстраиванию и обогащению индивидуального ментального опыта. Наряду с конвергентными интеллектуальными возможностями существенным аспектом интеллектуальной одарённости является креативность, но в отдельности, каждый сам по себе они не могут быть индикаторами одарённости.

В рамках личностного подхода к проблеме одаренности Ю. Д. Бабаева предлагает рассматривать проблему одаренности в единстве когнитивных и аффективных аспектов. По мнению ученой, выявление, обучение и развитие одаренных детей должно базироваться на целостном подходе к изучению их личности, что предполагает единство рассмотрения когнитивных и аффективных аспектов их психологического развития. Она особо подчеркивает роль интеллектуальных эмоций в процессах самостоятельной постановки и решения творческих задач, потому, что «... без этих эмоций – предвосхищающих и эвристичных – невозможны ни сложная мыслительная деятельность, ни творчество» [14, с. 4].

Современные российские исследователи рассматривают интеллектуальную одарённость как сложное синтетическое образование, в структуру которого помимо интеллектуальных способностей входят ещё креативность и личностные качества индивида.

В рабочей концепции одарённости, разработанной группой российских учёных под руководством Д. Б. Богоявленской и В. Д. Шадрикова, приводится следующее определение одарённости: «Одарённость – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми», а одарённый ребёнок – «...это ребёнок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности» [124, с. 18].

Общая (умственная) одарённость рассматривается в концепции данных ученых как результат интеграции умственных способностей, мотивационной, эмоционально-волевой сфер и других качеств личности. В качестве важнейшего аспекта общей одарённости рассматривается умственная активность и её саморегуляция.

Приведенная классификация видов одаренности, по нашему мнению, очень удачна для организации процесса выявления и развития одаренности, так как и способствует включению в категорию одаренных более широкого круга детей, чем в случае идентификации одаренности с реальными достижениями.

В то же время А. И. Савенков отмечает, что из определения, данного в рабочей концепции одаренности, не ясно, о каких именно очевидных достижениях идет речь, и предлагает следующее определение одаренности: «Одаренными и талантливыми детьми можно назвать тех, которые по оценкам опытных специалистов в силу выдающихся способностей демонстрируют высокие достижения» [138, с. 24]. Он на основе анализа разных подходов следующим образом классифицирует одаренных детей:

- дети с высокими показателями по специальным тестам интеллекта;
- дети с высоким уровнем творческих способностей;

- дети, достигшие успехов в каких-либо областях деятельности (юные музыканты, художники, шахматисты и др. – их чаще называют талантливыми);
- дети хорошо обучающиеся в школе (академическая одаренность).

За рубежом изучение проблемы одаренности на практическом уровне впервые было начато Ф. Гальтоном в рамках психогенетического подхода, где одаренность рассматривалась в контексте генетико-средовой детерминации. Во второй половине 19 века путём использования опроса и специальных авторских методик диагностики познавательных процессов он исследовал проблему одарённости и таланта и пришёл к выводу, что высокая одарённость - наследственное качество и внешние условия (воспитание и обучение) на её становление и развитии влияют незначительно. В качестве довода он приводил множество случаев, где «...более или менее знаменитые личности имеют родственниками людей выдающихся из общего уровня». Нужно отметить, что Ф. Гальтон первым начал практически изучать интеллект как показатель гениальности и таланта, и этим дал начало развитию другого подхода к проблеме одаренности – интеллектуально-познавательного. По его мнению, интеллект проявляется в чувствительности органов ощущения, и различительная способность органов чувств должна быть самой высокой у наиболее интеллектуально одаренных. Эту идею поддержали и развивали в своих исследованиях последователи Ф. Гальтона – Ч. Спирмен, В. Штерн, Л. Термен и др., благодаря которым долгое время в психологии преобладало мнение об одаренности как о высоком уровне развития интеллекта, которая определяется в основном генетическими факторами.

Идеи генетической детерминации интеллекта придерживаются и сравнительно современные исследователи. Так, например Г. Ю. Айзенк считает, что интеллект является биологическим образованием и на 70% определяется генетическими факторами.

Таким образом, можно утверждать, что Ф. Гальтон своими исследованиями дал начало развитию двум наиболее значимым подходам к проблеме одаренности.

В дальнейшем проблема одаренности стала развиваться в рамках познавательно-интеллектуального подхода, где одарённость сводилась к высоким показателям интеллектуальных способностей, основная функция которой заключалась в максимальной адаптации индивида к меняющимся условиям внешней среды и к продуктивному использованию мышления для приспособления к новым задачам и условиям жизни. При этом интеллект в основном определялся генофондом человека и являлся относительно устойчивой, неизменной величиной. Так, Ч. Спирмен, изучая процессы восприятия, памяти и мышления, пришел к выводу, что в основе успешного выполнения тестов на познавательные способности лежит некая общая способность, общая психическая энергия. Продолжая эту традицию, его последователь В. Штерн также определил умственную одаренность как общую способность «... сознательно направить своё мышление на новые требования и способность приспособления к новым задачам и условиям жизни» [177, с. 7]. В структуру умственной одарённости по Штерну входят все познавательные процессы, однако личностные, волевые и эмоциональные характеристики в неё не включаются. Таким образом, в теории В. Штерна в качестве признаков умственной одаренности выступают познавательные процессы, а критерием одаренности является адаптация индивида к меняющимся условиям среды. По нашему мнению, идея рассмотрения успешной адаптации к меняющимся условиям среды в качестве критерия одаренности является продуктивной и на современном этапе развития общества. Стремительный темп развития науки и техники требует от современного специалиста гибкости, мобильности, способности легко адаптироваться к быстро меняющимся условиям среды.

Похожих идей придерживаются и некоторые современные исследователи. Так, В.А. Молярко рассматривает одарённость как «... меру

генетически и наследственно предопределённых возможностей человека, которая является координатором, регулятором и стимулятором творческой деятельности. Основная функция одарённости сводится к максимальному приспособлению к окружению, нахождения решений во всех непредвиденных случаях» [100, с. 87]. Но, в отличие от В. Штерна, который не признавал роль таких важных компонентов в процессе мышления и адаптации, как эмоционально-волевая сфера и личностные качества индивида, делающие его теорию, как нам представляется, односторонней, В. А. Молярко существенно расширяет имеющиеся представления, и отмечает, что «... существуют следующие компоненты одаренности:

- биофизиологические, анатомо-физиологические задатки, сенсорно-перцептивные блоки, характеризующиеся повышенной чувствительностью;
- интеллектуальные и мыслительные возможности, позволяющие оценивать новые ситуации и решать новые проблемы;
- эмоционально-волевые структуры, предопределяющие длительные доминантные ориентиры и их искусственное поддержание;
- высокий уровень продуцирования новых образов, фантазию, воображение» [100, с. 87].

Существенным недостатком данного подхода на начальных этапах его развития, было игнорирование влияния личностных, познавательных и средовых факторов на развитие интеллекта. Следует отметить, что такое одностороннее понимание одарённости долгое время господствовало в зарубежной психологии.

В последующем относительно интеллекта как единственного показателя одаренности в зарубежной литературе сложились два противоположных подхода – монофакторная и мультифакторная теории. Согласно позиции представителей монофакторной теории интеллекта (Ч. Спирмен, Дж. Кеттелл и др.) существует общий, или генеральный, фактор, на основе которого развиваются групповые и специфические факторы (специальные способности). Ярким примером этого положения является

модель интеллекта Ч. Спирмена. Согласно сторонникам данной теории, генеральный фактор интеллекта является относительно статической величиной и присущ небольшому количеству людей от общей популяции. Следует заметить, что также, как и В. Штерн, сторонники однофакторной теории интеллекта не признавали важность неинтеллектуальных факторов в его развитии. Эта односторонность была преодолена в другом направлении, изучающем интеллект, – мультифакторной теории интеллекта.

Сторонники мультифакторной теории интеллекта (Дж. Гилфорд, Х. Гарднер и Л. Терстоун) предложили идею о существовании многих независимых друг от друга интеллектуальных способностей. Так, согласно теории Ховарда Гарднера, существует множество видов интеллекта. Каждый из них независим от других и функционирует как отдельная система по своим собственным правилам. Им выделяются следующие типы интеллекта: лингвистический, логико-математический, музыкальный, пространственный, телесно-кинестетический, интраперсональный, интерперсональный.

История становления и развития психологии как науки свидетельствует, что, начиная с истоков ассоцианизма вплоть до первой половины XX века, в качестве объекта исследования преимущественно выступали познавательные процессы. Следствием этого и проблема одаренности рассматривалась в контексте познавательных возможностей индивида, и в качестве признаков одаренности исследовались познавательные процессы.

Традиция исследования познавательных процессов в качестве показателя умственных способностей была заложена родоначальником психометрики Ф. Гальтоном [35]. Его ученики и последователи продолжали эту традицию. Так, Ч. Спирмен, изучая процессы восприятия, памяти и мышления, пришел к выводу, что на основе успешного выполнения тестов на познавательных способностях лежит некая общая способность, общая психическая энергия. На этой основе он и строил иерархическую модель

интеллекта, в которой выделил общий генеральный фактор, специфические факторы и групповые факторы интеллекта [44, с. 21].

Продолжая эту традицию, его последователь В. Штерн также определил умственную одаренность как общую способность «... сознательно направит своё мышление на новые требования и способность приспособления к новым задачам и условиям жизни» [177, с.7]. В структуру интеллектуальной одарённости по Штерну входят все познавательные процессы, однако личностные, волевые и эмоциональные характеристики в неё не включаются. Таким образом, в теории В. Штерна в качестве признаков интеллектуальной одаренности выступают познавательные процессы, а критерием одаренности является адаптация индивида к меняющимся условиям среды. По нашему мнению, идея рассмотрения успешной адаптации к меняющимся условиям среды как критерий одаренности является продуктивной и на современном этапе развития общества. Стремительный темп развития науки и техники требует от современного специалиста гибкости, мобильности способности легко переключаться от одной деятельности к другой и, как следствие, легко адаптироваться к быстро меняющимся условиям среды. Однако, непризнание В. Штерном таких важных компонентов в процессе адаптации, как эмоционально-волевая сфера и личностные качества индивида делают его теорию односторонней. Специалисты, сочетающие в себе и высокий умственный потенциал, и необходимые социальные навыки взаимодействия с другими людьми являются мобильными, легко адаптируемые к меняющимся условиям, они могут с успехом работать в различных сферах общественной деятельности. Только сочетание высокого ума, и развитые соответствующие эмоционально-волевые и личностные особенности могут быть залогом успешной адаптации в современных условиях. В разработанных тестах А. Бине в основном уделял внимание познавательным способностям индивида. Признание интеллекта и познавательных способностей как основных показателей одаренности, а успешной адаптации к среде как важнейшего критерия одаренности

отразилось на работах почти всех исследователей проблемы одаренности первой половины XX века (Л. Термен, Р.Б. Кеттел, Дж. Равен и др.).

Однако, накопленные данные вскоре выявили противоречивость между традиционным в то время пониманием интеллекта как способа успешной адаптации к среде и результатам исследований, проведенных в этом контексте. В знаменитом лонгитюдном исследовании Л. Термена значительная часть детей с высокими показателями интеллекта стали высокопродуктивными в интеллектуальном отношении взрослыми, но никто из них не стал выдающимся знаменитым человеком [195]. В то же время 15% данной популяции не добились успеха в жизни. Данное обстоятельство побудило исследователей искать новые существенные признаки и критерии одаренности. Акцент перевелся с познавательных способностей и интеллекта на творческие возможности индивида, а критерием одаренности стали считать творческий продукт, и творческие преобразования действительности соответственно потребностям человека. Этому способствовали исследования Дж. Гильфорда и П. Торренса.

Дж. Гилфорд впервые ввёл понятие о двух видах мышления: конвергентном и дивергентном. Об этом он в частности отмечает: «Конвергентное мышление - это последовательный, логический процесс, который развивается в задачах, имеющих жёсткую структуру и предполагающих единственно правильный ответ. Дивергентное или креативное, творческое мышление – это процесс, одновременно идущий в нескольких направлениях и позволяющий видеть различные аспекты проблемы, находить разнообразные связи элементов действительности, различные пути решения определённой задачи. Дивергентное мышление является необходимым компонентом креативности. Существуют следующие параметры креативности: способность к обнаружению и постановки проблем; способность к генерированию большого количества идей; семантическая спонтанная гибкость – способность к продуцированию разнообразных идей; оригинальность – способность продуцировать

отдалённые ассоциации, необычные ответы, нестандартные решения; способность усовершенствовать объект, добавляя детали; способность решать нестандартные проблемы, проявляя семантическую гибкость – увидеть в объекте новые признаки, найти новое использование» [44, с. 215]. Однако, по нашему мнению, только три последние предложенные Дж. Гилфордом признаки непосредственно связаны с творчеством, с созданием творческого продукта. Три первые же признака с таким же успехом можно отнести к конвергентному мышлению.

П. Торренс предлагает следующие признаки креативности: «...чувствительность к проблемам, ощущение неудовлетворенности и недостаточности своих знаний, чувствительность к отсутствующим элементам, дисгармония, осознание проблем, поиск решений, догадки, формулирование гипотез, их модификации, а также сообщение результатов» [85, с. 34]. Как видно, Торренс наряду с познавательными признаками в качестве существенных признаков креативности выделяет и интеллектуальные чувства, или же, выражаясь современным термином, качества, присущие эмоциональному интеллекту, что, по нашему мнению, является очень важным моментом в его теории.

В советско-российской психологии проблема одарённости разрабатывалась в двух направлениях: в русле учения о способностях (С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, Н. С. Лейтес, К.К. Платонов, Э.А. Голубева), продуктивного мышления и творчества (Я.А. Пономарёв, А.М. Матюшкин, М. И. Махмутов, Д.Б. Богоявленская, З.И. Калмыкова).

Сторонниками первого направления в качестве критерия одарённости традиционно рассматривалась успешность выполнения деятельности. С.Л. Рубинштейн отмечал, что способность – «это сложная синтетическая особенность личности, которая определяет его пригодность к деятельности» [133, с. 538]. По его мнению, способности не предопределены, но не могут быть просто насаждены извне. Он в частности отмечает: «В индивидах должны существовать предпосылки, внутренние условия для развития

способностей. Способности формируются в обучении через умения и знания. Важными показателями одарённости являются:

- уровень и качество способностей личности к обучению и труду;
- темпы, лёгкость усвоения, успешность овладения знаниями, а также широта переноса, которая достигается различными индивидами в процессе обучения;
- ранее проявление способностей» [133, с. 544].

По нашему мнению, в выделенных признаках только третий может характеризовать одаренность, а первые два признака скорее относятся к способности к обучению, или обучаемости.

Раннее проявление способностей К.К. Платоновым определяется как признак одаренности. Согласно автору, одарённость – это «...врождённый компонент разносторонних способностей» [118, с. 146]. В динамике способностей он различает три их свойства: время начала их проявления; яркость проявления; степень дальнейшего развития. Два первых свойства, по его мнению, в большей степени обусловлены одарённостью, а третья особенность зависит от влияния среды и, прежде всего, от педагога, формирующего сознание одарённого ребёнка.

Б. М. Теплов определяет одаренность как «... своеобразное сочетание способностей, от которых зависит успешное выполнение деятельности» [151, с. 22]. Следует заметить, что успешность выполнения деятельности, традиционная для данного подхода, может зависеть не только от одаренности, но и от других качеств и характеристик индивида.

В исследованиях Э. Голубевой и Н.С. Лейтеса были приняты попытки выявить признаки одаренности исходя из ее биологических предпосылок. Так, Э. Голубева в качестве важных компонентов одаренности предлагает рассматривать «... активность, произвольную регуляцию и мнемические способности» [38, с. 31]. По ее мнению, для развития и развертывания различных форм ориентировочно-исследовательской деятельности и

любопытности «... одной из благоприятных предпосылок является ориентировочный рефлекс» [38, с. 27].

Н.С. Лейтес в качестве основных универсальных факторов интеллектуальной одарённости выделял активность и саморегуляцию, которые по ходу возрастного развития совершенствуются и поднимаются на качественно новые ступени развития. Согласно Н.С. Лейтесу, «... свойства типа нервной деятельности, являясь внутренними условиями развития индивидуальности, обуславливают умственную работоспособность и избирательность интеллектуальной активности» [80, с. 221]. «Так, от силы нервной системы наряду с выносливостью, зависит и качественная сторона работоспособности, например, отсутствие тенденции к шаблону, упорное преодоление трудностей, особенности включения в деятельность, широта охвата разнообразных условий, динамика завершения деятельности и т.д.» [80, с. 387]. По его мнению, «... интеллект не сводится к интеллектуальной одарённости, хотя наряду с познавательной потребностью и креативностью являются важнейшими её составляющими» [82, с. 69].

В рамках второго подхода интересными являются исследования А.М. Матюшкина и Д.Б. Богоявленской. А.М. Матюшкин предлагает рассматривать одаренность как общую предпосылку развития творческого человека. По его мнению, «... психологическая структура одаренности совпадает с основными структурными элементами творчества, которая в детстве выражается как более быстрое развитие речи и мышления, как ранняя увлеченность каким-то занятием, как любопытность ребенка, как его исследовательская активность» [93, с. 30]. В своей концепции творческой одарённости А.М. Матюшкин выделяет пять её структурных компонентов: «... доминирующая роль познавательной мотивации; исследовательская, творческая активность, выражающаяся в обнаружении нового, в самостоятельной постановке и решении проблем; возможность достижения оригинальных решений, выражающаяся в степени непохожести, нестандартности, неожиданности предлагаемого решения среди других,

стандартных решений; возможность прогнозирования и предвосхищения, глубину которого составляет необходимый компонент общей одарённости и обеспечивает возможность более быстрого достижения решений; способность к созданию идеальных эталонов, обеспечивающих высокие эстетические, нравственные, интеллектуальные оценки» [93, с. 32]. Выделенные признаки в основном определяют творческие возможности индивида, однако интеллектуальные способности автором не упоминаются. Между тем, в современных исследованиях интеллектуальные способности признаются как необходимый компонент в структуре одаренности.

В этом отношении, по нашему мнению, позиция Д.Б. Богоявленской является наиболее приемлемой. По её мнению, одарённость - это своеобразный «сплав» способностей и личности. В качестве такого «сплава» она предлагает рассматривать интеллектуальную активность, как «...процессуальное взаимодействие познавательных и мотивационных факторов, где абстракция одной из сторон невозможна» [22, с. 24]. Основу интеллектуальной активности составляют умственные способности, «...однако они проявляются в ней, лишь преломляясь через мотивационную структуру личности» [22, с. 23]. Важным моментом в теории Д.Б. Богоявленской является выделение ею интеллектуальной инициативы «... в качестве наиболее специфического явления интеллектуальной активности» [22, с. 23]. Интеллектуальная инициатива понимается как продолжение мыслительной деятельности за пределами требуемого, или, пользуясь выражением автора, ситуативно не стимулируемая продуктивная деятельность. Под этим понятием Д.Б. Богоявленская предполагает продолжение не только интеллектуальной работы, а познавательной деятельности, не обусловленной ни практическими нуждами, ни внешней или субъективной отрицательной оценкой работы [22, с. 24],

По мнению М.А. Холодной, «... интеллектуальная одарённость определяется умственными ресурсами индивида и проявляется в возможности выполнения творческой интеллектуальной деятельности, т.е.

созданием новых идей, оригинальных подходов к решению проблем, открытость инновациям и т.д.» [164, с. 168]. Она считает, что нельзя судить об интеллектуальной одарённости в раннем возрасте, так как «...важнейшая характеристика интеллектуальной одарённости – её медленная природа» [164, с. 185]. Суть одарённости сводится к выстраиванию и обогащению индивидуального ментального опыта.

В исследованиях, рассматривающих одаренность в русле учения о типах мышления в качестве признаков одаренности предлагается соответственно наличие развитых компонентов теоретического мышления (содержательный анализ, планирование и рефлексия). Так, Р. Атаханов считает, что «... способность к содержательной рефлексии является важнейшим признаком интеллектуальной одарённости» [11, с. 5].

Современные теории одаренности носят комплексный характер и рассматривают одаренность с позиции целостной личности. Так, в знаменитой модели одаренности Дж. Рензулли основными признаками одаренности являются «... интеллектуальные способности, креативность и мотивация» [127, с. 7]. Согласно К. Хеллер и его сотрудникам, разработавшим многофакторную модель одарённости, «...одарённость - это индивидуальный, когнитивный, мотивационный и социальный потенциал, позволяющий достигать высоких результатов в одной (или более) из следующих областей: интеллект, творчество, социальная компетентность, художественные возможности, психомоторные возможности» [162, с. 121].

Таким образом, можно сделать вывод, что одарённость есть сложное интегрированное образование, в структуру которого входят когнитивные, креативные, личностные составляющие, во многом обусловленные факторами окружающей среды

Обобщая мнение разных исследователей можно выделить следующие критерии одаренности:

- ✓ умственные способности или интеллект;
- ✓ творческие способности;

- ✓ познавательная мотивация;
- ✓ социально-личностные особенности;
- ✓ соответствующие психофизиологические свойства индивида.

Соответственно каждому критерию можно выделить соответствующие признаки. К критерию *умственных способностей* можно отнести следующие признаки:

- интеллектуальная активность;
- наличие интеллектуальных эмоций (удивление, любопытство, любознательность);
- социальный интеллект (сочетание умственных способностей и социальные навыки взаимодействия с другими людьми);
- продуктивное мышление;
- абстрактно-логическое мышление;
- наличие развитых компонентов теоретического мышления;
- восприимчивость к учению, обучаемость;
- интеллектуальная инициатива;
- самостоятельность мышления и способов действия;
- интерес к универсальному и общему;
- возможность прогнозирования и предвосхищения;
- индивидуальный познавательный опыт;
- более быстрое развитие мышления и речи и др.

Творческим способностям соответствуют следующие признаки:

- как дивергентное мышление;
- креативность;
- продуктивное мышление;
- способность к выдвижению нестандартных идей и новых способов решений;
- продуктивное выполнение деятельности;
- ориентация на творческий продукт;
- творческое преобразование действительности;

- инновационные результаты и др.

К критерию *познавательной мотивации* соответственно можно отнести следующие признаки:

- повышенная познавательная потребность, которая проявляется в широкой «ненасытной» любознательности и исследовательском поведении;
- ранняя увлеченность, повышенная потребность в интеллектуальной нагрузке;
- ярко выраженный интерес к каким-то занятиям или сферам деятельности, необычная увлечённость чем-то;
- ситуативно не стимулируемая продуктивная деятельность и т.д.

Социально-личностный критерий соотносится следующие признаки:

- социальной компетентностью;
- адаптируемость;
- социальный интеллект (сочетанием умственных способностей и социальных навыков взаимодействия с другими людьми),
- настойчивость в достижении самостоятельно поставленной цели;
- эмоционально-волевыми и личностными характеристиками и т.д.

К *психофизиологическим свойствам* можно отнести:

- свойства высшей нервной деятельности (сила нервной системы, уравновешенность и подвижность нервных процессов и др.) как предпосылку способностей и одаренности;
- успешность выполнения деятельности;
- умственную работоспособность;
- активность, саморегуляцию;
- произвольную регуляцию;
- мнемические способности и т.д.

Выделенные признаки и критерии одаренности позволяют созданию на их основе диагностических и развивающих программ для одаренных детей.

1.3. Готовность современного психолога к развитию индивидуальности детей с признаками интеллектуальной одаренности в контексте решения задач профессионального стандарта педагога-психолога

Психолог является связующим звеном между одаренным ребенком, родителями и педагогами. Он может выступать организатором событийной общности, объединяющей всех субъектов образовательного пространства и способствующей развитию потенциала каждого учащегося.

В.И. Слабодчиков и Цукерман Г.А. исходя из идеи Л.С. Выготского о решающей роли социального окружения, интерпсихического в формировании и развитии психики предлагают рассматривать социальную ситуацию развития, «со-бытие» как необходимое условие развития любых способностей. По мнению ученого именно со-бытие определяет внутренние противоречия, движущие силы развития всякой человеческой общности, в которой происходит свободное самоопределение каждого ее участника. Со-бытие определяется В.И. Слабодчиковым как источник и интерпсихическая форма существования рефлексии. Рефлексия же, по мнению ученого, «...есть универсальный психический механизм преодоления пределов своего образа жизни, позиционного самоопределения» [140, с. 27].

Сказанное позволяет сделать вывод о том, что организация со-бытия ребенка с признаками интеллектуальной одаренности и окружающих взрослых является необходимым условием развития у него рефлексии, что предполагает высокий уровень развития интеллектуальной одаренности.

Наряду с компетентными учителями решающую роль в организации подобной общности играет психолог.

Исходя из этого, можно выделить следующие направления работы психолога в сфере образования, способствующие созданию со-бытия детей с признаками интеллектуальной одаренности с окружающими взрослыми и на

этой основе организации их успешного психолого-педагогического сопровождения:

Создание психологически и экологически безопасной среды для проявления и развития признаков одаренности у детей. Нужно отметить, что согласно новому стандарту психолога-педагога разработка и мониторинг безопасной образовательной среды является необходимым трудовым действием будущего психолога. Согласно автору экопсихологического подхода к одаренности В.И. Панову, «... экология обучения и развития одаренных детей предполагает соответствие образовательных технологий и образовательной среды для одаренных детей *природе психического развития и развития одаренности* как предельной форме развития психики конкретного человека» [116, с. 349].

С этой точки зрения будущему психологу нужно исходить из принципов, разработанных в рамках гуманистической психологии, что позволяет создать атмосферу безопасности и творческого самовыражения и позволяет выявить потенциальные признаки одаренности у детей. Согласно Н. Роджерсу, «... основными условиями, необходимыми для стимуляции творческой деятельности, являются психологическая безопасность, принятие, эмпатийное понимание и свобода от оценок, а также климат психологической свободы: атмосфера дозволенности, открытости, игры и спонтанности» [130, с. 164].

По мнению И.Л. Федотенко, психологическая безопасность образовательной среды является важнейшим условием, придающим образовательной среде развивающий характер и влияющим на благополучие всех субъектов образовательного процесса. Она в частности отмечает: «В структуре психологической безопасности школьников можно выделить следующие показатели:

- отсутствие страха перед учителем, свободное сотрудничество с ним;
- вопросы ребенка, их количество и характер;
- самостоятельность ребенка и его независимость от мнения

окружающих;

- успешное построение взаимоотношений со сверстниками;
- удовлетворенность условиями школьной среды;
- низкий уровень тревожности, фрустрации и стрессов» [156, с. 53].

Создание развивающей образовательной среды, нацеленной на актуализацию возможностей ребенка в зоне его ближайшего развития, является другим важным направлением деятельности психолога, которая нашла свое отражение в новом стандарте психолога-педагога.

Разработка индивидуальных образовательных траекторий для каждого ребенка с признаками интеллектуальной одаренности, предполагающих развитие умственных и творческих способностей, стимулирование активности ребенка, мотивирование его на самообучение и самообразование. Психолог должен уметь разрабатывать совместно с педагогами и преподавателями индивидуальный образовательный маршрут с учетом образовательных потребностей конкретного обучающегося.

При разработке индивидуальных образовательных маршрутов удобно исходить из модели одаренности, предложенной американским психологом Дж. Рензулли, где одаренность рассматривается «... как результат взаимодействия умственных способностей, креативности и познавательной мотивации» [127, с. 27]. По нашему мнению, индивидуальные образовательные траектории не должны ограничиваться рамками школы, а рассматриваться в контексте доминантного жизненного проекта каждого ребенка, предполагающего сопровождение одаренных детей до профессионального самоопределения и актуализации их потенциала в общественно значимых продуктах.

Формирование социальной компетентности у детей с признаками интеллектуальной одаренности. Исследования показывают, что будущая самореализация одаренного ребенка во многом зависит от навыков социального взаимодействия с другими людьми, культуры общения и формирования у них социальной компетенции. В этой связи В.И. Панов

справедливо отмечает: «Имея опыт в решении трудных проблем и ситуаций познавательного характера, одаренные дети весьма часто не получают опыта в решении ситуаций социального характера, т.е. тех жизненных ситуаций, которые постоянно возникают в быту, общении с другими людьми, профессиональной карьере и т.д. К тому же решение этих ситуаций часто берут на себя взрослые (родители и учителя). Более того, по этой же причине одаренные дети могут даже «не видеть» этих ситуаций и трудности их решения. В связи с этим, попадая в жестко социализированные условия взрослой жизни, одаренные дети оказываются не готовыми к решению тех трудных жизненных ситуаций, которые она перед ними начинает ставить после окончания учебы в школе и вузе. Вследствие этого «плодами» их одаренности начинают пользоваться другие, имеющие способность видеть и решать проблемы социального характера, или эта одаренность, не имея «поля» для своей реализации, постепенно тает «в болоте» бытовых и иных социальных проблем» [116, с. 31].

Исходя из сказанного, формирование социальной компетентности именно с малых лет является другим важным условием развития и актуализации одаренности. Л. Трубайчук считает, что уже с дошкольного возраста можно и нужно формировать социальную компетентность ребенка. Социальная компетентность понимается ученой «... как приобретаемые детьми компетенции для вхождения в общество (познавательные, общекультурные, коммуникативные, физические, ценностно-смысловые, личностные), ценные для его последующей жизни умения и навыки коллективного поведения и коллективной деятельности, умение принимать общие цели, осуществлять познавательную деятельность, привыкать к саморегламентации своей активности, ее согласованию с другими людьми на основе общечеловеческих ценностей, благодаря чему формируется социальный опыт и социальная зрелость» [152, с. 46]. В этой связи психологу необходимо совместно с педагогами и родителями создать благоприятные

условия для формирования социальной компетентности детей с признаками интеллектуальной одаренности.

Психолого-педагогическое сопровождение педагогов и родителей является другим важным направлением работы психолога по развитию одаренности детей. В этой связи психологу необходимо владеть знаниями и умениями сопровождения преподавателей, родителей и детей с признаками интеллектуальной одаренности.

Л.В. Байбородова, М.И. Рожков определяют психолого-педагогическое сопровождение как «... процесс оказания своевременной психологической и педагогической помощи нуждающимся и систему корректирующих воздействий на основе отслеживания и изменений в процессе развития личности ребенка. По мнению ученых, компонентами психолого-педагогического сопровождения являются: диагностический, консультативный, прогностический и практический» [17, с. 93].

Наряду с выделенными компонентами, по нашему мнению, в процессе психолого-педагогического сопровождения родителей и учителей детей с признаками интеллектуальной одаренности особое место должны занимать *психологическое просвещение и образование*. Эти направления психолого-педагогического сопровождения осуществляются с целью ознакомления родителей с основными теоретическими и практическими направлениями работы с одаренными детьми, проблемами одаренных детей и способами их продуктивного решения.

Относительно данного вопроса Н.В. Дудырева отмечает: «Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса детей с признаками интеллектуальной одаренности предполагает решение следующих задач:

– создание психологической безопасной и развивающей образовательной среды, которое нацелено на самореализацию одаренного ребенка;

– согласованная разработка индивидуальных образовательных траекторий для каждого отдельного ребенка.

- формирование и сохранение адекватной самооценки у детей;
- охрана и укрепление физического и психологического здоровья;
- предупреждение изоляции одаренных детей в группе сверстников;
- развитие психолого-педагогической компетентности родителей и учителей детей с признаками интеллектуальной одаренности» [45, с. 120].

Система профессиональных и личностных качеств педагога приобретает особую значимость при работе с одаренными детьми. Всеми исследователями отмечаются такие необходимые качества педагога, как умение вдохновлять детей на труд и творчество, артистичность, творчество, эмпатийность, доброжелательность, общительность и пр. Исходя из этого, важным моментом в разработке образовательных программ и технологий для одаренных детей является повышение квалификации педагогов, работающих с одаренными детьми.

Использование потенциала семьи в развитии одаренности важный момент в создании образовательных программ и технологий для одаренных детей. По справедливому замечанию Н.Г. Щербаковой «... само по себе бессмысленное с точки зрения малыша, написание палочек обретает глубокий смысл, если родители считают это занятие важным, проявляют к нему внимание и интерес» [187, с. 47]. Результаты исследований ученой выявили существенную роль родителей в формировании учебно-познавательного мотива у ребенка. Если у родителей ребенка преобладают узколичностные, престижные мотивы, то попытки сформировать учебно-познавательный мотив у ребенка в школе встречают серьезные трудности.

Как отмечает Дж. Фримен, «... родители более эффективно, чем учителя решают многие задачи, связанные с поддержкой таланта, такие как диагностика способностей, предоставление необходимых материалов, эмоциональная поддержка и одобрение» [160, с. 63].

Создание условий для тесного сотрудничества школы и семьи.

Нетрудно заметить, что решение выделенных задач во многом зависит именно от продуктивного взаимодействия школы и семьи, когда в организации процесса обучения и воспитания детей с признаками одаренности наряду с психологом и педагогами активно участвуют родители.

С учетом сказанного процесс развития одаренности можно отразить в виде следующей модели (Рис. 1).

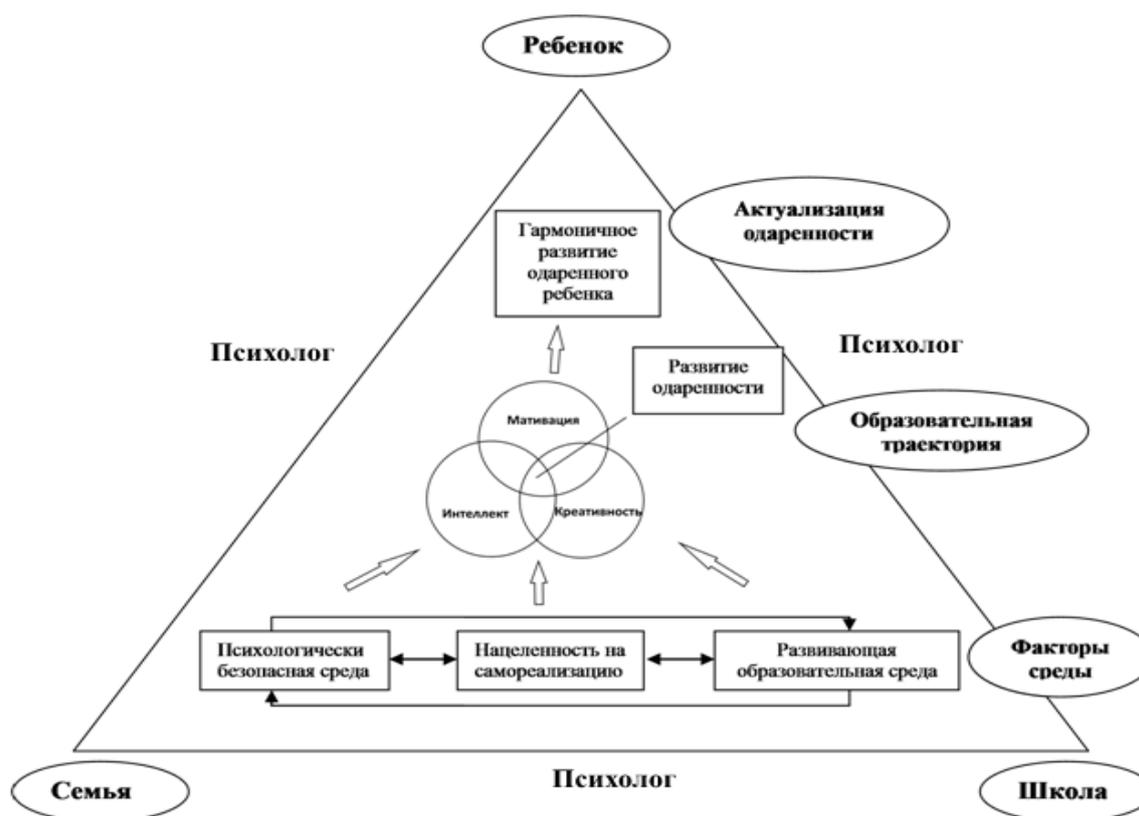


Рис. 1. Модель психологических условий развития одаренности

Согласно данной модели психолог является ключевой фигурой в создании со-бытийной общности, включающей в себя всех участников образовательного процесса (учеников, родителей и педагогов), что является благоприятным условием для создания психологически безопасной и развивающей образовательной среды, нацеленной на самореализацию умственных возможностей учащихся и актуализацию их одаренности.

С этой точки зрения проблема формирования профессионально-

личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности приобретает особую актуальность. Многие исследователи сходятся в том, что проблема профессиональной и личностной подготовки педагогов, психологов и организаторов образования для работы с детьми с признаками одаренности является такой же важной, как проблема их выявления, обучения и развития [115, 190].

В данном направлении существует много исследований, касающихся проблемы готовности педагогов к работе с данной категорией учащихся. Однако проблема готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками одаренности недостаточно разработана. Изучение данной проблемы ограничивается лишь упоминанием направлений деятельности психолога и его функций при работе с подобными детьми [115, с. 29].

По справедливому замечанию В.И. Панова «... встреча с одаренным ребенком является для педагога и психолога своеобразным экзаменом в профессиональном, личностном и даже духовно-нравственном отношении и становится «точкой роста» на пути профессионального и личностного становления» [115, с. 39]. В этом контексте проблема формирования профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми, имеющими признаки интеллектуальной одаренности, приобретает особую актуальность. Данное направление является перспективным в развитии одаренности, так как именно психолог является связующим звеном между одаренным ребенком, родителями и педагогами. Профессиональное психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с признаками одаренности, педагогов, работающих с такими детьми, и самих детей позволяет продуктивно решать проблемы их обучения и воспитания.

В психолого-педагогической литературе существуют различные трактовки понятия готовности: как наличие способностей (Б.Г. Ананьев, В.А. Сластенин, В.Д. Шадриков); как качество личности (А.Г. Ковалев, А.А. Деркач); как временное ситуативное состояние (Н.Д. Левитов); как

отношение к деятельности (В.А. Крутецкий); как настрой личности (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович) и т.д.

Понятие готовности интерпретируется как «активно-действенное состояние личности, установка на определенное поведение, мобилизованность сил для реализации задачи, обеспечивающей эффективное выполнение определенных действий. Для готовности к действиям нужны знания, умения, навыки, настроенность и решимость совершить эти действия» [47, с.87].

По мнению М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович «... готовность к деятельности включает в себя убеждения, взгляды, отношения, мотивы, чувства, волевые и интеллектуальные качества, знания, навыки умения и установки личности, ее настроенность на определенное поведение» [48, с. 20]. Готовность может проявляться как психическое состояние или как устойчивая характеристика личности, включающая в себя «...положительное отношение к тому или иному виду деятельности, адекватные требованиям деятельности черты характера, необходимые знания, умения, навыки, устойчивые профессионально важные особенности внимания, мышления, эмоциональных и волевых процессов» [48, с. 20]. Необходимыми условиями развития готовности к деятельности являются «... вооружение общими профессиональными знаниями, умениями и навыками, совершенствование профессионально важных качеств личности» [48, с. 20].

Наиболее известные из существующих в настоящее время подходов к содержанию и структурированию готовности к деятельности являются личностный (Б.Г. Ананьев Т.И. Воронова, А.А. Деркач, М.И. Дьяченко, Л.А. Емельянова, Л.А. Кандыбович, В.А. Крутецкий, В.К. Михайлова, В.Т. Мышкина Е.А. Савченко, В.Д. Шадриков, и др.) и функциональный (Ф.Генов, Е.П. Ильин, Н.Д. Левитов, Л.С. Нерсесян, В.Н. Пушкин, А.В. Самойлик и др.) подходы.

В современных исследованиях готовность представляется как интегративное психологическое образование. Готовность к деятельности как

интегративное и системное образование имеет сложную структуру, состоящей из взаимосвязанных компонентов (В.И. Бочелюк, М. И. Дьяченко, Г.С. Дунина, Г.Н. Жукова, Ю.М. Забродина, Л.А. Кандыбович, З.А. Кулаева, Л.М. Королев, Л.В. Лежнина, Б.Д. Парыгина, А.Ц. Пуни, В.И. Погребенский С.А. Черкасова и др.).

Так, О.М. Красноярцева отмечает: «На примере психологической готовности к деятельности мы выделяем следующие компоненты:

а) мотивационные (потребность успешно выполнить поставленную задачу, интерес к деятельности, стремление добиться успеха и показать себя с лучшей стороны);

б) познавательные (понимание обязанностей, задач, оценки ее значимости, знание средств достижения цели, представление вероятных изменений обстановки);

в) эмоциональные (чувство ответственности, уверенности в успехе, воодушевления);

г) волевые (управление собой и мобилизация сил, сосредоточение на задаче, отвлечение от посторонних воздействий, преодоление сомнений, боязни)» [70, с. 25].

В нашем исследовании нас интересует проблема профессионально-личностной готовности. «Выделяют два подхода в рассмотрении проблемы профессиональной готовности. Первый базируется на утверждении, что основу профессиональной готовности составляет психологическая готовность как особое психическое состояние, которое постепенно переходит в свойство и качество личности. Согласно второму подходу, готовность определяется как устойчивая характеристика личности, синтез ее свойств и психическое состояние, превращающееся в устойчивое качество личности в процессе деятельности» [102, с. 21].

Профессиональная готовность определяется Н.А. Моревой как «...особое психическое состояние личности, которая проявляется на двух уровнях: функциональном, выражающем состояние готовности, и

личностном в виде установки на деятельность, представляющую собой неосознанное внутреннее состояние, которое предшествует деятельности и определяет ее осуществление» [102, с. 28].

По мнению Н.А. Моревой, готовность педагога к реализации педагогического процесса «... выбирает в себя следующие компоненты: теоретическая готовность; практическая готовность; опыт творческой деятельности; опыт мотивационно-ценностного отношения к педагогической профессии» [102, с. 31].

Н. А. Морева определяет профессиональную готовность как «...комплексное явление, которое осуществляется на основе личностного подхода в процессе подготовки преподавателя к педагогической деятельности. Оно проявляется в умении преподавателя четко и оперативно принимать решения, проявлять высокий интерес к своей работе, поддерживать контакт со своими студентами, владеть эффективными приемами педагогического воздействия» [102, с. 31].

В.А. Сластенин рассматривает готовность к педагогической деятельности в контексте понятия профессиональной компетентности педагога, которая, по его мнению, «... выражает единство теоретической и практической готовности в целостной структуре личности и характеризует его профессионализм» [141, с. 36]. Он определяет профессиональную готовность к педагогической деятельности, как «... совокупность профессионально обусловленных требований к учителю» [141, с. 36]. В составе профессиональной готовности В.А. Сластенин выделяет: «... с одной стороны психологическую, психофизиологическую и физическую готовность, а с другой – научно-теоретическую и практическую компетентность как основу профессионализма педагога» [141, с. 36].

Важным моментом в формировании готовности будущих психологов к продуктивной профессиональной деятельности с детьми, имеющими признаки интеллектуальной одаренности, является становление его личностных и профессиональных качеств. На примере педагога к его

обязательным личностным качествам Р. Атаханов относит адекватность самооценки и уровень притязаний, определенный уровень волнения, обеспечивающий интеллектуальную активность педагога, его целеустремленность, трудолюбие, настойчивость, скромность, наблюдательность, контактность. К необходимым профессионально важным качествам личности педагога, по его мнению, относятся социальный интеллект, отзывчивость, требовательность, педагогический гуманизм, социально- профессиональная ответственность, способность к волевому воздействию, профессиональная активность, доминантность, эмоциональная устойчивость [12, с. 42].

Данные положения можно отнести и к профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми, имеющими признаки интеллектуальной одаренности. Однако необходимо помнить, что работа с учащимися с признаками интеллектуальной одаренности имеет свои особенности, которые важно учитывать в процессе формирования профессионально-личностной готовности будущих психологов.

В новом профессиональном Стандарте педагога-психолога [120] (психолога в сфере образования), разработанная российскими учёными, выделены основные трудовые функции, трудовые действия, знания и умения необходимые для успешной профессиональной деятельности психолога работающего в сфере образования.

Нужно отметить, что новый Стандарт психолога в сфере образования, охватывает все стороны деятельности психолога в образовательном пространстве. В частности, в нем указаны необходимые трудовые действия, умения и знания, непосредственно или опосредованно связанные с работой психолога с одаренными детьми.

Ниже приведем некоторые из них.

Трудовые действия. Формирование и реализация планов развивающей работы с обучающимися с учетом их индивидуально-психологических особенностей; разработка психологических рекомендаций по формированию

и реализации индивидуальных учебных планов для творчески одаренных обучающихся и воспитанников; консультирование педагогов и преподавателей образовательных учреждений при выборе образовательных технологий с учетом индивидуально-психологических особенностей и образовательных потребностей обучающихся; консультирование педагогов и преподавателей по вопросам разработки и реализации индивидуальных программ для построения индивидуального образовательного маршрута с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося; формирование и реализация планов по созданию образовательной среды для обучающихся с особенными образовательными потребностями, в том числе одаренных обучающихся; изучение интересов, склонностей, способностей детей и обучающихся, предпосылок одаренности; просветительская работа с родителями (законными представителями) по принятию особенностей поведения, миропонимания, интересов и склонностей, в том числе одаренного ребенка; разработка психологических рекомендаций по проектированию образовательной среды, комфортной и безопасной для личностного развития обучающегося на каждом возрастном этапе, для своевременного предупреждения нарушений в развитии и становлении личности, ее аффективной, интеллектуальной и волевой сфер.

Необходимые умения. Разрабатывать индивидуальные учебные планы; анализировать и выбирать оптимальные педагогические технологии обучения и воспитания обучающихся в соответствии с их возрастными и психофизиологическими особенностями; разрабатывать совместно с педагогами и преподавателями индивидуальный образовательный маршрут с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося; осуществлять диагностику одаренности, структуры способностей; планировать, разрабатывать и реализовать программы повышения психологической компетентности субъектов образовательного процесса, работающих с различными категориями обучающихся.

Необходимые знания. Закономерности развития различных категорий обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями; современные теории формирования и поддержания благоприятного социально-психологического климата в коллективе, технологии и способы проектирования безопасной и комфортной образовательной среды.

Таким образом, реализация требований нового Стандарта в образовательном процессе может выступать необходимой предпосылкой для формирования профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности.

Однако, проведенный нами опрос среди психологов, работающих в общеобразовательных учреждениях, свидетельствует о том, что не все психологи вооружены необходимыми знаниями и умениями работы с детьми с признаками интеллектуальной одаренности.

Резюмируя сказанное можно утверждать, что несмотря на разнообразные мнения на содержание готовности к профессиональной деятельности, их объединяет признание интегративности и синтетичности ее структуры, которая включает в себя знания, умения, совокупность личностных качеств, специфических профессиональных умений. Это позволило сформулировать понятие профессионально-личностной готовности психолога к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности как системной, интегральной характеристики психолога образования, как совокупности когнитивных, личностных и деятельностных компонентов, обеспечивающие успешное осуществление профессиональной деятельности, направленной на профессиональное сопровождение семьи, педагогов и детей в проблеме выявления школьников с признаками интеллектуальной одаренности и развитие их потенциала.

Исходя из сказанного, в структуре профессионально-личностной готовности будущего психолога образования к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности нами выделены следующие компоненты: когнитивный, личностный и деятельностный. В состав личностного

компонента профессионально-личностной готовности входят: абнотивность, рефлексия, склонность к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности, ценность развития ученика с признаками интеллектуальной одаренности, выраженная мотивация самосовершенствования. В состав деятельностного компонента включены коммуникативно-организаторские способности, специальные профессиональные умения и навыки, направленные на сопровождение школьников с признаками интеллектуальной одаренности, учителей и родителей, и обеспечивающие продуктивное взаимодействие с участниками образовательного процесса. Когнитивный компонент профессионально-личностной готовности будущего психолога к работе с детьми, имеющими признаки интеллектуальной одаренности составляют представления будущих психологов о развитии человека, ориентацию на объективные критерии и нормы психического развития, признание автономности личности ориентация на сложные социальные критерии развития человека, представления о содержании деятельности психолога по сопровождению учителей, родителей и самих школьников с признаками интеллектуальной одаренности в условиях общеобразовательной школы, современные интегрированные научные знания о специфике развития, обучения и воспитания детей с признаками интеллектуальной одаренности.

1.4. Структура и содержание профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности

Как нами было отмечено выше, профессионально-личностную готовность будущего психолога к работе с обучающимися, имеющими признаки интеллектуальной одаренности мы рассматриваем как сложное

синтетическое профессионально-личностное образование, включающее ряд взаимосвязанных компонентов – личностный, когнитивный, деятельностный.

Продуктивность профессиональной деятельности во многом определяется профессиональными и личностными особенностями человека (Б.Г. Ананьев, Е.А. Климов, Б.Ф. Кулагин, и др.). Для этого необходимо, чтобы индивидуально-личностные и профессиональные качества человека соответствовали требованиям профессии (Е.А. Климов).

Исследователями выделяются следующие важные для профессии психолога профессиональные и личностные качества: умение слушать и слышать, иметь широкий кругозор, рефлексивность, развитая речь, интерес к другому человеку, стремление к общению, коммуникабельность, доброжелательность, неконфликтность, хорошая саморегуляция, эмоциональная устойчивость, адаптивность, произвольность поведения, способность оказывать эмоциональное воздействие, эмпатичность, отзывчивость, выдержка, собранность, пунктуальность, наблюдательность, воздержанность, внимательность, самообладание, тактичность, чуткость, альтруистичность, вежливость, гуманность, нравственность, уравновешенность, деликатность, аналитико-конструктивный склад мышления и самостоятельность суждений, чуткость и проницательность, терпеливость, терпение и снисходительность к различным нестандартным проявлениям поведения, а также творческий склад ума и прогностическую способность, необходимые для предвидения наиболее вероятных последствий тех или иных действий, позитивная «Я»-концепция, ответственность, высокий интеллект, креативность (Е.С. Романова, Л.А. Григорович, А.А. Деркач, Т.А. Казанцева, А.П. Рожкова).

Профессия психолога, по классификации профессий Е.А. Климова, относится к типу деятельности «Человек-Человек» и как все профессии данного типа предъявляет самое большое количество психологических требований к личности специалиста. Исходя из этого, в формировании профессионально-личностной готовности будущего психолога к работе с

детьми с признаками интеллектуальной одаренности особое место принадлежит личностному компоненту и его составляющих, таких как мотивация и склонность к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности, абнотивность, склонность к саморазвитию, рефлексия, эмпатия, коммуникабельность и др.

Относительно склонности к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности Н. В. Дудырева отметит следующее: «Склонность и направленность на работу с одаренными детьми является личностным качеством необходимым педагогу для работы с подобными детьми. Данное качество может проявляться в следующих направлениях:

- активность участия в различных направлениях работы с одаренными детьми;
- самостоятельность в постановке и решении педагогических проблем;
- стремление готовить детей к участию в конкурсах исследовательских работ, выступлению на научно-практических конференциях, семинарах, олимпиадах;
- активное, заинтересованное участие в обсуждении вопросов, связанных с проблемами развития одаренных детей;
- настойчивость в преодолении затруднений;
- активность в саморазвитии, стремлении узнать, освоить больше, чем предлагают учебные программы» [45, с. 53].

профессиональных способностей и достижение как можно лучших результатов в работе с одаренными детьми. На примере педагогов показателями уровня направленности на работу с одаренными детьми служат:

Важным механизмом анализа и осознания себя в профессиональном контексте, развитие профессионального самосознания и саморегуляции специалиста в профессиональной психологической деятельности является рефлексия. Рефлексия проявляется в умении реконструировать и анализировать понимаемый в широком смысле план построения собственной

или чужой мысли, в умении выделять в этом плане его состав и структуру, а затем, объективировав их, прорабатывать соответственно поставленным перед собой целям [58, с. 76].

На примере педагогической деятельности В.А. Сластенин отмечает, что «... рефлексивные способности проявляются в разумном и объективном анализе своих суждений, поступков и деятельности с точки зрения их соответствия замыслу и условиям. Самоанализ собственной деятельности связан с выявлением и оценкой:

- правильности постановки целей, их перевода в конкретные задачи;
- соответствия содержания деятельности воспитанников поставленным задачам;
- эффективности применяющихся методов, приемов и средств педагогической деятельности;
- причин успехов, неудач, ошибок и затруднений в ходе реализации поставленных задач обучения и воспитания;
- опыта своей деятельности в его целостности и соотнесенности с выработанными наукой критериями и рекомендациями» [141, с. 67].

Таким образом, рефлексия как мощный психологический механизм самосознания, способность к анализу самого себя выступает важным профессионально-личностным качеством будущего психолога, работающего с детьми с признаками интеллектуальной одаренности.

Абнотивность как комплексная способность к адекватному восприятию, осмыслению и пониманию креативного ребенка, способность заметить одаренного обучаемого и оказать необходимую психолого-педагогическую поддержку в процессе актуализации и реализации его творческого потенциала является необходимым составляющим личностного компонента готовности к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности. Согласно исследованиям М.М. Кашапова, абнотивность как комплексная способность включает в себя креативность самого педагога,

мотивационно-когнитивный компонент и рефлексивно-перцептивные способности.

Абнотивность, по нашему мнению, являясь важной составляющей профессионально-личностной готовности психолога к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности, способствует его профессиональному и личностному росту, а также развитию креативности у обучающихся. Уровень абнотивности и ее связь с профессиональными умениями позволяет оценивать уровень профессионально-личностной готовности психолога к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности [59, с. 92].

В.И. Панов, анализируя требования к учителю для одаренных школьников, отмечает: «Наличие в классе обучающихся с общей интеллектуальной одаренностью предъявляет особые требования к профессиональной подготовке учителя. И здесь, уже недостаточно личностного отношения к одаренным ученикам и глубоких предметных знаний. Как минимум, кроме предметной подготовки учителя должны получать:

- знания психологических закономерностей возрастного и личностного развития как одаренных, так и «обычных» детей в условиях различной образовательной среды;

- знания о том, что такое образовательная среда, разновидности ее проявления, кто выступает ее субъектами, каковы типы образовательной среды (например, догматическая, творческая и т.д.) и типы взаимодействия между ее субъектами;

- понимание того, что представляет собой развивающее образование, в чем его отличие от традиционных форм обучения и воспитания;

- знание методов психологического дидактического проектирования учебного процесса, а для этого - умения выделить психологические и дидактические цели, а также умения «облачать»

психологические задачи в дидактическую форму учебно-методического материала и организации учебного процесса;

– знание и умение занимать рефлексивную (самосознающую) позицию по отношению к тому, чему учить, как учить и зачем учить» [115, с. 41].

Соглашаясь с ученым, нужно отметить, что и для психолога, работающего в школе, наряду с общими профессиональными знаниями необходимо владение специфическими для работы с детьми с признаками интеллектуальной одаренности знаниями. Мы считаем, что для успешной работы с детьми с признаками интеллектуальной одаренности будущему психологу необходимо знать:

– современные концепции и модели одаренности, используемые в обучении детей с признаками интеллектуальной одаренности;

– способы определения индивидуальных траекторий развития детей с признаками интеллектуальной одаренности в учебно-воспитательном процессе;

– теоретические основы организации учебно-воспитательного процесса детей с признаками интеллектуальной одаренности;

– методологию и методы диагностики особенностей развития учащихся с признаками интеллектуальной одаренности;

– теоретические основы организации научно-исследовательской деятельности, технологии проектирования научного исследования в области обучения и развития одаренных детей.

Таким образом, когнитивный компонент профессионально-личностной готовности психолога к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности представляет собой совокупность знаний и понятий, необходимых для психолого-педагогического сопровождения и поддержки учащихся с признаками интеллектуальной одаренности, а также их родителей и педагогов.

Знания о содержании деятельности по сопровождению и поддержке учащихся с признаками интеллектуальной одаренности определяют уровень развития специальных профессиональных умений психолога, составляющих содержание третьего компонента его профессионально - личностной готовности к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности – деятельностного.

Психолог, работающий с детьми с признаками интеллектуальной одаренности должен обладать целым набором специальных профессиональных умений, обеспечивающих успешность его деятельности в этом направлении.

Так, В.И. Панов наряду с психодиагностикой выделяет следующие профессионально важные умения психолога, работающего с детьми с признаками одаренности:

- психологическое сопровождение и поддержку детей, обучающихся по программам повышенной сложности;
- психологическую экспертизу, психологический мониторинг и сопровождение авторских и инновационных учебных программ, образовательных технологий, применяемых при работе с одаренными детьми;
- психологическую подготовку педагогов и руководителей системы образования, работающих с одаренными детьми [115, с. 42].

На примере педагогов, по мнению В.В. Сластенина важной составляющей в структуре их практической готовности к профессиональной деятельности выступают коммуникативно-организационные умения [141, с. 89]. К организационным умениям ученый относит мобилизационные, информационные, развивающие и ориентационные. Организационные умения проявляются в организации деятельности учащихся, развитием у них устойчивых интересов к учению, разумным использованием методов стимулирования, определении «зоны ближайшего развития» отдельных учащихся и класса в целом, стимулирования самостоятельности и

творческого мышления, осуществления индивидуального подхода, организации совместной творческой деятельности, имеющей своей целью развитие социально-значимых качеств личности.

Неразрывно связанные с организационными умениями коммуникативные умения, которые проявляются в установлении продуктивных взаимоотношений с учащимися, родителями и другими педагогами.

Нетрудно заметить, что названные умения являются ключевыми и для психолога, работающего в сфере образования, в том числе и при работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности.

По нашему мнению, вышеназванные умения выступают благоприятной предпосылкой для формирования у будущих психологов специфических для работы с детьми с признаками интеллектуальной одаренности умений:

- стимулирование когнитивных и творческих способностей у всех учащихся;
- консультирование преподавателей, родителей и самих детей с признаками интеллектуальной одаренности;
- апробирование и применение научно обоснованных методов и техник психологических и педагогических обследований одаренности (мониторинг, наблюдение, анкетирование, опрос, глубинное интервью, беседа, комплексные и проективные тесты, и др.);
- организация междисциплинарной и межведомственных взаимодействий специалистов в решении задач психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса, в преодолении индивидуальных трудностей поведения, обучения и развития, учащихся с признаками интеллектуальной одаренности.

Наряду со сказанным, по нашему мнению, будущий психолог, работающий с детьми с признаками интеллектуальной одаренности должен *владеть*:

- современными, научно обоснованными технологиями проектирования образовательной среды одаренных детей, в том числе, способами сопровождения, поддержки, компенсации, создания образовательных и тренинговых программ, проектов деловых и интерактивных игр, активных приемов обучения;

- современными научно-обоснованными методами и методиками диагностики и выявления одаренности;

- методами и технологиями организации учебной деятельности учащихся с признаками интеллектуальной одаренности;

- средствами оценки и формирования безопасной, развивающей образовательной среды, нацеленной на зону ближайшего развития учащихся с признаками интеллектуальной одаренности.

Таким образом, с учетом сказанного структуру и содержание профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности можно наглядно продемонстрировать в виде следующей модели (Рис. 2).

Согласно данной модели предпосылками профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности выступают общие профессиональные и личностные качества, составляющие основу готовности психолога к профессиональной деятельности вообще.



Рис. 2. Модель профессионально-личностной готовности психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

1. Умственная одаренность имеет системную интегрированную структуру, которая охватывает личность ребенка в целом и может проявляться в различных формах. Это (наравне с традиционно выделяемыми компонентами как интеллект, мотивированность и креативность) могут быть сообразительность, хорошая память, глубина и гибкость мышления, критичность мышления, оригинальность мысли, уровни развития

теоретического мышления (анализ планирование и рефлексия), воображение, умение выражать свою точку зрения, способность к пониманию других и воздействию на них, умение налаживать контакты, воображение и т.д.

2. Процесс выявления и последующего развития потенциала детей с признаками интеллектуальной одаренности требует профессионального психолого-педагогического сопровождения, которая выходит далеко за пределы компетентности школьных учителей и педагогов.

3. Психолог является ключевой фигурой в создании благоприятных условий для развития и актуализации интеллектуальной одаренности. Он выступает в качестве связующего звена между родителями, учителями и одаренным ребенком, и организатором со-бытийной общности включающей всех участников образовательного пространства;

4. Профессионально-личностная готовность будущего психолога к работе с детьми, имеющими признаки интеллектуальной одаренности, является системной, интегральной характеристикой психолога, включающей совокупность когнитивных, личностных и деятельностных компонентов, обеспечивающих успешное осуществление профессиональной деятельности, направленной на профессиональное сопровождение семьи, педагогов и детей в проблеме выявления школьников с признаками интеллектуальной одаренности и развитие их потенциала.

5. В состав личностного компонента профессионально-личностной готовности входят: абнотивность, рефлексия, склонность к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности, ценность развития ученика с признаками интеллектуальной одаренности, выраженная мотивация самосовершенствования.

6. В состав деятельностного компонента включены быстрая ориентация в трудных ситуациях, непринужденность в новом коллективе, инициативность, умение в важном деле или в создавшейся сложной ситуации принимать самостоятельные решения, отстаивание своего мнения, умение внести оживление в незнакомую компанию, умение организовывать разные

игры, мероприятия, умения и навыки по диагностике, сопровождения детей с признаками интеллектуальной одаренности, родителей и педагогов, разработке индивидуального образовательного маршрута и т.д.

7. Когнитивный компонент профессионально-личностной готовности будущего психолога к работе с детьми, имеющими признаки интеллектуальной одаренности составляет представления будущих психологов о развитии человека, ориентацию на объективные критерии и нормы психического развития, признание автономности личности ориентацию на сложные социальные критерии развития человека, представления о содержании деятельности психолога по сопровождению учителей, родителей и самих школьников с признаками интеллектуальной одаренности в условиях общеобразовательной школы, современные интегрированные научные знания о специфике развития, обучения и воспитания детей с признаками интеллектуальной одаренности.

ГЛАВА II. МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДИАГНОСТИКИ И ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ПРИЗНАКАМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ

2.1. Обоснование диагностической программы по выявлению профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности

В экспериментальной части нашей работы нами было проведено исследование профессионально-личностной готовности будущих психологов образования к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности.

Целью экспериментального исследования явилась оценка сформированности у будущих психологов профессионально-личностной готовности к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности; оценка эффективности программы формирования профессионально-личностной готовности будущих психологов образования к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности.

В нашем исследовании мы использовали констатирующий, формирующий и контрольный этапы эксперимента и методы тестирования и анкетирования.

Исследование проводилось с 2012 по 2015 гг. на базе Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого на факультете психологии и кафедре психологии философского факультета Таджикского национального университета и специальности «Практическая психология» педагогического факультета Таджикского педагогического университета им. С. Айни.

Наша экспериментальная работа проходила в несколько этапов.

Первый этап посвящался теоретическому исследованию проблемы, изучению и анализу научной литературы по теме исследования. На данном

этапе нами были определены структура, показатели и уровни сформированности профессионально-личностной готовности будущих психологов образования к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности.

На данном этапе нами также определилась выборка участников эксперимента, которую составили студенты со второго по четвертый курс факультета психологии по специальности «Педагогика и психология» дневного отделения Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого, студенты специальности «Психология» кафедры психологии философского факультета Таджикского национального университета и студенты специальности «Практическая психология» педагогического факультета Таджикского государственного педагогического университета им. С. Айни. Всего в исследовании приняло участие 244 человека.

На втором этапе исследования исходя из выделенной нами структуре готовности мы разработали и реализовали диагностическую программу для исследования профессионально-личностной готовности будущих психологов образования к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности со студентами 2 - 4 курсов (пилотажное исследование). Задачами данного этапа являлись: определение уровня профессионально-личностной готовности будущих психологов образования к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности на каждом курсе изучаемой специальности, прослеживание изменений происходящих от курса к курсу, под влиянием дисциплин предусмотренных государственным стандартом. После этого был проведен констатирующий этап эксперимента с контрольной и экспериментальной группами студентов 4-го курса очного отделения в количестве 84 человек.

Третий этап нашего исследования был посвящен разработке и реализации программы по формированию профессионально-личностной готовности будущих психологов образования к работе с детьми с признаками

интеллектуальной одаренности с экспериментальной группой студентов 4 курса. Мы разработали данную программу с учётом результатов пилотажного исследования и констатирующего этапы эксперимента.

После реализации нашей формирующей программы мы провели повторную диагностику студентов 4 курса в контрольной и экспериментальной группах. Сравнительный анализ результатов исследования контрольной и экспериментальной групп дали нам возможность определить изменения, произошедшие в экспериментальной группе.

Для исследования профессионально-личностной готовности будущих психологов образования к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности согласно выделенной структуре и показателям была составлена специальная диагностическая программа, которая включает следующие методики: методика «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС) (В.В. Синявский, В.А. Федорошин); методика исследования Я-концепция как обоснование воздействия на другого человека (Г.С. Абрамова); опросник «Мотивационно-когнитивный компонент абнотивности» (Кашапов М.М., Зверева А.А.); анкета выявления уровня саморазвития учителя; анкета «Определение склонностей педагога в работе с одаренными детьми» (Доровская А.И.); анкета для изучения представлений студентов-психологов об учащимся с признаками интеллектуальной одаренности (Пазухина С.В., Абдурахмонов Г.Н.); методы обработки результатов исследования (статистические критерии χ^2 Пирсона и U-критерий Манна-Уитни).

Подробную характеристику диагностической программы можно увидеть в таблице 1.

Следует отметить, что выделенные нами содержательные характеристики уровней сформированности профессионально-личностной готовности будущих психологов образования к работе с детьми с признаками одаренности, не являются исчерпывающими, так как несмотря на

многообразии и вариативности психодиагностических методик, в настоящее время практически отсутствуют диагностические программы, позволяющие выявлять уровень профессионально-личностной готовности будущих психологов образования к работе с детьми с признаками одаренности.

Таблица 1

Характеристика диагностической программы исследования профессионально-личностной готовности психолога к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности

Элемент готовности	Основные показатели	Методики
Личностный	<p>Высокий уровень саморазвития. Абнотивность, рефлексия, ценность развития ученика с признаками интеллектуальной одаренности, склонность к самосовершенствованию</p> <p>Направленность на работу с одаренным учеником</p>	<p>Анкета выявления уровня саморазвития учителя</p> <p>Опросник «Мотивационно-когнитивный компонент абнотивности» (Кашапов М.М., Зверева А.А.)</p> <p>Анкета «Определение склонностей педагога в работе с одаренными детьми» (Доровская А.И.)</p>
Когнитивный	<p>Осознание психологом своей открытости к воздействию других людей, признание ценности другого человека, ориентация на объективные критерии нормы психического развития, стремление к изменению образа Я, признание автономности личности, ориентация на сложные социальные критерии развития человека, представления о содержании деятельности психолога по сопровождению учителей, родителей и самих школьников с признаками интеллектуальной одаренности в условиях общеобразовательной школы, современные интегрированные научные знания о специфике развития, обучение и воспитание детей с признаками интеллектуальной одаренности</p>	<p>Методика исследования Я-концепция как обоснование воздействия на другого человека</p> <p>Анкета для изучения представлений студентов-психологов об учащих с признаками интеллектуальной одаренности (Пазухина С.В. Абдурахмонов Г.Н.)</p> <p>Тест учебных достижений</p>

Продолжение таблицы 1.

Деятельностный	Быстрая ориентация в трудных ситуациях, непринужденность в новом коллективе, инициативность, умение в важном деле или в создавшейся сложной ситуации принимать самостоятельные решения, отстаивают своё мнение, умение внести оживление в незнакомую компанию, умение организовывать разные игры, мероприятия, умения и навыки по диагностике, сопровождения детей с признаками интеллектуальной одаренности, родителей и педагогов, разработка индивидуального образовательного маршрута и др.	Методика «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС) (В.В. Синявский, В.А. Федорошин) Анкета для изучения представлений студентов-психологов об учащих с признаками интеллектуальной одаренности (Пазухина С.В., Абдурахмонов Г.Н.)
----------------	---	--

На основе исследования профессионально-личностной готовности будущих психологов образования к работе с детьми с признаками одаренности по вышеназванным методикам мы распределили респондентов по уровням сформированности профессионально-личностной готовности к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности (таблица 2).

Далее приводится краткая характеристика применяемых психодиагностических методик:

1. Методика исследования Я-концепция как обоснование воздействия на другого человека. Методика предназначена для исследовании осознания своей открытости к воздействию других людей, признание ценности другого человека, ориентация на объективные критерии нормы психического развития, стремление к изменению образа Я, признание автономности личности, ориентация на сложные социальные критерии развития человека. Минимальное число баллов – 0 баллов: осознание закрытости к воздействию других людей, признание ценности себя, ориентация на субъективные критерии в понимании нормы психического развития, неизменность образа Я, зависимость развития от других людей, ориентация на простые критерии развития человека.

Уровни сформированности профессионально-личностной готовности психолога к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности

Уровни	Характеристика уровней сформированности профессионально-личностной готовности
Высокий (компетентные)	<p>Выраженное желание и склонность работать с детьми с признаками интеллектуальной одаренности, ценностное отношение к ним.</p> <p>Высокий уровень саморазвития.</p> <p>Высокий уровень абнотивности.</p> <p>Высокий уровень развития Я-концепции как основания воздействия на другого.</p> <p>Наличие знаний о научных теориях и концепциях одаренности, особенности развития одаренных детей, особенностях учителей работающих с ними, специфике работы психолога образования с подобными детьми.</p> <p>Наличие профессиональных умений и навыков сопровождения и поддержки детей с признаками интеллектуальной одаренности, их родителей и педагогов, умений и навыков организации процесса формирования и развития признаков одаренности у детей.</p> <p>Высокий уровень коммуникативно-организационных способностей.</p>
Средний (эрудиты)	<p>Умеренное желание и склонность работать с детьми с признаками интеллектуальной одаренности, познавательное отношение к ним.</p> <p>Средний уровень саморазвития, ориентация на развитие сильно зависит от условий</p> <p>Наличие определенных знаний об одаренности, и особенности ее развития.</p> <p>Средний уровень развития абнотивности.</p> <p>Средний уровень развития Я-концепции как основания воздействия на другого.</p> <p>Наличие определенных умений и навыков работы с детьми с признаками интеллектуальной одаренности, их родителей и педагогов.</p> <p>Средний уровень коммуникативно-организационных способностей.</p>
Низкий (индифферентные)	<p>Формально-безличное отношение к одаренным детям.</p> <p>Отсутствие знаний о научных теориях и концепций одаренности, особенности развития одаренных детей, особенности учителей, работающих с ними, специфика работы психолога образования с подобными детьми.</p> <p>Низкий уровень саморазвития.</p> <p>Низкий уровень развития абнотивности.</p> <p>Низкий уровень развития Я-концепции.</p> <p>Отсутствие профессиональных умений и навыков сопровождения и поддержки детей с признаками интеллектуальной одаренности, их родителей и педагогов.</p> <p>Низкий уровень коммуникативно-организационных способностей.</p>

2. Опросник «Мотивационно-когнитивный компонент абнотивности» (Кашапов М.М., Зверева А.А.). Методика предназначена для диагностики способности к правильному восприятию, пониманию креативного ребенка и на этой основе оказанию ему необходимой психолого-педагогической поддержки.

3. Методика «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС) (В.В. Синявский, В.А. Федорошин). Методика предназначена для диагностики коммуникативно-организационных способностей, предполагающих такие важные для профессии психолога качества, как быстрая ориентация в трудных ситуациях, непринужденность в новом коллективе, инициативность, умение в важном деле или в создавшейся сложной ситуации принимать самостоятельные решения отстаивать своё мнение, умение внести оживление в незнакомую компанию, умение организовывать разные игры.

4. Методика диагностики ориентированности педагогов на учебно-дисциплинарную или личностную модель взаимодействия с детьми. Методика предназначена для определения ориентированности педагога на личностную или учебно-дисциплинарную модель взаимодействия с детьми. Предлагается ряд суждений. Необходимо определить по 5-балльной системе выраженность ориентированности учителя на процесс обучения и воспитания школьников. Чем выше сумма баллов, тем больше ориентированность учителя на учебно-дисциплинарную модель взаимодействия с учащимися.

Чтобы педагог мог создать условия для детей, необходимые для их самопознания и саморазвития, он должен быть ориентирован на личностную модель взаимодействия.

2.2. Модель формирования профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности

Формирование профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности является важным критерием их профессиональной успешности в процессе психолого-педагогического сопровождения данной категории учащихся.

Понятие «формирование» обозначает процесс и результат качественных изменений объекта под влиянием внешних источников (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов). Исходя из данного положения, по нашему мнению, профессионально-личностную готовность будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности можно формировать в результате специально организованного обучения, построенного согласно принципам системно-деятельностного подхода.

Согласно стороннику данного подхода Г.А. Атанову: «... профессиональное образование основывается на следующих методологических позициях:

- при организации обучения первичной является заданная характером избранной профессии деятельность, но не знания;
- конечной целью обучения является формирование способов осуществления будущей профессиональной деятельности, но не запоминание знаний;
- содержание обучения составляет система профессиональных действий и те знания, которые обеспечивают успешное выполнение этих действий;
- знания являются средством выполнения действий, они объясняют и подготавливают практические действия;
- учебная деятельность моделирует будущую профессиональную деятельность, механизмом учебно-профессиональной деятельности является

решение задач, а не проработка учебного материала;

- знание заключается в способности осуществлять определенную деятельность на основе оперирования знаниями, а не воспроизведения их из памяти;

- деятельность преподавателя заключается в проектировании учебной деятельности, организации учебной деятельности и управлении учебной деятельностью, а не в «передаче» знаний» [10, с. 140].

Организация процесса профессионального обучения согласно данным позициям позволяет студенту стать субъектом собственной учебно-профессиональной деятельности, который способен самостоятельно и осознанно организовывать, выполнять и управлять своей деятельностью, брать на себя ответственность за ее результаты.

Согласно справедливому замечанию Е.И. Исаева, реализация деятельностного подхода в образовании «... обеспечивая вскрытие деятельностной природы преподаваемых знаний, ориентирует на развертывание рефлексии студентов, позволяет сформировать у них способности к проектированию, прогнозированию и программированию своей профессиональной деятельности» [55, с. 59].

Основываясь на вышеизложенных положениях, мы разработали психолого-педагогическую модель формирования профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности. При разработке модели мы опирались на методологию системно-деятельностного подхода, согласно которой процесс формирования профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности рассматривается как система, состоящая из взаимосвязанных и взаимозависимых элементов – цель, задачи, этапы формирования, организационно-педагогические условия, обеспечивающие эффективность реализации модели и критерии готовности (личностный, познавательный, деятельностный) (рис. 3).

Структура модели включает следующие три компонента, которые взаимосвязаны между собой и обуславливают друг друга: целевой компонент, содержательный компонент, и результативно-оценочный компонент.

Целевой компонент включает задачи и принципы, обеспечивающие достижение цели. Целью модели является формирование профессионально-личностной готовности будущего психолога к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности, которая достигается путем решения следующих задач: формирование у будущих психологов мотивации к работе с одаренными детьми; формирование умений и навыков, необходимых для работы с одаренными детьми; формирование представлений о содержании деятельности психолога по сопровождению детей с признаками интеллектуальной одаренности.

Наряду со сказанным, по нашему мнению, будущий психолог, работающий с детьми с признаками интеллектуальной одаренности должен *владеть*:

- современными, научно обоснованными технологиями проектирования образовательной среды одаренных детей, в том числе, способами сопровождения, поддержки, компенсации, создания образовательных и тренинговых программ, проектов деловых и интерактивных игр, активных приемов обучения;

- современными научно-обоснованными методами и методиками диагностики и выявления одаренности;

- методами и технологиями организации учебной деятельности учащихся с признаками интеллектуальной одаренности;

- средствами оценки и формирования безопасной, развивающей образовательной среды, нацеленной на зону ближайшего развития учащихся с признаками интеллектуальной одаренности.

Таким образом, с учетом сказанного структуру и содержание профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с

детьми с признаками интеллектуальной одаренности можно наглядно продемонстрировать в виде следующей модели (Рис. 2).

Согласно данной модели предпосылками профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности выступают общие профессиональные и личностные качества, составляющие основу готовности психолога к профессиональной деятельности вообще.

Цели и задачи модели позволяют определить следующие принципы формирования профессионально-личностной готовности будущего психолога к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности:

- принцип индивидуализации проявляется в необходимости индивидуального подхода к каждому студенту в процессе реализации формирующей программы;

- принцип рефлексивности предполагает процесс и результат собственной учебно-профессиональной деятельности по овладению средствами и методами сопровождения учащихся с признаками интеллектуальной одаренности;

- принцип субъектности проявляется в организации учебно-профессиональной деятельности и способов познания, направленных на формирование активной личности будущего профессионала как субъекта, способного самостоятельно и осознанно организовывать, выполнять и управлять своей деятельностью, брать на себя ответственность за ее результаты;

- принцип системности проявляется в рассмотрении учебно-профессиональной деятельности студентов как систему, нацеленную на результат;

- принцип практикоориентированности предполагает создание условий для перевода приобретаемых теоретических знаний и практических умений в способности использовать их в ходе решения профессиональных задач.

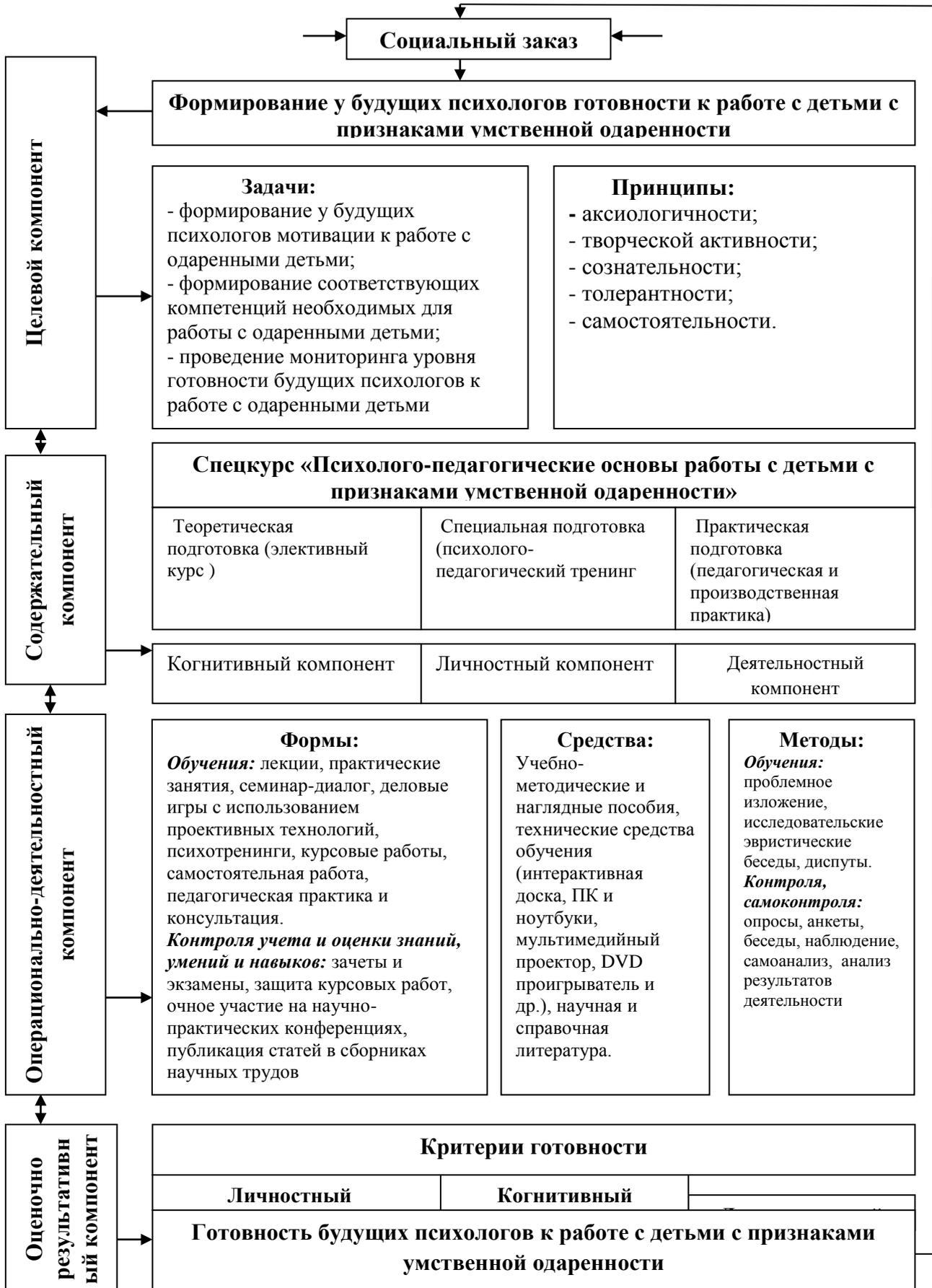


Рис. 3. Модель формирования профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности

Содержательный компонент модели включает содержание программы по формированию профессионально-личностной готовности будущих психологов к взаимодействию с детьми с признаками интеллектуальной одаренности. Программа формирования состоит из трех взаимосвязанных этапов: личностный, когнитивный и деятельностный.

Первый этап программы – личностный направлен на формирование необходимых для взаимодействия с детьми с признаками интеллектуальной одаренности профессиональных и личностных качеств. Для этого предполагается прохождение студентами психолого-педагогического тренинга.

Второй этап формирующей программы реализуется путем изучения студентами учебной дисциплины «Психолого-педагогические основы работы с детьми с признаками интеллектуальной одаренности», в результате освоения которого, будущие психологи вооружаются необходимыми теоретическими знаниями об одаренности, методами и методиками выявления признаков одаренности у детей, технологиями работы с одаренными детьми, умениями разрабатывать индивидуализированные учебные программы для детей с признаками одаренности и развивать психолого-педагогическую компетентность родителей и учителей одаренных детей.

Данная учебная дисциплина наряду с теоретической подготовкой, направленной на формирование когнитивного компонента, предполагает проведение тренинговых и практических занятий, направленных на формирование личностных и деятельностных компонентов профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности.

Третий этап формирующей программы направлен на овладение студентами умениями и навыками взаимодействия с детьми с признаками интеллектуальной одаренности. Необходимыми психолого-педагогическими условиями для данного этапа формирующей программы являются

практикоориентированность содержания обучения, изучение эффективного опыта работы психологов в процессе производственной практики, непосредственное взаимодействие с детьми с признаками интеллектуальной одаренности.

Рефлексивно-оценочный компонент предполагает проведение периодического мониторинга и рефлексии результатов реализации формирующей программы. Для этого проводится периодическая психолого-педагогическая диагностика студентов, обучающихся по формирующей программе.

2.3. Программа формирования профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности

Формирование профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности, будет осуществляться более эффективно при системно-деятельностном подходе в создании и реализации формирующей программы, предполагающем реализацию следующих психолого-педагогических условий:

- формирование готовности в единстве всех ее компонентов: личностного, когнитивного и деятельностного, начиная с личностного;
- учебно-профессиональное сотрудничество и со-творчество участников образовательного процесса в ходе реализации формирующей программы, что позволяет студенту стать субъектом собственной учебно-познавательной деятельности;
- преобразование научно-теоретических знаний в реально действующие умения и навыки практической работы с детьми с признаками интеллектуальной одаренности посредством практикоориентированности

содержания программы обучения, способствующий развитию способности студентов применять знания, умения и личностные качества для успешной учебно-профессиональной деятельности.

По мнению С.В. Тарасовой, «... процесс формирования готовности специалистов к работе с одаренными детьми включает следующие моменты:

- формирование знаний (представления) о том, что такое одаренность и одаренные дети, каковы особенности их обучения и развития, методы и формы выявления, обучения и развития одаренных детей в разных условиях;

- формирование личностного отношения к одаренному учащемуся не как к объекту педагогического воздействия, а как субъекту совместно конструируемого педагогического взаимодействия, в ходе которого происходит обучение и развитие учащегося;

- обучение основным организационным формам, психологическим и дидактическим методам практической работы с одаренными детьми в образовательных учреждениях разного типа, а также в различных образовательных средах;

- практическое знакомство с работой образовательных учреждений разного типа, работающих с одаренными детьми» [149, с. 17].

Исходя из этого, нами определялись следующие задачи программы формирования профессионально-личностной готовности будущих психологов в работе с учащимися с признаками интеллектуальной одаренности:

- формирование мотивации работы с детьми с признаками интеллектуальной одаренности, развитие профессионально важных качеств личности, необходимых для работы с детьми с признаками интеллектуальной одаренности (абнотивность, склонность к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности, склонность к самосовершенствованию, сознательность, самостоятельность, рефлексия);

- формирование у студентов научно обоснованного представления об учащихся с признаками интеллектуальной одаренности, о задачах, методах и

средствах психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса по проблеме развития одаренности, на данной основе формирование и развитие когнитивной готовности к работе психолога с детьми с признаками интеллектуальной одаренности;

- формирование у будущих психологов компетенции взаимодействия с детьми, имеющими признаки интеллектуальной одаренности и другими участниками образовательного процесса.

По нашему замыслу, компоненты профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми, имеющими признаки интеллектуальной одаренности находятся в процессе о взаимосвязи и взаимодействии. Исходя из этого, мы предполагаем, что личностный компонент является ведущей и определяет формирование и развитие когнитивного и деятельностного компонентов. С учетом вышесказанного мы строили программу формирования профессионально-личностной готовности из следующих этапов:

I этап - формирование личностной готовности студентов-психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности на основе формирования и развития перечня профессионально значимых качеств личности (абнотивность, склонность к работе детьми с признаками интеллектуальной одаренности, позитивная Я-концепция, эмоциональная стабильность, активность, рефлексия, сознательность, самостоятельность, самоконтроль, мотивация самосовершенствования) необходимые для работы психолога с детьми с признаками интеллектуальной одаренности. Данный этап реализуется при помощи психолого-педагогического тренинга.

II этап - формирование когнитивного компонента профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности, которая предполагает формирование представлений о работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности, компетенции по реализации психолого-педагогического сопровождения ребенка с признаками интеллектуальной одаренности. Это

становится возможным посредством реализации элективного курса «Психолого-педагогические основы работы с детьми с признаками интеллектуальной одаренности».

III этап - овладение студентами умений и навыков взаимодействия с участниками образовательного процесса, в особенности с учащимися с признаками интеллектуальной одаренности. Это становится возможным путем организации комплексной психолого-педагогической практики в образовательных учреждениях, где в процессе непосредственного взаимодействия с участниками образовательного процесса у студентов формируются профессионально значимые качества личности, необходимые для работы с детьми с признаками интеллектуальной одаренности. На данном этапе студенты реализуют на практике полученные знания и умения. У них формируются необходимые компетенции для работы с детьми с признаками интеллектуальной одаренности.

Рассмотрим более подробно содержание используемых методов и форм работы на каждом этапе нашей формирующей программы.

Как было отмечено выше, на первом этапе формирующей программы предполагается прохождение студентами *психолого-педагогического тренинга*.

Тренинг как форма активного обучения имеет огромное значение в формировании профессионально-личностных качеств, необходимых для работы с детьми, имеющими признаки интеллектуальной одаренности. В процессе тренинговых занятий наряду с интеллектуально-познавательной деятельностью активно вводится эмоционально-волевая сфера личности, что выступает благоприятной предпосылкой для интериоризации необходимых форм поведения.

Посредством метод тренинга у студента вырабатывается способность применения полученные знания в конкретной жизненной ситуации, оценке своего поведения. Наряду с этим, в процессе тренинга создаются условия для

самораскрытия участников и их самостоятельности в поиске решения своих проблем.

Как отмечает Л.Ф. Обухова «... Тренинг помогает понять, чего человек хочет, к чему стремится, что считает полезным для себя и других, что происходит с ним, внутри него. В результате совместной деятельности участники тренингов обучаются тому, как прислушиваться к своей природе и внутреннему голосу, чувствовать свои потребности, становиться более восприимчивым, чувствительным, менее агрессивным» [84, с. 78].

Выделяют следующие аспекты положительного влияния тренинга:

1. Развивают коммуникативные и творческие способности, эмоциональную устойчивость;

2. Помогают познать себя, свои возможности, увидеть себя глазами других, скорректировать недостатки;

3. Формируют навык активной самостоятельной деятельности, дают возможность попробовать свои силы, развивают волю;

4. Дают возможность создать программу собственного личностного развития [104, с. 78].

Таким образом, тренинг как метод активного обучения выступает благоприятной предпосылкой в формировании необходимых профессионально-личностных качеств будущих психологов, для взаимодействия с детьми с признаками интеллектуальной одаренности.

Формирующая программа включает 7 тренинговых занятий, что в целом составляет 14 академических часов. Предлагаемый тренинг может проводиться в двух режимах: как самостоятельный профессиональный психолого-педагогический тренинг, а также быть интегрированным в программу курса «Психолого-педагогические основы работы с детьми с признаками интеллектуальной одаренности». Основные этапы программы психолого-педагогического тренинга, тематический план занятий по программе представлены в специальном методическом пособии [109], (а также в Приложении).

Психолого-педагогический тренинг по формированию профессионально-личностной готовности будущих психологов образования к работе с детьми с признаками одаренности призван решить следующие задачи:

1. Формирование мотивации и склонности работы с детьми с признаками интеллектуальной одаренности;
2. Формирование необходимых профессиональных и личностных качеств для работы с детьми с признаками интеллектуальной одаренности;
3. Приобретение необходимых умений и навыков взаимодействия с детьми с признаками интеллектуальной одаренности, их родителями и учителями;
4. Содействие переносу приобретенного позитивного опыта в психолого-педагогическую практику.

Психолого-педагогический тренинг, направленный на формирование у студентов важных профессионально-личностных качеств, необходимых для работы с детьми с признаками интеллектуальной одаренности, проводился нами в рамках психологического кружка.

Программа тренинга состояла из трех этапов: ориентировочный, основной и обобщающе-закрепляющий [109].

Целью ориентировочного этапа являлось знакомство друг с другом, принятие и согласование правил группы, налаживание контакта и позитивное принятие друг друга, повышение самооценки участников группы. С этой целью проводились такие упражнения как «Салфетки», «Портрет «в лучах солнца», «Я люблю, когда ты...».

Рефлексия занятия по итогам ориентировочного этапа показала, что студентам было очень интересно проводить упражнения, они стали менее скованными, более оживленными, у них появилось желание и мотивация для продолжения занятий.

Основной этап тренинга состоял из 7 занятий. Первое занятие под названием «Одаренность как психологическая реальность: виды, критерии и

признаки» имело целью познакомить студентов с понятием «одаренность», рассмотреть виды, признаки и критерии, на основе которых идентифицируется одаренность, создать атмосферу ценностного отношения к детям с признаками интеллектуальной одаренности, раскрыть особенности личности и индивидуальности каждого участника.

В ходе проведения данного занятия использовались такие упражнения как «Ассоциации», «Дерево одаренности» и «Письмо одаренному ребенку».

В процессе проведения занятия «Ассоциации» студенты были активны и предлагали различные варианты определения одаренности. В итоге всеми вместе было принято общее определение интеллектуальной одаренности.

В ходе проведения упражнения «Дерево одаренности» студенты также проявили большую заинтересованность и активно предлагали свои варианты видов и признаков одаренности. В итоге упражнения получился совместный творческий продукт - рисунок дерева одаренности, который представлял собой его структуру: корень дерева – это психофизиологические свойства нервной системы, которые выступают в качестве задатков, основой индивидуального проявления одаренности; ствол дерева – общая (умственная) одаренность, из которого вырастают большие и маленькие ветви – виды и признаки одаренности. Ведущий, обобщив занятие, дал студентам краткую информацию о различных подходах, теориях и концепциях одаренности, что породило у студентов желание и мотивацию более глубоко и с позиций разных подходов изучать проблему одаренности. Упражнение «Письмо одаренному ребенку» было призвано развивать у студентов навыки рефлексии и получения позитивной обратной связи. В итоге занятия студенты рефлексировали свой полученный опыт и свои впечатления. В целом у группы наблюдалось хорошее настроение, позитивный настрой на продолжение занятий и углубленное изучение проблемы одаренности.

Второе занятие тренинга – *«Профессионально значимые личностные качества психолога, работающего с одаренными детьми»* имело целью

сформировать у будущих психологов мотивацию для анализа педагогических взглядов и установок психолога, работающего с детьми, имеющими признаки интеллектуальной одаренности, его индивидуальных черт как личности и как профессионала, осознания их влияния на его деятельность и информирование студентов о личностных качествах воспитанников, имеющих признаки интеллектуальной одаренности. Данное упражнение проходило в виде «мозгового штурма», где студенты предлагали различные варианты профессиональных и личностных свойств, необходимых психологу для взаимодействия с детьми, имеющими признаки интеллектуальной одаренности. Ведущий в свою очередь информировал студентов о различных исследованиях и их результатах относительно важных профессионально-личностных качествах психолога, работающего с различными категориями детей. В итоге получился совместно созданный список важнейших профессионально-личностных качеств психолога, работающего с детьми с признаками интеллектуальной одаренности.

Следующее упражнение предполагало работу студентов с притчей «Деревья - характеры». Цель упражнения состояла в помощи участникам тренинга в осознании черт собственного характера, развитии навыков рефлексии. По итогу упражнения каждый студент под спокойную музыку на листке бумаги изображал собственный характер в виде дерева. Рефлексия занятия показала, что студентам нравятся занятия, у них повысилось желание и стремление заниматься совершенствованием своих профессиональных и личностных качеств.

Третьим занятием психолого-педагогического тренинга выступила тема «*Эмоциональная культура психолога*». Выбор данной темы был обусловлен важностью эмоционально-волевых качеств в структуре личности психолога, работающего с различными категориями детей. В ходе занятия использовались такие упражнения, как «Передай эмоции», «Карусель общения», «Я - солнце», «Без слов», «Мостик», «Способы саморегуляции в ситуации стресса». Целью данного занятия было развитие у студентов

навыков восприятия и адекватной оценки эмоциональных состояний других людей, развитие способности разбираться в своих чувствах, понимания другого человека по невербальным сигналам, эмпатийного взаимопонимания действий другого, ознакомление с техникой саморегуляции эмоционального состояния. Рефлексия занятия показала позитивный настрой студентов на продолжение занятий, их активность и открытость к обсуждениям и саморефлексии.

По замыслу нашей программы коммуникативно-организаторские способности выступают важнейшей составляющей в структуре профессионально-личностной готовности психолога к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности и являются предпосылкой формирования деятельностного компонента. Исходя из этого, в качестве четвертого занятия нашего тренинга выступала тема «*Эффективные приемы общения*». В процессе данного занятия проводились следующие упражнения: «Бабочки», «Пойми состояние другого», «Контакт», «Состояние ближнего» «Самолетик», «Постройтесь по порядку». Целью данного занятия явилось развитие навыков эмпатического слушания в процессе общения, эмпатического принятия другого, развитие навыков невербального общения, социальной перцепции, умения устанавливать рабочие отношения, находить оптимальные пути решения конкретных задач. Занятие проходило в атмосфере оживленности, воодушевления и большого интереса. Рефлексия занятия выявила положительный настрой и устойчивую мотивацию студентов на саморазвитие и самосовершенствование.

Следует отметить, что абнотивность как способность к правильному восприятию, пониманию креативного ребенка и оказанию необходимой психолого-педагогической поддержке является необходимой составляющей личностного компонента готовности к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности. Развитая абнотивность предполагает определенный уровень развития креативности.

Исходя из сказанного, в качестве пятого занятия нашего тренинга, была выбрана тема «*Развитие креативности*». Целью данного занятия выступило, с одной стороны, развитие дивергентного мышления, способность находить альтернативы, оригинальные решения, умения оценки ситуации в целом, с разных позиций, развитие критического мышления и социального прогнозирования у студентов, с другой стороны, - развитие способности к пониманию природы креативности, идентификации себя с детьми, имеющими признаки креативности, и на этой основе понимание и принятие подобных детей. В ходе занятия использовались такие упражнения, как «*Рассказ из заголовков*», «*Шесть шляп мышления*» и «*Сообразительная девушка*».

Рефлексия занятия показала, что результаты выполнения упражнений для многих были неожиданностью: некоторые студенты неожиданно для себя обнаружили в себе высокий уровень развития дивергентного и латерального мышления, а некоторые с трудом справлялись с задачами и были удивлены, поскольку считали себя креативными и сообразительными. В целом, у всех студентов наблюдались положительный настрой и желание развивать свою креативность.

Важным механизмом анализа и осознания себя в профессиональном контексте, развитии профессионального самосознания и саморегуляции специалиста в профессиональной психологической деятельности является рефлексия. «Рефлексия проявляется в умении реконструировать и анализировать понимаемый в широком смысле план построения собственной или чужой мысли, в умении выделять в этом плане его состав и структуру, а затем, объективировав их, прорабатывать соответственно поставленным перед собой целям» [41, с. 62]. Способность к рефлексии выступает важной составляющей в нашей модели профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности.

Исходя из сказанного, темой следующего занятия психолого-педагогического тренинга было *«Я в своих глазах и глазах других людей»*. Целью данного занятия выступило способствование дальнейшему самораскрытию студентов, развитию умения анализировать и определять психологические характеристики окружающих людей, осознание своих личностных качеств, осознание себя, своей Я-концепции, развитие рефлексии осознания чувств и состояний человека, развитие умения создать образ партнера, дать возможность педагогам посмотреть на себя глазами других участников, оценить то впечатление, которое они производят на окружающих, подчеркнуть индивидуальные черты как личности, так и профессионала, осознать их влияние на собственную профессиональную деятельность. Для реализации названных целей использовались такие упражнения как «Визитная карточка», «Рекламный ролик», «Взаимные презентации».

Рефлексия занятия в виде продолжения незаконченных предложений («Во время занятий я поняла...», «Меня удивило...», «Я думаю...», «Я узнал, что») позволило студентам более полно открыться, выразить свои впечатления, отразить свое состояние. В целом у всех студентов наблюдалось хорошее настроение и позитивный настрой.

Заключительное занятие нашего тренинга называлось *«Портрет современного психолога. Подведение итогов»*. Целью данного занятия выступил анализ своих достижений, полученных в ходе занятий, оценка психолого-педагогического тренинга в целом. В данном занятии использовались следующие упражнения: «Чудо дерево», «Письмо», «Что у нас получилось?» и «Портрет идеального психолога».

Перед началом и после проведения экспериментальной программы мы диагностировали студентов контрольной и экспериментальной групп, участвующих в программе. Результаты диагностики показали значительные изменения в мотивации и склонности к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности, склонности к самосовершенствованию у

студентов экспериментальной группы по сравнению с контрольной, что является неоспоримым доказательством продуктивного влияния проведенного нами психолого-педагогического тренинга на личностный компонент профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности.

Вторым этапом нашей программы выступило формирование когнитивного компонента профессионально-личностной готовности студентов-психологов посредством освоения курса «Психолого-педагогические основы работы с детьми с признаками интеллектуальной одаренности». Основной целью курса является формирование у студентов научно обоснованного представления об учащихся с признаками интеллектуальной одаренности, о задачах, методах и средствах психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса по проблеме развития одаренности. Для достижения поставленной цели предстояло решить следующую систему задач:

- формирование у студентов базовых знаний в области научно-практических основ организации процесса обучения и развития одаренных детей;
- ознакомление студентов с методами и методиками диагностического обследования детей с признаками интеллектуальной одаренности;
- формирование у студентов умения выстраивать образовательный процесс одаренных детей с учетом закономерностей их психического развития и зоны ближайшего развития;
- формирование у студентов умения организовывать междисциплинарное и межведомственное взаимодействие специалистов, а также сотрудничество школы и семьи для решения задач обучения и развития интеллектуальной одаренности учащихся;
- освоение студентами научно-обоснованных методов и технологий в процессе диагностики и развития одаренности, владение современными технологиями организации сбора, обработки данных и их интерпретация;

- закрепление полученных теоретических знаний студентов посредством применения их на практике.

В результате освоения курса студент должен знать:

- современные концепции и модели одаренности, используемые в обучении детей с признаками интеллектуальной одаренности;
- способы определения индивидуальных траекторий развития детей с признаками интеллектуальной одаренности в учебно-воспитательном процессе;
- теоретические основы организации учебно-воспитательного процесса детей с признаками интеллектуальной одаренности;
- методологию и методы диагностики особенностей развития учащихся с признаками интеллектуальной одаренности;
- теоретические основы организации научно-исследовательской деятельности, технологии проектирования научного исследования в области обучения и развития одаренных детей.

Освоение курса предполагает формирование у студентов следующих умений:

- стимулирование когнитивных и творческих способностей у всех учащихся;
- консультирование преподавателей, родителей и самих детей с признаками интеллектуальной одаренности;
- апробирование и применение научно обоснованных методов и техник психологических и педагогических обследований одаренности (мониторинг, наблюдение, анкетирование, опрос, глубинные интервью, беседа, комплексные и проективные тесты, приемы развития и др.);
- организация междисциплинарного и межведомственного взаимодействия специалистов в решении задач психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса, в преодолении индивидуальных трудностей поведения, обучения и развития учащихся с признаками интеллектуальной одаренности.

Наряду со сказанным, по окончании названного курса будущий психолог должен владеть:

- современными, научно обоснованными технологиями проектирования образовательной среды одаренных детей, в том числе, способами сопровождения, поддержки, компенсации, создания образовательных и тренинговых программ, проектов деловых и интерактивных игр, активных приемов обучения;
- современными научно-обоснованными методами и методиками диагностики и выявления одаренности;
- методами и технологиями организации учебной деятельности учащихся с признаками интеллектуальной одаренности;
- средствами оценки и формирования безопасной, развивающей образовательной среды, нацеленной на зону ближайшего развития учащихся с признаками интеллектуальной одаренности.

На изучение дисциплины «Психолого-педагогические основы работы с детьми с признаками интеллектуальной одаренности» отводится 108 часов, из которых аудиторных - 42 часа (лекций - 16 часов, семинарских/практических занятий – 26 часов), самостоятельная работа студентов предполагает 66 часов. Изучение дисциплины намечается в 2 семестре по итогам которых предусматривается зачет. Тематический план объема учебной дисциплины «Психолого-педагогические основы работы с детьми с признаками интеллектуальной одаренности» представлен в Приложениях 5 и 6.

Во время проведения курса использовались такие активные методы обучения как *групповая дискуссия, ролевые игры и метод кейсов* (примеры использованных кейсов представлены в Приложении 3).

Под влиянием психолого-педагогического тренинга студенты экспериментальной группы с большим интересом участвовали на занятиях, активно выступали на дебатах и семинарах, с удовольствием принимались за

задачи, отраженные в кейсах, ответственно относились к занятиям, предложенным в рамках самостоятельной работы по курсу.

В процессе прохождения курса особое внимание было уделено обучению путем решения реальных практических задач (кейсов). Кейсы имеют много решений, предполагают использование большого количества понятий, теорий, принципов и способствуют приобретению конкретных навыков. Важным моментом в использовании нами данной технологии было то, что студенты наряду с разбором готовых психолого-педагогических ситуаций (кейсов), исходя из своего жизненного опыта, или обращаясь к различным источникам информации, сами участвовали в процессе разработки кейсов. Данное обстоятельство способствовало, с одной стороны, повышению интереса у студентов к проведению занятий, с другой, способствовало актуализации их житейского опыта в процессе решения различных проблем детей с признаками интеллектуальной одаренности.

В процессе прохождения темы «Особенности диагностики детей с признаками интеллектуальной одаренности. Методы диагностики интеллектуальной одаренности» мы не только знакомили студентов с диагностическими методиками, но в процессе практических занятий проводили с каждым данные методики. Процедура проведения тестирования организовалась следующим образом: студенты в парах поочередно тестировали друг друга, а по результатам диагностики составляли умственный портрет друг друга и разрабатывали примерную индивидуальную траекторию развития напарника. Данный способ позволял, с одной стороны, сделать занятие более интересным, с другой – позволял студентам применить свои теоретические знания на практике. Другой важный момент данного способа ведения занятий заключается в том, что студент, испытывая на себе данные методики, диагностируя свое умственное развитие, сможет ближе понять и принять ребенка с признаками интеллектуальной одаренности, наладить с ним контакт.

Важным моментом в разработанной нами диагностической программе является организация самостоятельной работы студентов. После каждой темы студенту даются соответствующие задания, позволяющие глубже освоить тему, развивать свои аналитические умения, умения соотносить различные взгляды на природу явления и высказать самостоятельное, собственное мнение. Для этого студенту в рамках самостоятельной работы и в зависимости от темы даются следующие примерные задания: приготовить краткое сообщение, написать аннотацию к статье, где отражается степень ее актуальности, позиция автора статьи и собственная позиция студента, разработать план и программу проведения исследования признаков одаренности у детей, проведение диагностики умственного развития одного или нескольких детей, составить план проведения научной конференции / научно-практического семинара / психологической мастерской (работа по подгруппам, тема - по выбору студентов), разработать индивидуальный образовательный маршрут конкретного ребенка, разработать примерный доминантный жизненный проект для одного ребенка и т.д. Кроме этого, после каждой темы студентам необходимо ответить на вопросы теста, что позволит ему узнать и проконтролировать степень осведомленности темы.

Завершающим этапом разработанной нами программы стало прохождение студентами психолого-педагогической практики в массовых средних общеобразовательных учреждениях. Основной целью данного этапа формирующей программы выступило практическое применение полученных студентами знаний, умений и навыков в реальном режиме взаимодействия с участниками образовательного процесса (в особенности с детьми, имеющими признаки интеллектуальной одаренности). С этой целью нами в программу психолого-педагогической практики студентов 4 курса были интегрированы задания по психолого-педагогическому сопровождению детей с признаками интеллектуальной одаренности, которые предполагали работу с детьми с признаками интеллектуальной одаренности, родителями, и учителями (Приложение 7).

Практика рассматривалась нами в контексте организации квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности будущих психологов. В связи с этим студентам предлагались такие задания, как исследование возрастно-психологических и индивидуальных особенностей проявления признаков интеллектуальной одаренности у детей, составлении «карты одаренности», оценка уровня сформированности учебно-познавательной деятельности учащихся, составление индивидуальной образовательной траектории для детей, имеющих признаки интеллектуальной одаренности, разработка примерного доминантного жизненного проекта для отдельных учащихся, психологический анализ деятельности учителя и др.

В ходе практики будущие психологи учились налаживать контакт с детьми, учителями и родителями, проводили диагностику проявления признаков интеллектуальной одаренности у детей, пробовали консультировать учителей и родителей по вопросам развития умственного потенциала ребенка.

Следующим немаловажным этапом в формировании профессионально-личностной готовности будущих психологов к взаимодействию с детьми с признаками интеллектуальной одаренности было привлечение студентов к научно-исследовательской деятельности по проблемам диагностики, обучения и развития детей с признаками интеллектуальной одаренности. С этой целью был составлен список тем дипломных и курсовых работ по названной тематике. Многие студенты из экспериментальной группы выбрали представленные темы для своей выпускной квалифицированной работы. По результатам проведенных в практике исследований некоторые студенты подготовили доклады и выступили на научных конференциях.

Все названные методы в совокупности позволили повысить уровень профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности в экспериментальной

группе. Подробный статистический анализ данных измерений приведен в следующей главе диссертации.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

1. Согласно разработанной нами диагностической программе, существуют три уровня сформированности профессионально-личностной готовности к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности: высокий, средний и низкий.

2. Разработанная нами модель формирования профессионально-личностной готовности основывается на методологии системно-деятельностного подхода, согласно которой процесс формирования профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности рассматривается как система, состоящая из взаимосвязанных и взаимозависимых элементов – цель, задачи, этапы формирования, организационно-педагогические условия, обеспечивающие эффективность реализации модели и критерии готовности.

3. Формирование профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности, будет осуществляться более эффективно при системно-деятельностном подходе в создании и реализации формирующей программы.

4. Эффективность программы формирования зависит от реализации ряда психолого-педагогических условий: создание конструктивных отношений при взаимодействии субъектов образовательной деятельности; целенаправленное моделирование ситуаций развития соответствующих личностных и профессиональных качеств; актуализация механизмов саморефлексии и самосовершенствования у студентов – будущих психологов; формирование готовности в единстве всех ее компонентов: личностного, когнитивного и деятельностного, начиная с личностного;

учебно-профессиональное сотрудничество и со-творчество участников образовательного процесса в ходе реализации формирующей программы; преобразование научно-теоретических знаний в реально действующие умения и навыков практической работы с детьми с признаками интеллектуальной одаренности посредством практикоориентированности содержания программы обучения.

5. Личностный компонент является ведущим в структуре профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности, поэтому программа формирования реализуется поэтапно: первый этап предполагает формирование личностного компонента посредством психолого-педагогического тренинга; второй этап направлен на развитие когнитивного компонента путем освоения студентами курса «Психолого-педагогические основы работы с детьми с признаками интеллектуальной одаренности»; третий этап предполагает формирование деятельностного компонента профессионально-личностной готовности студентов-психологов посредством прохождения психолого-педагогической практики в общеобразовательных школах.

ГЛАВА III. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ПРИЗНАКИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ

3.1 Анализ результатов исследования уровня профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности на констатирующем этапе эксперимента

В начале эмпирического исследования нами было проведено анкетирование психологов, работающих в общеобразовательных школах с целью выявления у них представлений об умственно одаренных учащихся и способов взаимодействия с ними. В исследовании приняло участие 24 психолога.

Анализ результатов показал, что 67% опрошенных психологов считают одаренность природными предпосылками способностей. У них отсутствует понимание синтетичности, системности и динамичности структуры одаренности, затрагивающего личность ребенка в целом. На вопрос о том, как можно улучшить работу современных образовательных организаций в направлении продуктивного обучения детей с признаками интеллектуальной одаренности, мнения психологов расходятся: 33% психологов считают, что условием продуктивного обучения детей с признаками интеллектуальной одаренности в современных образовательных учреждениях является целенаправленная диагностика и развитие их интеллектуальной одаренности в рамках развивающего обучения; 67% убеждены, что важным условием повышения качества образования детей с признаками интеллектуальной одаренности является подготовка психологов и педагогов к работе с ними; 100% психологов убеждены, что повышение качества обучения детей с

признаками интеллектуальной одаренности зависит от методов и средств обучения. Относительно отличительных особенностей детей с признаками интеллектуальной одаренности психологами назывались такие свойства, как самостоятельность (67%), творчество (60%), принципиальность (50%), точность мысли (50%), любопытство (50%), рефлексия (33%), оригинальность (33%), уверенность в будущем (33%), перфекционизм (17%), чувствительность к проблемам (17%), любознательность (17%) и др. (Рис.5.)



Рис.5. Отличительные особенности детей с признаками интеллектуальной одаренности

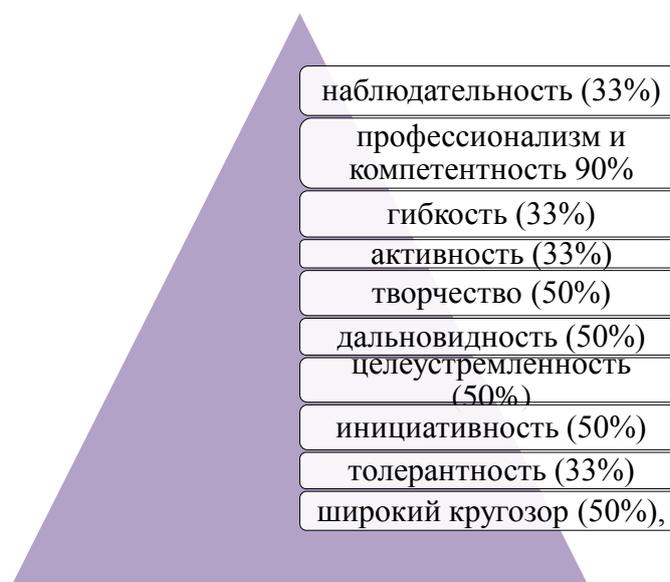


Рис.6. Качества психолога, работающего с детьми с признаками интеллектуальной одаренности

На вопрос о том, какими качествами должен обладать психолог, работающий с детьми с признаками интеллектуальной одаренности психологи называли такие качества, как профессионализм и компетентность в данной области (90%), инициативность (50%), целеустремленность (50%), дальновидность (50%), творчество (50%), широкий кругозор (50%), активность (33%), наблюдательность (33%), гибкость (33%), толерантность (33%), отзывчивость (17%), доброта (17%), гуманность (17%) и др.

На вопрос о том, с какими трудностями сталкиваются психологи при работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности, психологами перечислены следующие: недостаточность опыта работы с подобными детьми (83,3%), трудности в разработке индивидуальных программ развития и коррекции (34%).

Наиболее серьезные затруднения вызвал вопрос о наличии опыта в разработке программ и технологий, способствующих развитию одаренности (100% респондентов никогда не разрабатывали специальные программы для сопровождения детей с признаками интеллектуальной одаренности и не проектировали индивидуальные образовательные траектории для них).

Таким образом, результаты анкетирования выявили недостаточную готовность психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности. Большинство психологов не имеют правильное представления об одаренности, особенности ее диагностики и развития. Данное обстоятельство свидетельствует об актуальности и своевременности выбранной нами проблемы.

Исходя из этого, мы составили диагностическую программу для изучения уровня сформированности профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности. Программа исследования включала в себя 3 этапа:

1. Пилотажный этап исследования с целью изучения сформированности всех структурных компонентов профессионально-

личностной готовности студентов – будущих психологов со 2-го по 4-ой курс к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности и выявления взаимосвязи сформированности компонентов профессионально-личностной готовности от дисциплин психологического цикла.

2. Констатирующий этап эксперимента со студентами-психологами 4 курса, распределенных в контрольную и экспериментальную группы для выявления актуального уровня сформированности профессионально-личностной готовности будущих психологов образования к работе с детьми с признаками одаренности.

3. Контрольный этап эксперимента для сравнительного анализа уровня сформированности профессионально-личностной готовности к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности у студентов – будущих психологов до и после проведения формирующей программы.

В пилотажном этапе эксперимента участвовали 244 студента (73 студента 2-го курса, 87 студентов 3-го курса и 84 студента 4-го курса) 2-4-ых курсов факультета психологии и педагогики ТГПУ им. Л.Н. Толстого, кафедры психологии философского факультета Таджикского национального университета и кафедры практической психологии педагогического факультета Таджикского государственного педагогического университета им. С. Айни.

Личностный компонент профессионально-личностной готовности к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности оценивался с помощью опросника «Мотивационно-когнитивный компонент абнотивности» (Кашапов М.М., Зверева А.А.), анкеты выявления уровня саморазвития учителя и анкеты «Определение склонностей педагога в работе с одаренными детьми» (Доровская А.И.). Оценка личностного компонента профессионально-личностной готовности производилась по выделенным показателям: склонности к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности, мотивация саморазвития и абнотивность. Рассмотрим более подробно каждый из показателей.

Согласно показателю склонности, к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности участвовавшие в исследовании студенты-психологи со 2-го по 4-ой курсы распределились по группам следующим образом (таблица 3).

Таблица 3

Распределение студентов-психологов от 2-го по 4-ой курс по группам в зависимости от показателя уровня развития склонности к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности

Курс	Уровни развития склонности к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности		
	Высокий	Средний	Низкий
2 курс	6 (2,5%)	60 (24,6%)	7 (2,8%)
3 курс	8 (3,3%)	67 (27,4%)	12 (4,9%)
4 курс	8 (3,3%)	66 (27%)	10 (4,1%)
общий показатель	22 (9%)	193 (79%)	29 (11,9%)
средний балл(%)	3	26,3	4

Таблица наглядно демонстрирует, что высокий уровень склонности к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности развита только у 9% студентов. У 79% студентов выявлены средние значения по данному показателю. У них есть склонность к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности, но они требуют дополнительных ресурсов. Им необходим правильный выбор объекта направленности творческого и интеллектуального интереса учащихся. У 11,9% студентов зафиксированы заниженные показатели склонности к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности.

Как видно из данной таблицы, на распределение студентов-психологов по группам по уровню развития склонности к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности не влияет курс обучения и изучаемые дисциплины.

В констатирующем этапе мы провели сравнительный анализ результатов исследования уровня развития склонности к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности в контрольной и экспериментальной группе. По результатам анализа были выявлены сравнительно похожие результаты в обеих группах.

По результатам обследования уровня развития абнотивности респонденты со 2 по 4 курсы распределились по группам следующим образом (таблица 4).

Таблица 4

Распределение студентов-психологов со 2 по 4 курсы по группам в зависимости от показателя уровня абнотивности

Курс	Уровни развития абнотивности		
	Высокий	Средний	Низкий
2 курс	6 (2,4%)	48 (19,7%)	19 (7,8%)
3 курс	3 (1,2%)	68 (27,9%)	16 (6,6%)
4 курс	7 (2,9%)	67 (27,4%)	10 (4,1%)
общий показатель	16 (6,5%)	183 (79%)	45 (18,4%)
средний балл (%)	2,2	26,3	6,1

Как видно из таблицы, только у 6,5% студентов выявлены высокие значения показателя абнотивности. Это говорит о том, что при необходимости они могут адекватно воспринимать, понимать креативного ребенка, заметить одаренного ребёнка и оказать ему необходимую помощь и поддержку для актуализации его потенциала. У 79% студентов по данному показателю были выявлены средние значения и у 18,4% респондентов – низкие.

Данные таблицы свидетельствуют о том, что на распределение студентов-психологов по группам по уровню развития абнотивности не влияет курс обучения и изучаемые ими дисциплины.

В констатирующем этапе мы провели сравнительный анализ результатов исследования уровня развития абнотивности в контрольной и

экспериментальной группе. Результаты анализа были сравнительно однородны в обеих группах.

Следующим показателем личностного компонента профессионально-личностной готовности выступила склонность будущих психологов к саморазвитию. Согласно данному показателю студенты-психологи со 2 по 4 курсы распределились по группам следующим образом (таблица 5).

Таблица 5

Распределение студентов-психологов со 2 по 4 курсы по группам в зависимости от показателя уровня развития склонности к саморазвитию

Курс	Уровни склонности к саморазвитию		
	Высокий	средний	Низкий
2 курс	20 (8,2%)	27 (11,1%)	32 (13,1%)
3 курс	24 (9,8%)	30 (12,3%)	33 (13,5%)
4 курс	21 (8,6%)	27 (11,1%)	36 (15%)
общий показатель	65 (26,6%)	84 (34,4%)	101 (41,4%)
средний балл (%)	8,9	11,5	13,8%

Как показывает таблица, 26,6% респондентов демонстрируют высокую склонность к саморазвитию. Данный показатель может выступать благоприятной предпосылкой для формирования других необходимых показателей профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности. У 34,4% респондентов зафиксированы средние значения склонности к саморазвитию. 41,4% респондентов демонстрировали заниженные значения по данному показателю.

Как видно из данной таблицы, на распределение студентов-психологов по группам по уровню развития склонности к саморазвитию не влияет курс обучения и изучаемые ими дисциплины.

В констатирующем этапе мы провели сравнительный анализ результатов исследования уровня развития склонности к саморазвитию в контрольной и экспериментальной группе. По результатам анализа были выявлены сравнительно похожие результаты в обеих группах.

Когнитивный компонент профессионально-личностной готовности оценивался с помощью методики Г.С. Абрамовой «Исследование Я-концепция как обоснование воздействия на другого человека», авторского опросника изучения представления будущих психологов об учащих с признаками интеллектуальной одаренности и теста достижений. Оценка когнитивной готовности проводилась по следующим показателям: представления будущих психологов о развитии человека, признание его ценности, автономности, представления о природе интеллектуальной одаренности, о содержании деятельности психолога по сопровождению учителей, родителей и самих школьников с признаками интеллектуальной одаренности в условиях общеобразовательной школы, современные интегрированные научные знания о специфике развития, обучения и воспитания детей с признаками интеллектуальной одаренности.

По факторам методики «Исследование Я-концепция как обоснование воздействия на другого человека» участвовавшие в исследовании студенты-психологи со 2 по 4 курсы распределились по группам следующим образом (таблица 6).

Как видно из таблицы, по базовой шкале 54,7% респондентов демонстрируют низкий уровень развития Я-концепция как обоснование воздействия на другого, что проявляется в осознание закрытости к воздействию других людей, признание ценности себя, ориентация на субъективные критерии в понимании нормы психического развития, неизменность образа Я, зависимость развития от других людей, ориентация на простые критерии развития человека. Только у 3,2% респондентов зафиксированы высокие значения по данному показателю, свидетельствующие о том, что данные студенты осознают свою открытость к

воздействию других людей, признают ценности другого человека, ориентируются на объективные критерии нормы психического развития, стремятся к изменению образа Я, признают автономность личности, ориентируются на сложные социальные критерии развития человека, 17,2% студентов показали средние значения, 14,1% значения выше среднего и 11,8% - ниже среднего.

Таблица 6

Распределение студентов-психологов со 2 по 4 курсы по группам в зависимости от показателя уровня развития Я-концепция как обоснование воздействия на другого человека

Курсы	Факторы	Уровни				
		Высокий	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий
2-й курс	Базовая шкала	-	5 (2%)	13 (5,3%)	10 (4,1%)	45 (18,4%)
	Фактор 1	15 (6,1%)		40 (16,4%)	15 (6,1%)	3 (1,2%)
	Фактор 2		8 (3,3%)	50 (20,5%)	15 (6,1%)	
	Фактор 3	12 (4,9%)	9 (3,7%)	30 (12,3%)	20 (8,2%)	2 (0,8%)
	Фактор 4			50 (20,5%)	18 (7,4%)	5 (2%)
	Фактор 5			48 (19,7%)	15 (6,1%)	10 (4,1%)
	Фактор 6			49 (20,1%)	10 (4,1%)	14 (5,7%)
3-й курс	Базовая шкала	3 (1,2%)	10 (4,1%)	11 (4,5%)	13 (5,3%)	53 (21,7%)
	Фактор 1	10 (4,1%)	-	50 (20,5%)	19 (7,8%)	8 (3,3%)
	Фактор 2	6 (2,4%)	4 (1,6%)	55 (22,5%)	17 (7%)	5 (2%)
	Фактор 3	-	-	54 (22,1%)	20 (8,2%)	13 (5,3%)
	Фактор 4	-	-	55 (22,5%)	18 (7,4%)	14 (5,7%)
	Фактор 5	-	-	45 (18,4%)	28 (11,5%)	14 (5,7%)
	Фактор 6	-	-	50 (20,5%)	20 (8,2%)	17 (7%)
4-й курс	Базовая шкала	-	-	18 (7,4%)	6 (2,4%)	60 (24,6%)
	Фактор 1	15 (10,2%)	-	45 (18,4%)	21 (8,6%)	3 (1,2%)
	Фактор 2	10 (4,1%)	-	50 (20,5%)	20 (8,2%)	4 (1,6%)
	Фактор 3	20 (8,2%)	6 (2,4%)	58 (23,8%)		
	Фактор 4	20 (8,2%)	-	53 (21,7%)	11 (4,5%)	
	Фактор 5	10 (4,1%)	14 (5,7%)	40 (16,4%)	20 (8,2%)	
	Фактор 6	5 (2%)	10 (4,1%)	30 (12,3%)	35 (14,3%)	4 (1,6%)

Аналогичные результаты наблюдаются и по другим факторам методики (фактор 1: высокие значения – сложный и неоднозначный критерий развития человека / низкие значения – простой и однозначный критерий развития человека; фактор 2: высокие значения – сложное представление о

механизмах развития человека / низкие значения – простое представление о механизмах развития человека; фактор 3: высокие значения – использование критериев нормы психического развития / низкие значения – создание критериев нормы психического развития; фактор 4 – представление о воздействии на другого человека: высокие значения – ответственность / низкие значения – безответственность; фактор 5 – воздействие на меня другого человека: высокие значения – значимость других / низкие значения – незначимость других; фактор 6: высокие значения – признание автономности личности и механизмов самоактуализации/низкие значения – непризнание автономности личности и механизмов самоактуализации). Однако следует отметить, что к 4 курсу число студентов с высокими показателями по отдельным факторам растет, что свидетельствует о позитивной роли учебных дисциплин, предусмотренных Стандартом на формирование познавательного компонента готовности к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности.

Данные таблицы 12 свидетельствуют о том, что распределение студентов-психологов по группам по уровню развития Я-концепция как обоснование воздействия на другого человека не находится в прямой взаимосвязи от курса обучения и изучаемых студентами дисциплин.

В констатирующем этапе мы провели сравнительный анализ результатов исследования уровня развития Я-концепция как обоснование воздействия на другого человека в контрольной и экспериментальной группах. По результатам анализа были выявлены сравнительно похожие результаты в обеих группах.

Изучение особенностей представления будущих психологов образования об одаренных детях и процессе их развития с помощью, специально разработанной нами анкеты на констатирующем этапе эксперимента показало, что большинство студентов не имеют правильного представления о природе одаренности и форм ее проявления. Отличительной особенностью учащихся с признаками интеллектуальной одаренности 35%

респондентов считали наличие у них таланта, 25% - способности к быстрому выполнению деятельности, 15% - наличием у них трудоспособности, а также таких качеств, как ум (10%), уникальность (10%), заинтересованность в выполнении заданий (10%) и др. У респондентов третьего и четвертого курсов представление об одаренных детях более научны и систематизированы. По их мнению, отличительной особенностью учащихся с признаками интеллектуальной одаренности являются такие качества, как богатство воображения (50%), способность находить оригинальные решения (80%), сообразительность, ум (30%), гибкость мышления и действий (70%), обнаружение скрытых связей и отношений (60%) и др. Но в целом, студенты четвертого курса в основном определили умственную одаренность по познавательным признакам. Личностные качества и творческие возможности детей не были упомянуты.

Таким образом, изучение когнитивного аспекта профессионально-личностной готовности будущих психологов образования к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности на констатирующем этапе показало, что представление будущих психологов об учащихя с признаками интеллектуальной одаренности было поверхностным, не достаточно систематизированным, недостаточно обобщенным, в ряде случаев они опирались на житейские стереотипы об одаренных детях.

Деятельностный компонент профессионально-личностной готовности оценивался с помощью методики «Коммуникативные и организаторские склонности»(КОС) (В.В. Синявский, В.А. Федорошин), разработанного нами опросника для изучения представления будущих психологов об учащихя с признаками интеллектуальной одаренности и наблюдения за студентами в процессе проведения тренинговых занятий и педагогической практики. Оценка деятельностной готовности производилась по следующим выделенным показателям: быстрая ориентация в трудных ситуациях, непринужденность в новом коллективе, инициативность, умение в важном деле или в создавшейся сложной ситуации принимать самостоятельные

решения, отстаивать своё мнение, умение внести оживление в незнакомую компанию, умение организовывать разные игры, мероприятия, умения и навыки по диагностике, сопровождения детей с признаками интеллектуальной одаренности, родителей и педагогов, разработке индивидуального образовательного маршрута и т.д.

По результатам обследования уровня развития организационно-коммуникативных способностей студенты со 2 по 4 курсы распределились по группам следующим образом (таблица 7).

Таблица 7

Распределение студентов-психологов со 2 по 4 курсы по группам в зависимости от показателя уровня развития организационно-коммуникативных способностей

Курс	Уровни организационных способностей			Уровни коммуникативных способностей		
	Высокий	средний	Низкий	Высокий	средний	Низкий
2 курс	-	34 (13,9%)	39 (16%)	21 (8,6%)	26 (10,6%)	26 (10,6%)
3 курс	-	42 (17,2%)	45 (18,4%)	14 (5,7%)	34 (13,9%)	39 (16%)
4 курс	14 (5,7%)	28 (11%)	42 (17,2%)	16 (6,5%)	34 (13,9%)	34 (13,9%)
Общий показатель	14 (5,7%)	103(42,2%)	126 (51,6%)	51 (20,9%)	94 (38,5%)	99 (40,6%)
Средний балл (%)	1,9	14,1	17,2	8,7	12	11,3

Данные таблицы наглядно демонстрируют, что у 51,6% студентов по организационным и у 40,6 % студентов по коммуникативным умениям показатели находятся на низком уровне. Это проявляется в необщительности, скованности в новой компании или коллективе, тяги к одиночеству, ограниченности знакомства, трудности в установлении контактов с людьми и при выступлении перед аудиторией, чувства растерянности в незнакомой ситуации, не умением отстаивать свои мнения, трудности в переживании обиды, низком проявлении инициативы в общественной деятельности, избегания принятия самостоятельных решений.

У 42% по организационным умениям и у 38,5% студентов от общего количества испытуемых зафиксированы средние показатели. И только у 5,7% студентов по организационным умениям и у 20,9% по коммуникативным умениям показатели находятся на высоком уровне развития.

Данные таблицы 7 свидетельствуют о том, что распределение студентов-психологов по группам по уровню развития организационно-коммуникативных способностей не находится в прямой взаимосвязи от курса обучения и изучаемых студентами дисциплин.

В констатирующем этапе мы провели сравнительный анализ результатов исследования уровня развития организационно-коммуникативных способностей и выявили сравнительно похожие результаты в обеих группах.

По результатам анализа разработанной нами анкеты выявлено, что представление респондентов-второкурсников о специфике работы психолога образования с детьми с признаками одаренности, методов диагностики и развития одаренности не очень определено. На вопрос о том, какими профессиональными качествами необходимо обладать психологу образования для работы с детьми с признаками одаренности респонденты первокурсники предлагали такие качества как понимание (15%), внимательность (20%), терпение (25%), широкий кругозор (20%) и т.д.

Анализ анкеты на выявление качеств необходимых психологу, работающему с детьми с признаками интеллектуальной одаренности показал, что, по мнению первокурсников важны гибкость поведения (30%), склонность к творчеству (40%), любовь к детям (20%), убежденность в способностях всех учеников (20%) и такие качества, как эрудиция (10%), гуманность (10%), эмоциональная устойчивость (10%) и др. Студенты 3 и 4 курсов выбирали такие качества, как толерантность (55%), уважение личности ребенка (35%), владение эффективными методами преподавания (30%), коммуникативные способности (25%), любовь к детям (25%), умение

принимать любое мнение ребенка (20%), умение создать свободную, раскрепощенную обстановку и т.д.

Соотнесение результатов, полученных при использовании рассмотренных диагностических методик, позволило выявить уровни сформированности компонентов профессионально-личностной готовности будущих психологов образования к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности (табл. 8).

Как видно из таблицы 8 результаты по всем компонентам профессионально-личностной готовности студентов со 2 по 4 курсы существенно не отличаются. По когнитивному и деятельностному компонентам наблюдается относительное повышение результатов к 4 курсу, в то время как по личностному компоненту различия незначительны. Эти данные свидетельствуют о том, что дисциплины психологического цикла в определенной мере способствуют формированию когнитивного и деятельностного компонентов профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности.

Таблица 8

Число студентов с разным уровнем сформированности компонентов профессионально-личностной готовности к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности

Курсы	Компоненты профессионально-личностной готовности и уровни их сформированности								
	Личностный			Когнитивный			Деятельностный		
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
2	10 (4,1%)	44 (18%)	19 (7,8%)	4 (1,5%)	39 (16%)	30 (12,3%)	11 (4,5%)	30 (12,3%)	32 (13%)
3	12 (4,9%)	54 (22,1%)	21 (8,3%)	3 (1,2%)	30 (12,3%)	14 (8%)	7 (2,9%)	38 (15,6%)	42 (17,2%)
4	16 (6,6%)	45 (18,4%)	23 (9,4%)	15 (6,1%)	53 (21,7%)	26 (11%)	15 (6,1%)	31 (12,7%)	38 (15,6%)
Общий показатель	38 (15,6%)	142(58,2%)	63 (25,8)	22 (9%)	122 (50%)	70 (29%)	33 (13,5)	99 (40,6%)	112 (46%)
Средний балл (%)	5,2	19,4	8,6	3	16,7	9,5	4,5	13,2	15,3

Сравнительный анализ уровней сформированности профессионально-личностной готовности к работе с детьми с признаками одаренности в контрольной и экспериментальной группах показал незначительность различий результатов исследования в данных группах (таблица 9 и рисунок 4).

Таблица 9

Уровни профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности на констатирующем этапе эксперимента у контрольной и экспериментальной групп

Уровни профессионально-личностной готовности	Этапы эксперимента	
	Констатирующий ЭГ	Констатирующий КГ
Высокий	8 (9,5%)	7 (8,3%)
Средний	22 (26,2%)	21 (25%)
Низкий	14 (17%)	15 (18%)

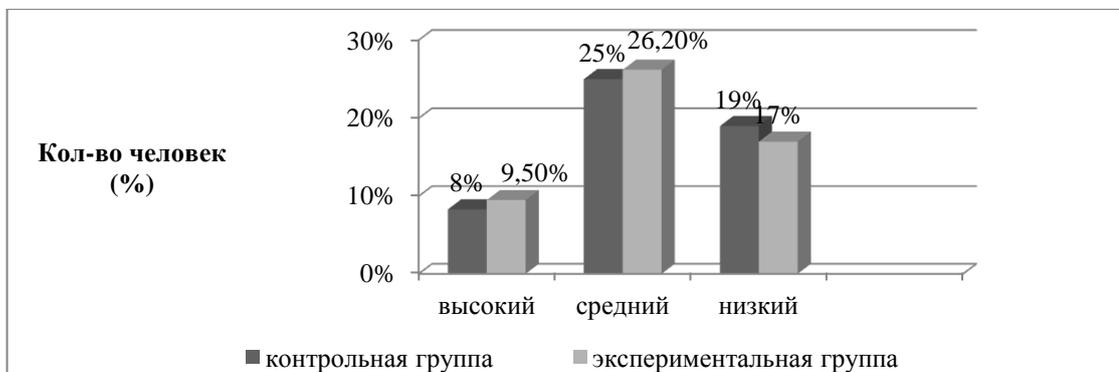


Рис. 7. Уровни сформированности профессионально-личностной готовности к работе с детьми с признаками одаренности в контрольной и экспериментальной группах

Для достоверности полученных результатов мы соотнесли данные контрольной и экспериментальной групп при помощи статистической критерии χ^2 (табл. 10) которая вычисляется по следующей формуле:

$$\chi^2 = \sum_{j=1}^k \frac{(f_{\text{э}} - f_{\text{т}})^2}{f_{\text{т}}}, \text{ где}$$

$f_{\text{э}}$ – эмпирическая частота;

$f_{\text{т}}$ – теоретическая частота;

k – количество разрядов признака.

Для решения поставленной нами задачи с помощью данной формулы необходимо вычислять «теоретические» частоты [50, с. 67]. Теоретическая частота каждого уровня готовности в обеих выборках получается, как результат умножения суммы эмпирических частот на соответствующую процентную долю, представленную в виде десятичной дроби.

Поскольку частоты первой альтернативы составляет в обеих выборках $8+7=15$, то:

$$f_{\text{т}} \text{ для 1-й выборки} = 15 \times 0,5 = 7,5;$$

$$f_{\text{т}} \text{ для 2-й выборки также} = 15 \times 0,5 = 7,5.$$

Таким же образом находим теоретические частоты для второй альтернативы:

$$f_{\text{т}} \text{ для 1-й выборки} = 43 \times 0,5 = 21,5;$$

$$f_{\text{т}} \text{ для 2-й выборки также} = 43 \times 0,5 = 21,5.$$

Подобным образом находим теоретические частоты для третьей альтернативы:

$$f_{\text{т}} \text{ для 1-й выборки} = 30 \times 0,5 = 15;$$

$$f_{\text{т}} \text{ для 2-й выборки также} = 30 \times 0,5 = 15.$$

Теперь, для того чтобы использовать данную формулу нужно объединить полученные эмпирические и «теоретические» частоты двух выборок в стандартную таблицу.

При сопоставлении двух эмпирических распределений число степеней свободы определяется по следующей формуле: $\nu = (k - 1) \times (c - 1)$, где k – число строк в таблице эмпирических частот, c – количество сравниваемых распределений.

Таблица 10

**Данные контрольной и экспериментальной групп при помощи
статистического критерия χ^2**

Уровни готовности	Альтернативы	$f_{\text{Э}}$	f_m	$(f_{\text{Э}} - f_m)$	$(f_{\text{Э}} - f_m)^2$	$\frac{(f_{\text{Э}} - f_m)^2}{f_m}$
Высокий	1.1	8	7,5	0,5	0,25	0,03
	1.2	7	7,5	-0,5	0,25	0,03
Средний	2.1	20	16	0,5	0,25	0,012
	2.2.	19	19,5	-0,5	0,25	0,012
Низкий	3.1	14	15	-1	1	0,066
	3.2.	16	15	1	1	0.066
Сумма		84	84	0		χ^2 эмп. =0,216

Полученные различия попали в зону незначимости (χ^2 наблюдаемый остается меньше χ^2 критического). Это говорит о том, что различия в сформированности профессионально-личностной готовности к работе с детьми с признаками одаренности между респондентами из экспериментальной и контрольной групп нельзя считать существенными, т.е. следует принять нулевую гипотезу (H_0 о сходстве. Иными словами, дисциплины психологического цикла существенным образом не влияют на формирование профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности.

Таким образом, по результатам исследования было выявлено, что при традиционном подходе к подготовке будущих психологов образования к профессиональной деятельности, профессионально-личностная готовность к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности у большинства студентов не формируется. Это становится возможным при реализации формирующей программы путем введения в учебный процесс курса «Психолого-педагогические основы работы с детьми с признаками

интеллектуальной одаренности», в результате усвоения которого, будущие психологи вооружаются необходимыми теоретическими знаниями об одаренности, методами и методиками выявления признаков одаренности у детей, технологиями работы с одаренными детьми, прохождения психолого-педагогического тренинга с целью формирования у студентов личностных и профессиональных качеств необходимых для работы с данной категорией учащихся, прохождения педагогической практики, в процессе которой у будущих психологов формируются необходимые умения и навыки для профессионально психолого-педагогического сопровождения всех участников образовательного процесса по проблемам выявления и развития потенциала детей с признаками одаренности.

3.2. Анализ результатов проведения контрольного этапа эксперимента по формированию профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности

Для выявления эффективности разработанной нами программы формирования профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности мы провели повторную диагностику всех компонентов готовности в контрольных и экспериментальных группах. На контрольном этапе эксперимента участвовали 79 студентов 4 курса (40 человек в экспериментальной группе и 39 человек - в контрольной). По различным причинам 5 студентов не смогли присутствовать на данном этапе. Для определения значимости различий внутри выборок мы использовали статистические критерии χ^2 и U - критерий Манна-Уитни.

В контрольном этапе эксперимента нами были поставлены следующие задачи:

1) провести диагностику и выявить динамику развития профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности в целом и ее составляющих компонентов в частности у студентов контрольной и экспериментальной групп;

2) на основе данных исследования определить взаимосвязь между компонентами профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности и влияние формирующей программы на их формирование и развитие.

Оценка личностного компонента профессионально-личностной готовности производилась по выделенным показателям: склонность к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности, мотивация саморазвития и абнотивность. Рассмотрим более подробно каждый из показателей.

Результаты сравнительного анализа по показателю склонности к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности в экспериментальных и контрольных группах можно увидеть в таблице 11.

Для статистической обработки экспериментальных данных нами использовался U критерий Манна-Уитни, где статистически значимое различие наблюдается при $P < 0,05$. Как видно из таблицы 11 на констатирующем этапе эксперимента статистически значимые результаты не наблюдаются, в то время как на контрольном этапе эксперимента в экспериментальной группе произошли статистически значимые изменения по изучаемому показателю. В контрольной группе произошли незначительные изменения, не сопоставимые с динамикой экспериментальной группы. Таким образом, можно утверждать, что на формировании склонности студентов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности, могла оказать влияние программа

формирования профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности.

Таблица 11

Распределение студентов-психологов контрольной и экспериментальной групп в зависимости от показателя склонности к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности

Группы	Уровни развития склонности к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности			
	высокий	Средний	Низкий	Р
ЭГ Констатирующий этап	4 (4,8%)	34 (40,5%)	4 (4,8%)	0,308
КГ Констатирующий	4 (4,8%)	32 (38,1%)	6 (7,1%)	
ЭГ Контрольный этап	14 (17,7%)	24 (30,3%)	2 (2,5%)	0,01
КГ Контрольный этап	5 (6,3%)	29 (36,7%)	5 (6,3%)	

В таблице 12 отражены результаты сравнительного анализа по показателю абнотивности в экспериментальных и контрольных группах.

Таблица 12

Распределение студентов-психологов контрольной и экспериментальной групп в зависимости от показателя уровня абнотивности

Группы	Уровни развития абнотивности			
	высокий	Средний	Низкий	Р
ЭГ Констатирующий этап	7 (8,9%)	33 (43%)	1 (1,3%)	0,315
КГ Констатирующий	9 (11,4%)	33 (41,8%)	-	
ЭГ Контрольный этап	20 (25%)	21 (26,6%)	-	0,01
КГ Контрольный этап	9 (11,4%)	30 (38%)	-	

Данная таблица наглядно демонстрирует значительные изменения по показателю абнотивности, которые произошли на контрольном этапе эксперимента в экспериментальной группе. В контрольной группе

произошли незначительные изменения, несопоставимые с динамикой экспериментальной группы. По U критерий Манна-Уитни, на констатирующем этапе эксперимента статистически значимые результаты не наблюдаются, в то время как на контрольном этапе эксперимента в экспериментальной группе произошли статистически значимые изменения.

Таким образом, можно утверждать, что на формирование абнотивности могла оказать влияние программа формирования профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности.

В следующей таблице отражены результаты сравнительного анализа по показателю склонности к саморазвитию в экспериментальных и контрольных группах. Чтобы проследить значимость статистических различий в контрольной экспериментальной группах рассмотрим таблицу 13.

Таблица 13

Распределение студентов-психологов контрольной и экспериментальной групп в зависимости от показателя склонности к саморазвитию

Группы	Уровни развития склонности к саморазвитию			
	высокий	Средний	Низкий	P
ЭГ Констатирующий этап	25 (29,8%)	15 (17,8%)	2 (2,3%)	0,291
КГ Констатирующий	29 (34,5%)	12 (14,3%)	1 (1,2%)	
ЭГ Контрольный этап	35 (44,3%)	5 (6,3%)	-	0,03
КГ Контрольный этап	27 (34,2%)	11 (13,9%)	1 (1,3%)	

Данная таблица наглядно демонстрирует статистически значимые изменения по показателю склонности к саморазвитию, которые произошли на контрольном этапе эксперимента в экспериментальной группе. В контрольной группе произошли незначительные изменения.

Таким образом, можно утверждать, что на формирование склонности к саморазвитию могла оказать влияние программа формирования профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности.

Оценка когнитивной готовности проводилась по следующим показателям: представления будущих психологов о развитии человека и основаниях выбора воздействия на другого человека, признание ценности другого человека, ориентация на объективные критерии и нормы психического развития, признание автономности личности, ориентация на сложные социальные критерии развития человека, представления о природе интеллектуальной одаренности, о содержании деятельности психолога по сопровождению учителей, родителей и самих школьников с признаками интеллектуальной одаренности в условиях общеобразовательной школы, современные интегрированные научные знания о специфике развития, обучения и воспитания детей с признаками интеллектуальной одаренности.

В следующей таблице отражены результаты констатирующего и контрольного этапа исследования когнитивного компонента профессионально-личностной готовности студентов – психологов экспериментальной и контрольной групп. Чтобы проследить значимость статистических различий в контрольной экспериментальной группах рассмотрим таблицу 14.

Данная таблица наглядно демонстрирует значительные изменения по показателю Я-концепции, которые произошли на контрольном этапе эксперимента в экспериментальной группе. В контрольной группе произошли незначительные изменения, несопоставимые с динамикой экспериментальной группы. По базовой шкале на констатирующем этапе эксперимента значение P (по U -критерии Манна-Уитни) составляло 0,155. В контрольном этапе данный показатель равнялся 0,01, что говорит о статистически значимом различии между выборками. Таким образом, можно утверждать, что на формирование Я-концепции как обоснование воздействия

на другого могла оказать влияние программа формирования профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности.

Таблица 14

Распределение студентов-психологов контрольной и экспериментальной групп в зависимости от показателя уровня развития Я-концепция как обоснование воздействия на другого человека

Группы	Факторы	Этапы эксперимента									
		Констатирующий					Контрольный				
		Уровни									
		Высокий	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий	Высокий	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий
Экспериментальная	Базовая шкала	-	-	8 (9,5%)	5 (5,9%)	29 (34,5%)	17 (21,5%)	7 (8,9%)	9 (11,4%)	5 (6,3%)	2 (2,5%)
	Фактор 1	8 (9,5%)	-	22 (26,2%)	10 (11,9%)	2 (2,4%)	20 (25,3%)	8 (10,1%)	11 (13,9%)	1 (1,7%)	-
	Фактор 2	4 (4,8%)	-	28 (33,3%)	8 (9,5%)	2 (2,4%)	19 (24%)	5 (6,3%)	14 (17,7%)	1 (1,7%)	-
	Фактор 3	9 (10,7%)	4 (4,8%)	29 (34,5%)			18 (22,8%)	12 (15,1%)	10 (12,7%)	-	-
	Фактор 4	1 (1,3,1%)	-	24 (28,6%)	7 (8,3%)		26 (33%)	8 (10,1%)	7 (8,9%)	1 (1,7%)	-
	Фактор 5	6 (7,1%)	6 (7,1%)	18 (21,4%)	12 (14,3%)		16 (20,2%)	13 (16,4%)	9 (11,4%)	2 (2,5%)	-
	Фактор 6	4 (4,8%)	3 (3,6%)	16 (19%)	16 (19%)	3 (3,6%)	19 (24%)	13 (16,4%)	8 (10,1%)	-	-
Контрольная	Базовая шкала	-	-	10 (11,9%)	5 (5,9%)	29 (31%)	-	1 (1,7%)	9 (11,4%)	8 (10,1%)	21 (53,8%)
	Фактор 1	7 (8,3%)	3 (3,6%)	20 (23,8%)	11 (13,1%)	1 (1,2%)	9 (11,4%)	7 (8,9%)	14 (17,7%)	8 (10,1%)	1 (1,7%)
	Фактор 2	6 (7,1%)	-	22 (26,2%)	12 (14,3%)	2 (2,4%)	7 (8,9%)	4 (5,1%)	18 (22,8%)	8 (10,1%)	2 (2,5%)
	Фактор 3	1 (1,3,1%)	2 (2,4%)	29 (34,5%)		-	13 (16,4%)	8 (10,1%)	18 (22,8%)	-	-
	Фактор 4	9 (10,7%)	-	29 (34,5%)	4 (4,8%)	-	12 (15,1%)	3 (3,8%)	24 (30,4%)	3 (3,8%)	-
	Фактор 5	4 (4,8%)	8 (9,5%)	22 (26,2%)	8 (9,5%)	-	5 (6,3%)	9 (11,4%)	26 (33%)	9 (11,4%)	-
	Фактор 6	1 (1,2%)	7 (8,3%)	14 (17,7%)	19 (23%)	1 (1,2%)	3 (3,8%)	4 (5,1%)	18 (22,8%)	14 (17,7%)	-

В следующей таблице отражены результаты констатирующего и контрольного этапов исследования деятельностного компонента профессионально-личностной готовности студентов – психологов экспериментальной и контрольной групп. Чтобы проследить значимость статистических различий в контрольной экспериментальной группах рассмотрим таблицу 15.

Таблица 15

Распределение студентов-психологов контрольной и экспериментальной групп в зависимости от показателя уровня развития организационно-коммуникативных способностей

Группы	Уровни организационных способностей			Уровни коммуникативных способностей		
	высокий	Средний	Низкий	высокий	Средний	Низкий
ЭГ Констат. этап	8 (10,1%)	13 (15,4%)	24 (28,5%)	9 (10,7%)	19 (22,6%)	17 (20,2%)
КГ Констат. этап	6 (7,1%)	15 (17,4%)	18 (21,4%)	7 (8,3%)	15 (17,8%)	17 (20,2%)
ЭГ Контроль. этап	16 (20,2%)	21 (26,5%)	3 (3,8%)	17 (21,5%)	19 (24%)	4 (5,1%)
КГ Контроль. этап	9 (11,3%)	18(22,7%)	13 (16,4%)	9 (11,3%)	18 (22,7%)	12 (15,2%)

Как видно из таблицы, на контрольном этапе эксперимента в экспериментальной группе произошли значительные изменения по показателю уровня развития организационно-коммуникативных способностей. По U критерию Манна-Уитни значение P на констатирующем этапе эксперимента равнялся 0,780, а на контрольном этапе – 0,01. Это говорит о статистически значимом сдвиге у экспериментальной группы по данному показателю после прохождения формирующего эксперимента. В контрольной группе произошли незначительные изменения, несопоставимые с динамикой экспериментальной группы.

Таким образом, можно утверждать, что на формирование организационно-коммуникативных способностей могла оказать влияние программа формирования профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности.

В следующей таблице отражены результаты сравнительного анализа уровня развития структурных компонентов профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности у экспериментальной и контрольной групп после проведения формирующей программы (Таблица 16).

Таблица 16

Сравнительный анализ уровня развития структурных компонентов профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности у экспериментальной и контрольной групп после проведения формирующей программы

Группы	Количество obs.	Компоненты профессионально-личностной готовности к работе с детьми с признаками умственной одаренности и уровни их сформированности								
		Личностный			Когнитивный			Деятельностный		
		Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
Экс	40	14 (35%)	18 (45%)	8 (20%)	24 (30,3%)	14 (17,7%)	2 (2,5%)	16 (20,2%)	22 (27,8%)	2 (2,5%)
Конт	39	5 (12,8%)	19 (48,7%)	15 (38,4%)	8 (10,1%)	22 (27,8%)	9 (11,3%)	6 (7,5%)	24 (30,3%)	9 (11,5%)
$\chi^2_{\text{набл}}$		6,08821			6,168626			6,764938		
$\chi^2_{\text{кр}}$		5,99			5,99			5,99		

Как видно из таблицы, по всем критериям профессионально-личностной готовности наблюдаются значительные изменения между экспериментальной и контрольной группами. Значимость произошедших изменений подтверждает значение χ^2 наблюдаемого, превышающее χ^2 критический.

В таблице 17 и рисунке 8 представлены результаты диагностики контрольной и экспериментальной групп профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.

Уровни профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности на констатирующих контрольных этапах эксперимента

Уровни профессионально-личностной готовности	Этапы эксперимента			
	Констатирующий ЭГ	Констатирующий КГ	Контрольный ЭГ	Контрольный КГ
Высокий	8 (9,5%)	7 (8,3%)	24 (30,4%)	11 (14%)
Средний	20 (23,8%)	19 (22,6%)	13 (16,4%)	19 (24%)
Низкий	14 (17%)	16 (19%)	3 (3,8%)	9 (11,4%)

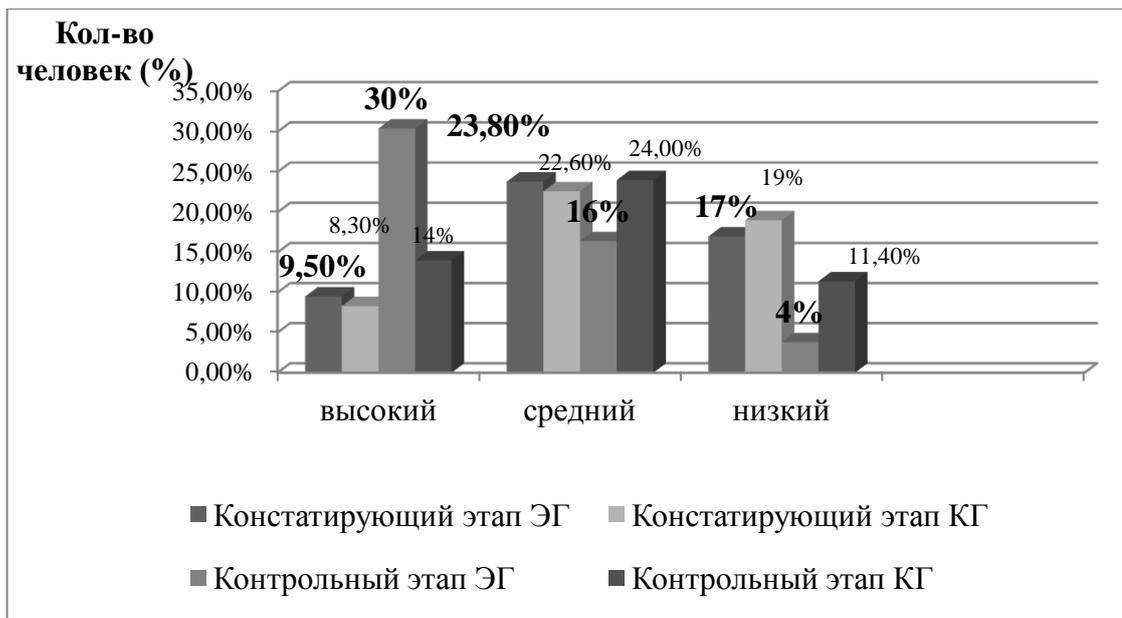


Рис. 8. Сравнительный анализ уровней сформированности профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности контрольной и экспериментальной групп на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Для достоверности полученных результатов мы соотносили данные контрольной и экспериментальной групп при помощи статистического критерия χ^2 (табл. 18), которая вычисляется по следующей формуле:

$$\chi^2 \text{ эмп.} = \sum_{i=1}^k \frac{(f_{\text{э}} - f_{\text{т}})^2}{f_{\text{т}}}, \text{ где}$$

$f_{\text{э}}$ – эмпирическая частота;

$f_{\text{т}}$ – теоретическая частота;

k – количество разрядов признака [50, с. 67].

Для того чтобы использовать формулу, нужно объединить полученные эмпирические и «теоретические» частоты двух выборок в стандартную таблицу.

По таблице 18 [50, с.67] находим:

$$\chi^2 \text{ кр.} = \begin{cases} 5,990 \text{ для } p \leq 0,05 \\ 9,210 \text{ для } p \leq 0,01 \end{cases}$$

Полученные различия попали в зону значимости (χ^2 наблюдаемый превышает χ^2 критического). Это говорит о том, что различия в сформированности профессионально-личностной готовности к работе с детьми с признаками одаренности между респондентами из экспериментальной и контрольной групп являются статистически значимыми.

Таблица 18

Данные контрольной и экспериментальной групп при помощи статистической критерии χ^2

Уровни готовности	Альтернативы	$f_{\text{э}}$	$f_{\text{т}}$	$(f_{\text{э}} - f_{\text{т}})$	$(f_{\text{э}} - f_{\text{т}})^2$	$\frac{(f_{\text{э}} - f_{\text{т}})^2}{f_{\text{т}}}$
Высокий	1.1	25	18	7	49	2,72
	1.2	11	18	-7	49	2,72
Средний	2.1	13	16	-3	9	0,56
	2.2.	19	16	3	9	0,56
Низкий	3.1	2	8	-4	16	2,66
	3.2.	9	8	3	9	1,5
Сумма		84	84	0		χ^2 эмп. =10,72

По нашему мнению, изменения, которые происходили в экспериментальной группе на контрольном этапе эксперимента, являются

результатом действия разработанной нами программы формирования профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности, которая организована особым образом (при соблюдении этапности в формировании компонентов профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности) и включает психолого-педагогический тренинг, элективный курс «Психолого-педагогические основы работы с детьми с признаками интеллектуальной одаренности», прохождение комплексной психолого-педагогической практики в школах.

Исходя из того, что критерий χ^2 может быть применен и для выявления сходства и различия внутри одной выборки [50, с. 67], мы использовали ее для проверки нашей гипотезы о взаимовлиянии компонентов профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности. В этом случае применение критерия χ^2 основывается на использовании многопольных таблиц, а расчет эмпирического значения критерия χ^2 – квадрат может осуществляться по следующей формуле:

$$\chi^2_{\text{эмп.}} = \sum_{i=1}^k \frac{d_i^2}{f_{Ti}}$$

где d_i - разность между эмпирическими и теоретическими частотами;
 f_{Ti} – вычисленная или теоретическая частота.

Используя данные таблицы 4, представляем эмпирические данные в виде многопольной таблицы (таблица 19).

Используя нашу формулу, находим:

$$\begin{aligned} \chi^2_{\text{эмп.}} = & \frac{(1 - 0,075)^2}{0,075} + \frac{(0 - 0,225)^2}{0,225} + \frac{(0 - 2,7)^2}{2,7} + \frac{(2 - 1,05)^2}{1,05} + \frac{(8 - 3,15)^2}{3,15} \\ & + \frac{(4 - 3,8)^2}{3,8} + \frac{(0 - 1,9)^2}{1,9} + \frac{(1 - 5,6)^2}{5,6} + \frac{(24 - 17,5)^2}{17,5} = 31,35 \end{aligned}$$

Таблица 19

**Взаимовлияние личностного и когнитивного компонентов
профессионально-личностной готовности к работе с детьми с
признаками интеллектуальной одаренности**

Личностный компонент	Когнитивный компонент			Всего
	Низкая	Средняя	Высокая	
Низкая	A 1(0,075)	B 0 (0,225)	C 0 (0,7)	1
Средняя	D 2 (1,05)	E 8 (3,15)	F 4 (9,8)	14
Высокая	G 0 (1,9)	H 1 (5,6)	J 24 (17,5)	25
Итого	3	9	28	40

Число степеней свободы подсчитаем по знакомой формуле: $v = (k - 1) \times (c - 1)$, где k – число строк в таблице эмпирических частот, c – количество сравниваемых распределений.

В нашем случае $k = 3$, $c = 3$, следовательно, $v = (3 - 1) \times (3 - 1) = 2 \times 2 = 4$.

По таблице 20 [50] находим:

$$\chi^2_{кр.} = \begin{cases} 9,49 \text{ для } p \leq 0,05 \\ 13,28 \text{ для } p \leq 0,01 \end{cases}$$

Полученные различия попали в зону значимости (χ^2 эмпирический превышает χ^2 критического). Это говорит о том, что следует принять гипотезу (H_1) об влиянии личностного компонента на когнитивный компонент профессионально-личностной готовности студентов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности.

Подобным образом проверяем взаимозависимость личностного и деятельностного компонентов (таблица 20).

Используя знакомую нам формулу, находим:

$$\begin{aligned} \chi^2_{эмп.} = & \frac{(1 - 0,1)^2}{0,1} + \frac{(0 - 0,375)^2}{0,375} + \frac{(0 - 0,525)^2}{0,525} + \frac{(2 - 1,4)^2}{1,4} + \frac{(10 - 5,25)^2}{5,25} \\ & + \frac{(2 - 7,35)^2}{7,35} + \frac{(1 - 2,5)^2}{2,5} + \frac{(5 - 1,875)^2}{1,875} + \frac{(19 - 9,375)^2}{9,375} = 33,45 \end{aligned}$$

**Взаимовлияние личностного и деятельностного компонентов
профессионально-личностной готовности к работе с детьми с
признаками интеллектуальной одаренности**

Личностный компонент	Деятельностный компонент			Всего
	Низкая	Средняя	Высокая	
Низкая	A 1 (0,1)	B 0 (0,375)	C 0 (0,525)	1
Средняя	D 2 (1,4)	E 10 (5,25)	F 2 (7,35)	14
Высокая	G 1 (2,5)	H 5 (1,875)	J 19 (9,375)	25
Итого	3	9	28	40

Полученные различия попали в зону значимости (χ^2 эмпирический превышает χ^2 критического). Это говорит о том, что следует принять гипотезу (H_1) о влиянии личностного компонента на деятельностный компонент профессионально-личностной готовности студентов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности.

Таким образом, подтверждается наша гипотеза о ведущей роли личностного компонента и ее влияния на другие компоненты профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности.

Подобным образом, используя нашу формулу, мы можем проверить нашу гипотезу о влиянии профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности на их выбор модели взаимодействия с детьми (Таблица 21).

Используя нашу формулу, [50, с. 67] находим:

$$\begin{aligned} \chi^2_{\text{эмп.}} = & \frac{(2 - 0,375)^2}{0,375} + \frac{(2 - 1,625)^2}{1,625} + \frac{(1 - 3)^2}{3} + \frac{(1 - 1,2)^2}{1,2} + \frac{(8 - 5,2)^2}{5,2} + \frac{(7 - 9,6)^2}{9,6} \\ & + \frac{(2 - 1,425)^2}{1,425} + \frac{(3 - 6,175)^2}{6,175} + \frac{(16 - 11,4)^2}{11,4} = 14,49 \end{aligned}$$

Таблица 21

Влияние профессионально личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности на их выбор модели взаимодействия с детьми

Уровни профессионально-личностной готовности	Модели взаимодействия с детьми			Всего
	Низкий (выраженная ориентированность на учебно-дисциплинарную модель взаимодействия с детьми)	Средний (умеренная ориентированность на учебно-дисциплинарную и личностную модели взаимодействия с детьми)	Высокий (выраженная ориентированность на личностную модель взаимодействия с детьми)	
Низкий	A 2 (0,375)	B 1 (1,2)	C 0 (1,425)	3
Средний	D 2 (1,625)	E 8 (5,2)	F 3 (6,175)	13
Высокий	G 1 (3)	H 7 (9,6)	J 16 (11,4)	24
Итого	5	16	19	40

Число степеней свободы подсчитаем по знакомой формуле и находим:
 $v = (3-1) \times (3-1) = 2 \times 2 = 4$.

По таблице 21[50, с. 65] находим:

$$\chi^2_{кр.} = \begin{cases} 9,49 \text{ для } p \leq 0,05 \\ 13,28 \text{ для } p \leq 0,01 \end{cases}$$

Полученные различия попали в зону значимости (χ^2 эмпирический превышает χ^2 критического). Это говорит о том, что следует принять гипотезу (H_1) о влиянии профессионально личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности на выбор с их стороны модели взаимодействия с детьми.

Таким образом, статистический анализ подтверждает нашу гипотезу о благотворном влиянии профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности на их модель взаимодействия с детьми: студенты с высоким уровнем профессионально-личностной готовности к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности предпочитают личностную модель взаимодействия с детьми, в то время как студенты с низким уровнем

готовности склонны к учебно-дисциплинарной модели взаимодействия с детьми.

ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ

1. Результаты эмпирического исследования показали невысокий уровень сформированности профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с обучающимися с признаками интеллектуальной одаренности, что проявляется в невыраженной склонности к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности, низкий уровень развития абнотивности, неточности представлений об особенностях детей с признаками интеллектуальной одаренности, о формах, методах и средствах работы с ними.

2. В исследовании также определена взаимозависимость компонентов профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности и их чувствительность к влиянию формирующей программы. Развитие личностного компонента существенно влияет на формирование и развитие когнитивного и деятельностного компонентов.

3. В исследовании также статистически доказано влияние профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности на выбор с их стороны модели взаимодействия с детьми: студенты с высоким уровнем профессионально-личностной готовности к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности предпочитают личностную модель взаимодействия с детьми, в то время как студенты с низким уровнем готовности склонны к учебно-дисциплинарной модели взаимодействия с детьми.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изучение проблемы готовности психолога к профессиональной деятельности выявило приоритетность исследования профессионально-личностной готовности будущего психолога к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности и возможных психолого-педагогических условий ее формирования. Однако, в теоретическом плане данной проблеме уделено недостаточно внимания, а эмпирических исследований в данном направлении не существуют.

Проблема теоретического и экспериментального изучения профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности является одной из самых перспективных. К перспективным направлениям в данной области можно отнести изучение психолого-педагогических условий формирования профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности, определения ее структуры и уровней становления в реальных условиях профессиональной подготовки специалистов в вузе.

Разработанная нами модель формирования профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности как интегративной характеристики учебно-профессиональной деятельности студентов в системе педагогического образования основывается на системно-деятельностном подходе и предполагает поэтапность реализации формирующей программы.

Таким образом, создаются возможности и прописываются технологии внедрения в практику результатов данного исследования. И хотя данное исследование не претендует на исчерпывающее рассмотрение проблемы формирования профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности, использование его результатов и выводов может повысить качество профессиональной

подготовки специалистов в педагогическом вузе. На основе вышеприведенного анализа можно сделать следующие выводы:

В заключение обобщены полученные результаты и сделаны следующие выводы:

1. Анализ различных подходов по проблеме интеллектуальной одаренности показал, что исследователи признают сложность и многогранность структуры интеллектуальной одаренности, которая помимо интеллектуальных способностей может включить в себя творческие способности и личностные качества индивида. Исходя из этого, интеллектуальная одаренность рассматривается нами как сочетание интеллектуальных и творческих возможностей личности, которая характеризуется доминированием познавательной мотивации, быстрым темпом психического развития и высокой чувствительностью к новому. Обобщая мнение разных исследователей нами выделены следующие критерии и признаки интеллектуальной одаренности: умственные способности или интеллект (интеллектуальная активность, развитие уровни теоретического мышления, наличие интеллектуальных эмоций (удивление, любопытство), интеллектуальная инициатива и др.); творческие способности (дивергентное мышление, креативность, продуктивное мышление, ориентация на творческий продукт и др.); познавательная мотивация (повышенная познавательная потребность, увлеченность умственным трудом, ситуативно не стимулируемая продуктивная деятельность и др.); социально-личностные качества (сочетанием умственных способностей и социальных навыков взаимодействия с другими людьми, социальная компетентность, адаптируемость и др.).

2. Профессионально-личностная готовность будущего психолога к работе с детьми, имеющими признаки интеллектуальной одаренности, является системной, интегральной характеристикой психолога, включающей совокупность когнитивных, личностных и деятельностных компонентов, обеспечивающих успешное осуществление профессиональной деятельности, направленной на профессиональное сопровождение семьи, педагогов и детей в проблеме

выявления школьников с признаками интеллектуальной одаренности и развитие их потенциала.

3. В состав личностного компонента профессионально-личностной готовности входят: абнотивность, рефлексия, склонность к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности, ценность развития ученика с признаками интеллектуальной одаренности, выраженная мотивация самосовершенствования. В состав деятельностного компонента включены быстрая ориентация в трудных ситуациях, непринужденность в новом коллективе, инициативность, умение в важном деле или в создавшейся сложной ситуации принимать самостоятельные решения, отстаивание своего мнения, умение внести оживление в незнакомую компанию, умение организовывать разные игры, мероприятия, умения и навыки по диагностике, сопровождения детей с признаками интеллектуальной одаренности, родителей и педагогов, разработке индивидуального образовательного маршрута и т.д. Когнитивный компонент профессионально-личностной готовности будущего психолога к работе с детьми, имеющими признаки интеллектуальной одаренности составляют представления будущих психологов о развитии человека, ориентация на объективные критерии и нормы психического развития, признание автономности личности ориентация на сложные социальные критерии развития человека, представления о содержании деятельности психолога по сопровождению учителей, родителей и самих школьников с признаками интеллектуальной одаренности в условиях общеобразовательной школы, современные интегрированные научные знания о специфике развития, обучения и воспитания детей с признаками интеллектуальной одаренности.

4. По результатам исследования выявлены уровни готовности будущих психологов образования к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности: уровень компетентности, уровень эрудированности и уровень индифферентности. Студенты первого уровня характеризовались выраженной склонностью к работе с детьми с признаками умственной одаренности, они были более активными в процессе проведения психолого-педагогического тренинга и других активных методов обучения, более ответственны в

выполнении заданий для самостоятельной работы студентов, и работы с детьми, педагогами и родителями в процессе прохождения практики в школе. Студенты второго уровня готовности больше ориентировались на знания и научные данные и новые разработки относительно проблемы одаренности. Их меньше интересовали практические аспекты работы с детьми, имеющими признаки интеллектуальной одаренности. Студентов третьего уровня готовности отличала склонность к формализму, некоторое безразличие по отношению к занятиям и проблеме одаренности вообще, склонность к авторитарному стилю поведения с детьми.

5. Разработана и апробирована на практике вуза модель и программа формирования профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками умственной одаренности, основанная на положениях системно-деятельностного подхода. Эффективность реализации модели определила поэтапность реализации формирующей программы: первый этап предполагает формирование личностного компонента посредством психолого-педагогического тренинга; второй этап направлен на развитие когнитивного компонента путем освоения студентами курса «Психолого-педагогические основы работы с детьми с признаками интеллектуальной одаренности»; третий этап предполагает формирование деятельностного компонента профессионально-личностной готовности студентов-психологов посредством практикоориентированности содержания образования и прохождения психолого-педагогической практики в общеобразовательных школах.

6. Статистический анализ полученных по результатам формирующего этапа эксперимента данных исследования свидетельствуют о положительном влиянии формирующей программы на профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности. Значимость произошедших изменений подтверждает значение χ^2 наблюдаемого (10,72), превышающее χ^2 критический (5,99) [5-А].

7. Выявлены следующие психолого-педагогических условия

эффективной реализации формирующей программы: формирование готовности в единстве всех ее компонентов: личностного, когнитивного и деятельностного, начиная с личностного; учебно-профессиональное сотрудничество и со-творчество участников образовательного процесса в ходе реализации формирующей программы; преобразование научно-теоретических знаний в реально действующие умения и навыки практической работы с детьми с признаками умственной одаренности посредством практикоориентированности содержания программы обучения, создание конструктивных отношений при взаимодействии субъектов образовательной деятельности, целенаправленное моделирование ситуаций развития соответствующих личностных и профессиональных качеств, актуализация механизмов саморефлексии и самосовершенствования у студентов – будущих психологов.

8. Компоненты профессионально-личностной готовности находятся в процессе взаимодействия и взаимовлияния. Личностный компонент оказывает формирующее влияние на развитие других компонентов профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности.

9. Исследование выявило взаимосвязь между уровнем развития готовности к работе с детьми с признаками умственной одаренности и модели взаимодействия с ним. Высокий уровень готовности определяет выбор личностно-ориентированной модели взаимодействия с ним, что является необходимой предпосылкой успешности работы будущего психолога с детьми, имеющими признаки умственной одаренности

10. По итогам проведенного исследования разработаны рекомендации для преподавателей вуза по эффективной организации процесса формирования готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками умственной одаренности.

Основываясь на результатах наших исследований, мы сформулировали также ряд положений для преподавателей вузов по организации процесса формирования профессионально-личностной готовности будущих психологов к взаимодействию с детьми, имеющими признаки умственной одаренности:

1. Готовность будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности формируется в процессе учебно-профессиональной деятельности по овладению избранной профессией. Исходя из этого, особое внимание следует уделять организации учебно-познавательной деятельности студентов.

2. Обучение, построенное согласно принципам системно-деятельностного подхода может выступать необходимой основой готовности будущих психологов к взаимодействию с различными категориями детей, в том числе и с признаками интеллектуальной одаренности.

3. При реализации программы по формированию готовности к работе с детьми с признаками интеллектуальной готовности у будущих психологов необходимо исходить из ее психологической структуры, согласно которой личностный компонент является ведущим и влияет на формирование других компонентов. Формирование личностного компонента становится возможным путем проведения психолого-педагогического тренинга.

4. В процессе тренинга у студентов формируются такие важные профессиональные и личностные качества, как умение работать в группе, рефлексия собственной деятельности, самоанализ, эмпатия, самопрезентация, абнотивность, склонность к самосовершенствованию, склонность к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности, потребность студентов в психолого-педагогических знаниях об учащихся с признаками интеллектуальной одаренности и способами взаимодействия с ними.

5. Важным моментом в ходе формирования готовности будущего психолога к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности является создание условий для перевода приобретаемых теоретических знаний и практических умений в способность использовать их в ходе решения профессиональных задач. В этом контексте прохождение студентами психолого-педагогической практики в общеобразовательных школах может выступать в качестве подобного психолого-педагогического условия. Используя свои знания и умения при взаимодействии с реальными детьми, педагогами и

родителями учащихся у студентов формируются необходимые для осуществления профессиональной деятельности компетенции.

6. Другим немаловажным методом формирования практических умений и навыков взаимодействия с детьми с признаками интеллектуальной одаренности у студентов является обучение путем решения реальных практических задач (кейсов). Кейсы имеют много решений, предполагают использование большого количества понятий, теорий, принципов и способствуют приобретению конкретных навыков. Важно, чтобы студенты наряду с разбором готовых психолого-педагогических ситуаций (кейсов) исходя из своего жизненного опыта, или обращаясь к различным источникам информации, сами участвовали в процессе разработки кейсов. При разборе реальных психолого-педагогических ситуаций у студентов формируются необходимые для профессиональной деятельности умения и навыки (рефлексия собственных и чужих действий, умение анализировать и прогнозировать психолого-педагогические ситуации, навыки планирования собственной деятельности и т.д.).

7. Использование потенциала научно-исследовательской работы студентов в процессе их профессионально-личностной готовности к работе с детьми, имеющими признаки интеллектуальной одаренности, выступает важным условием продуктивного решения данной проблемы. В процессе реализации различных форм научно-исследовательской работы по проблемам обучения, развития и сопровождения детей с признаками интеллектуальной одаренности у студента формируются умения использовать теоретические знания для решения практических задач, умение исследовать различные проблемы, потребность в поисково-исследовательской деятельности и т.д.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Абрамова, Г.С.* Практическая психология // Г.С. Абрамова – М.: Издательский центр «Академия», 1997. – 368 с.
- [2] *Айзенк, Г.Ю.* Интеллект: новый взгляд [Текст]/ Г.Ю. Айзенк // Вопросы психологии. – 1995. – №1. – С. 111-129.
- [3] *Альфред Бине*, Измерение умственных способностей [Текст] /: Пер. с фр./ А. Бине. – СПб.: Союз, 1999. – 432 с.
- [4] *Амонов Н.К.* Психологические особенности развития математического мышления у учащихся 5-9 классов: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.07. - Москва, 1992. - 129 с.
- [5] *Ананьев, Б.Г.* Избранные психологические труды. В 2-х т. [Текст]/ Б.Г. Ананьев – М., 1980. Т.1. – 230 с.
- [6] *Ананьев, Б.Г.* Склонности и способности / Б.Г. Ананьев. Формирование одаренности [Текст] / Б.Г. Ананьев // Сборник статей. Изд-во Ленинградского университета, 1962. – С. 15-36.
- [7] *Анастаси, А., Урбина, С.* Психологическое тестирование [Текст]/ – СПб.: Питер, 2002. – 688 с.
- [8] *Артемова, Т.А.* Индивидуальные различия в умственном развитии детей младшего школьного возраста [Текст]/ Т.А. Артемова // Психологическая наука и образование. – 2003. – №2. – С. 102 – 112.
- [9] *Асмолов, А.Г.* Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения [Текст]/ А.Г. Асмолов // Педагогика. – 2009. – №4. – С. 18-22.
- [10] *Атанов, Г.А.* Возрождение дидактики - залог развития высшей школы /Г.А. Атанов. - Донецк: ДОУ, 2003. - 180 с.
- [11] *Атаханов, Р.* Мышление и интеллектуальная одарённость детей [Текст]/ Р. Атаханов // Одарённые дети Узбекистана. Тезисы выступлений к научно-практической конференции. – Термез, 1992. – С. 17-19.

[12] *Атаханов, Р.* Педагогическая психология: Психология обучения [Текст]: Учеб. пособие для студ. / Р. Атаханов. – Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 2009. – 260с.

[13] *Бабаева, Ю.Д.* Особенности развития эмоциональной сферы одаренных детей и подростков [Текст]/ Ю.Д. Бабаева // Одаренный ребенок. – 2003. – №2. – С. 6-24.

[14] *Бабаева, Ю.Д., Войскунский, А.Е.* Одарённость детей и подростков в области новых информационных технологий [Текст] / Ю.Д. Бабаева, А.Е. Войскунский //Одарённые дети. – 2002. – №2. – С. 6-22.

[15] *Бадмаев, Б.Ц.* Психология и методика ускоренного обучения [Текст]/ Б.Ц. Бадмаев. – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 1998. – 272 с.

[16] *Баева, И.А., Гаязова, Л.А.* Психологическая безопасность образовательной среды школы и ее психолого-педагогическое сопровождение [Электронный ресурс] //Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2012. №3. URL: <http://psyedu.ru/> (дата обращения: 28.11.2015).

[17] *Байбородова, Л.В., Рожков, М.И.* Воспитательная работа в детском загородном лагере [Текст] /: Учебно-методическое пособие / Л.В. Байбородова, М.И. Рожков. – Ярославль: Академия развития, 2003. – 256 с.

[18] *Белавина, О.В.* Одарённые дети: проблемы диагностики и адаптации [Текст] / О.В. Белавина // Психологический журнал. – 2010. – Т. 31. – № 1. – С. 41-52.

[19] *Белова, Е.С.* Одарённость малыша: раскрыть, понять, поддержать [Текст] /: пособие для воспитателей и родителей / Е.С. Белова. – 2-е изд. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2001. – 144 с.

[20] *Богоявленская, Д. Б.* «Субъект деятельности» в проблематике творчества [Текст] / Д.Б. Богоявленская // Вопросы психологии.- 1999. – № 2. – С.35-41.

[21] *Богоявленская, Д.Б.* Открывая рубрику [Текст] /Д.Б. Богоявленская // Образование личности. – №3. – 2011. – С. 77-83.

[22] *Богоявленская, Д.Б.* Пути к творчеству [Текст] / Д.Б. Богоявленская. – М.: Знание, 1981. – 354 с.

[23] *Буякас, Т.М.* О проблемах становления чувства самоидентичности у студентов-психологов [Текст] / Т.М. Буякас //Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 2000. – №1. – С. 56-62.

[24] *Буякас, Т.М.* Основания и условия профессионального становления студентов-психологов [Текст] / Т.М. Буякас //Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 2005. – №2. – С. 7-17.

[25] *Варданян, Ю.В.* Становление и развитие профессиональной компетентности педагога и психолога [Текст] /Ю.В. Варданян. – М.: Прометей, 1998. – 129 с.

[26] *Вербицкий, А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст] / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 204 с.

[27] *Вербицкий, А.А.* Педагогика, психология и задача совершенствования учебного процесса в вузе [Текст] / А.А. Вербицкий, Н.Н. Нечаев // Основы педагогики и психологии высшей школы / под ред. А.В. Петровского. — М.: Изд-во МГУ. – 1986. – С. 13-23.

[28] *Верняева, Т.А.* Профессионально-личностный портрет психолога [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т.А. Верняева. – СПб., 1998. – 18 с.

[29] *Войтюк, Д.К.* Влияние рефлексии на формирование психологической готовности личности к профессиональной деятельности [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Д.К. Войтюк. – Новосибирск, 2004. – 21 с.

[30] Вопросы психологии способностей / Под. ред. В.А. Крутецкого [Текст] / – М.: Педагогика, 1973. – 216 с.

[31] *Воронова, Т.И.* Психологические механизмы готовности учителя к профессиональной деятельности с интеллектуально одаренными школьниками [Текст] / Т.И. Воронова //Методы психологии: материалы

конф. – Ростов н /Д.: РПО, 1997. – С. 55-57.

[32] *Выготский, Л.С.* Педагогическая психология /Под ред. В.В. Давыдова. [Текст] / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.

[33] *Выготский, Л.С.* Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте [Текст] // Психологическая наука и образование. – 1996. – №4. – С. 5-18.

[34] *Выготский, Л.С.* Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова. [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – 504с.

[35] *Гальтон, Ф.* Наследственность таланта: законы и последствия / пер. с англ. [Текст] / Ф. Гальтон. – М.: Мысль, 1996. – 270 с.

[36] *Гильбух, Ю.З.* Внимание: одарённые дети [Текст] / Ю.З. Гильбух. – М.: Знание, 1991. – 80с.

[37] *Гиппенрейтер, Ю.Б.* Введение в общую психологию. Курс лекций [Текст] / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: «ЧеРо», при участии издательства «Юрайт», 2002. – 336 с.

[38] *Голубева Э.А.* Некоторые проблемы экспериментального изучения природных предпосылок общих способностей [Текст] / Э.А. Голубева // Вопросы психологии. – 1980. – № 4. – С. – 21 – 35.

[39] *Григорович Л.А.* Введение в профессию «психолог» [Текст] /: учеб. пособие. / Л.А. Григорович. – М.: Гардарики, 2004. – 192 с.

[40] *Давыдов, В.В.* Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования [Текст] / В.В. Давыдов. – М.:Педагогика, 1986. – 240 с.

[41] *Дахин А.Н.* Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность / А. Н. Дахин // Школьные технологии. – 2002. – № 2. – С. 62-67.

[42] *Деркач, А.А.* Психология развития профессионала [Текст] / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, А.К. Маркова. – М.: РАГС, 2000. – 125 с.

[43] *Доровской, А.И.* Дидактические основы развития одаренности учащихся [Текст] / А.И. Доровской. – М.: Российское педагогическое агентство, 1998. – 210 с.

[44] *Дружинин, В.Н.* Психология общих способностей [Текст] / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2002. – 368с.

[45] *Дудырева Н.В.* Психологическая готовность учителей к работе с одаренными детьми [Текст] / Дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Н.В. Дудырева. Ярославль, 2013. – 249 с.

[46] *Дымарская, О.Я., Мойсов, В.В., Базина, О.А., Новикова, Е.М.* Одаренные дети: факторы профессионального самоопределения [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2012. №3. URL: <http://psyedu.ru/> (дата обращения: 28.11.2013)

[47] *Дьяченко, М. И.* Психологический словарь-справочник [Текст] / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. - Минск: Харвест, 2007. 287с.

[48] *Дьяченко, М.И.* Психологические проблемы готовности к деятельности [Текст] / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.

[49] *Ермаков, С.С.* Взаимосвязь развития основ теоретического мышления и общих интеллектуальных способностей у одаренных учеников начальных классов [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Том 6. № 2. С. 172–187. doi:10.17759/psyedu.2014060215.

[50] *Ермолаев, О.Ю.* Математическая статистика для психологов [Текст] /: учебник / О.Ю. Ермолаев. – М.: Московский психосоциальный институт: Флинта, 2003. – 336 с.

[51] *Зорина, Н. Н.* Профессионально-личностная готовность студентов – будущих педагогов детских школьных учреждений к взаимодействию с семьей в мультикультурной образовательной среде Эстонии [Текст] /дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Н.Н. Зорина. – Псков, 2011. – 243 с.

[52] *Ильин, Е.П.* Психология индивидуальных различий [Текст] / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2004. – 701с.

[53] *Исаев, Е.И.* Антропологические основы психологического сопровождения подростков и юношей в образовательном процессе / Е.И. Исаев // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. Выпуск 3(7), 2013. – С 9 - 19. [Электронный ресурс]. – Режим доступа. –URL: http://www.tsput.ru/about_us/activities/scientific_activities/science/gumanitarnye-vedomosti-tgpu-im-l-n-tolstogo.php

[54] *Исаев, Е.И.* Планирование как центральный компонент теоретического мышления [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU. ru. 2010. №4. URL: <http://psyedu.ru/> (дата обращения: 28.11.2013).

[55] *Исаев, Е.И.* Психологическое обеспечение педагогической деятельности в развивающем образовании [Текст] / Е.И. Исаев // Развивающее образование. Том 1. Диалог с В.В. Давыдовым – М.: АПК и ПРО, 2002. – 254 с.

[56] *Исаев, Е.И., Косорецкий, С.Г., Слабодчиков, В.И.* Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога [Текст] / Е.И. Исаев, С.Г. Косорецкий, В.И. Слабодчиков // Вопросы психологии.– 2000. – №3. – С. 57-66.

[57] *Казанцева Т.А.* Особенности личностного развития и профессионального становления студентов-психологов [Текст] /: автореф. дис. ...канд. психол. наук / Т.А. Казанцева. – М., 2000. – 27 с.

[58] *Карпов, А.В., Скитяева, И.М.* Психология рефлексии [Текст] /А.В. Карпов, И.М. Скитяева.– М.: Ярославль, 2002.

[59] *Кашапов, М.М.* Специфика творческого мышления педагога в работе с одаренными обучаемыми [Текст] / М.М. Кашапов //Материалы VI Международной конференции / Под ред. Л.И. Ларионовой. – Иркутск, 2009. – С. 92-101.

[60] *Кионг Ми Чой, Даэ Сик Хон.* Обучение одаренных в Южной Корее: опыт трех школ для математически одаренных школьников [Текст] / Кионг Ми Чой, Даэ Сик Хон // Психологическая наука и образование. №4, 2011. С. 87-94.

[61] *Климов, Е.А.* Психология профессионала: избранные психологические труды [Текст] / Е.А. Климов. – М. – Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1996. – 400 с.

[62] *Клюева, Н.В.* Технологии работы психолога с учителем [Текст] / Н.В. Клюева. – М.: ТЦ «Сфера», 2000. – 192 с.

[63] *Клюева, Т.Н.* Становление профессиональной ориентации педагогов-психологов в условиях специально организованного обучения [Текст] /: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т.Н. Клюева. – М., 1998. – 23 с.

[64] *Ковалев, А.Г.* Психология личности [Текст] / А.Г. Ковалев. – Л.: ЛГПУ им. А.И. Герцена, 1963. – 264 с.

[65] *Козырева, Н.А.* Педагогическое сопровождение одаренных детей [Текст] / Н.А. Козырева // Успехи совр. естествознания. – 2004. – № 5. – С. 55-58.

[66] *Кондратьев, М.Ю., Мешкова, Н.В.* О социально-психологических условиях реализации инклюзивных и интегративных программ работы с одаренными в общеобразовательной школе [Текст] / М.Ю. Кондратьев, Н.В. Мешкова // Психологическая наука и образование. – 2012. – № 2. – С. 13-20.

[67] *Коновалова, И.В.* Особенности профессиональной самореализации школьного психолога: автореф. дис. ... канд. психол. наук [Текст] / И.В. Коновалова. – М., 2001. – 21 с.

[68] *Красило, А.В.* Статус психолога и проблемы его адаптации в учебном заведении [Текст] / А.В. Красило, А.П. Новгородцев. – М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО "МОДЭК", 1995. – 144 с.

[69] *Красило, Т.А.* Социально-психологические аспекты развития творческих способностей человека в процессе образования [Электронный

ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2013. №2. URL: <http://psyedu.ru/> (дата обращения: 28.11.2013)

[70] *Красноярцева, О.М.* Опыт разработки и реализации психолого-образовательного сопровождения процесса подготовки высококвалифицированных рабочих [Текст] /О.М. Красноярцева//Психология обучения. – 2009. – № 5. – С. 72-82.

[71] *Кригер, Е.Э.* Особенности профессионального становления педагога [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. №4. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/4/Kriger.phtml> (дата обращения: 01. 08. 2015).

[72] *Кузьмина, Н.В.* Профессионализм педагогической деятельности [Текст] / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан. – Рыбинск: НИЦРТМ, 1993. – 54 с.

[73] *Кулемзина, А.В.* Принципы педагогической поддержки одаренных детей [Текст] / А.В. Кулемзина // Педагогика. – 2003. – №6. – С. 27-32.

[74] *Кучерявенко, И. А.* Психологические условия успешности деятельности практического психолога системы образования [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / И. А. Кучерявенко. – Курск, 2003. – 21 с.

[75] *Лазарев, В.А.* Педагогическое сопровождение одаренных старшеклассников [Текст]: дисс. ... д-ра пед. наук. Ярославль, 2005. 329 с.

[76] *Ландау, Э.* Одарённость требует мужества [Текст] / Э. Ландау. – М.: Изд-во АСТ. – 2007. – 175с.

[77] *Левитов, Н.Д.* Психология труда / Н.Д. Левитов. – М.: Учпедгиз, 1963. – 340 с.

[78] *Лежнина, Л.В.* Готовность психолога образования к профессиональной деятельности: этапы, механизмы, технологии формирования [Текст]: дисс. ... д-ра психол. наук: 19.00.07/ Л.В. Лежнина. – М., 2010. – 489 с.

[79] *Лежнина, Л.В.* Формирование готовности будущего педагога-психолога к профессиональной деятельности [Текст]: монография / Л.В. Лежнина. – М.: Издательство «Прометей» МПГУ, 2009. – 240 с.

[80] *Лейтес, Н.С.* Возрастная одарённость и индивидуальные различия [Текст]: Избранные труды. – М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2003. – 464с.

[81] *Лейтес, Н.С.* О признаках детской одарённости [Текст] / Н.С. Лейтес // Вопросы психологии. – 2003. – № 4. – С.13-18.

[82] *Лейтес, Н.С.* Ранние проявления одарённости [Текст] / Н.С. Лейтес // Вопросы психологии. – 1998. – №4. – С. 97-101.

[83] *Леонтьев, А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. — М.: Изд-во политич. литературы, 1977. – 304 с.

[84] *Леонтьев, А.Н.* Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. - 584 с.

[85] *Лосева, А.А.* Психологическая диагностика одарённости: учеб. пособие для вузов [Текст] / А.А. Лосева. - М.: Академический Проект; Трикста, 2004.– 176 с.

[86] *Лукьянова, М.И.* Мнение различных участников образовательного процесса о критериях эффективности деятельности психологической службы [Текст] / М.И. Лукьянова // Психологическая наука и образование. –2000. – №3. – С. 67- 71.

[87] *Лукьянова, М.И.* Моя профессия - детский психолог [Текст]: практическое пособие для специалистов общеобразовательных учреждений / М.И. Лукьянова. – М.: АРКТИ, 2007. – 364 с.

[88] *Лукьянова, М.И.* Развитие психолого-педагогической компетентности учителя: автореф. дис... канд. пед. наук / М.И. Лукьянова. - М., 1996. - 18 с.

[89] *Марголис А.А., Рубцов В.В.* Государственная политика в сфере образования одаренных учащихся [Текст] / А.А. Марголис, В.В. Рубцов // Психологическая наука и образование. – 2011. – №4. – С. 5-14.

[90] *Марголис, А.А.* Соотношение процессов подготовки психолога и особенностей профессиональной деятельности [Текст] / А.А. Марголис // Психологическая наука и образование. – 2003. – № 2. – С. 5-10.

[91] *Маркова, А.К.* Психология профессионализма [Текст] / А.К. Маркова. – М.: Международный гуманитар, фонд «Знание», 1996.– 308 с.

[92] *Маркова, А.К.* Психология труда учителя [Текст] / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.

[93] *Матюшкин, А.М.* Концепция творческой одарённости [Текст] / А.М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С 29-33.

[94] *Мелик-Пашаев, А.А.* Религиозное воспитание и психология творчества [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2011. №3. URL: <http://psyedu.ru/> (дата обращения: 28.11.2013)

[95] *Мешкова, Н.В.* О системах отношений «одаренный учащийся – учитель» и «учитель – одаренный учащийся» в общеобразовательной школе [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2013. №2. URL: <http://psyedu.ru/> (дата обращения: 28.11.2013)

[96] *Миллер, А.*, Драма одаренного ребенка и поиск собственного Я [Текст] / А. Миллер. – М., 2001. – 233 с.

[97] *Миронова, М.Н.* Попытка целостного подхода к построению модели личности учителя [Текст] / М.Н. Миронова // Вопросы психологии. – 1998. – № 1.– С. 44–47.

[98] *Митина, Л.М.* Учитель как личность и профессионал [Текст] / Л.М. Митина. – М.: Дело, 1994. – 215 с.

[99] *Михайлова, Н.Н.* Педагогика поддержки [Текст] / Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин. – М.: МИРОС, 2002. – 208 с.

[100] *Молярко, В.А.* Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одарённости [Текст] / В.А. Молярко // Вопросы психологии. – 1994. – № 5. – С.86-95.

[101] *Моргун, В. Мутафова, М.* Традиции и перспективы педагогики одарённости «неодарённых» [Текст] / В. Моргун. М. Мутафова // Народ. образ. 2009. – № 9. – С. 55-59.

[102] *Морева, Н.А.* Основы педагогического мастерства [Текст]: учеб. пособие для вузов / Н.А. Морева. – М.: Просвещение, 2006. – 320 с.

[103] Образование одаренных - государственная проблема [Текст] / В.В. Рубцов, А.Л. Журавлев, А.А. Марголис и др. // Психол. наука и образование. – 2009. – № 4. – С. 5-14.

[104] *Обухова, Л.Ф.* Социокогнитивный подход к исследованию интеллектуального развития ребенка [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2010. №5. URL: <http://psyedu.ru/> (дата обращения: 28.11.2013).

[105] *Овчарова, Р.В.* Технологии практического психолога образования [Текст] / Р.В. Овчарова. – М.: ТЦ «Сфера», 2000. – 448 с.

[106] *Оганесян Н.Т.* Методы активного социально-психологического обучения: тренинги, дискуссии, игры / Н.Т. Оганесян. – М.: Ось-89, 2003. – 176с.

[107] Одарённые дети: пер. с англ. / ред. Г.В. Бурменская ; В.М. Слуцкий. - М.: Прогресс, 1991. - 376 с.

[108] *Орлов, А.А., Орлова, Л.А.* Проектирование компетентностно-ориентированного образовательного процесса в педвузе [Текст] / А.А. Орлов, Л.А. Орлов // Педагогика. – 2014. – №8. – С. 57-67.

[109] *Пазухина С.В., Абдурахмонов Г.Н.* Психолого-педагогические основы работы детьми с признаками интеллектуальной одаренности (тренинговые и практические занятия по курсу). Учебно-методическое пособие [Текст] / С.В. Пазухина, Г.Н. Абдурахмонов. – Тула: ООО «Имидж-принт», 2016. – 80с.

[110] *Пазухина, С.В.* Формирование ценностного отношения к учащимся у будущих учителей начальных классов [Текст] / С.В. Пазухина // Вопросы психологии. – 2009. – №1. – С. 37-46.

[111] *Пазухина, С.В., Абдурахмонов, Г.Н.* Диагностическая система раннего выявления детей с признаками одаренности [Текст] / С.В. Пазухина, Г.Н. Абдурахмонов // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. Выпуск 3(7), 2013. – С 37-54. [Электронный ресурс]. – Режим доступа. –

URL:http://www.tsput.ru/about_us/activities/scientific_activities/science/gumanitarnye-vedomosti-tgpu-im-l-n-tolstogo.php.

[112] *Пазухина, С.В., Романов, В.А.* Развитие дивергентного мышления студентов при инновационном подходе к организации высшего профессионального образования [Текст] / С.В. Пазухина, В.А. Романов // Сб. матер. III Междунар. науч.-метод. конф. «Методы и средства подготовки конкурентоспособных специалистов: теория и практика». – Омск: НОУ ВПО «ЕврИЭМИ». – 2009. – 272 с. – С. 42-46.

[113] *Панов, В.И.* Некоторые теоретические и практические проблемы одаренности [Текст] / В.И. Панов // Прикладная психология. – 1998. – №3. – С.33-48.

[114] *Панов, В.И.* Образовательные технологии работы с одаренными детьми [Текст] / В.И. Панов // Одаренные дети. – 2003. – №3. – С. 32-49.

[115] *Панов, В.И.* Одаренные дети: выявление – обучение – развитие [Текст] / В.И. Панов // Педагогика. – 2001. – №4. – С. 30-43.

[116] *Панов, В.И.* Экопсихологический взгляд на развитие и сохранение детской одаренности [Текст] / В.И. Панов // Психология образования в XXI веке: теория и практика. – 2001 С. 349-353.

[117] *Пахальян, В.Э.* Каким должен или каким может быть психолог, работающий в системе образования [Текст] / В.Э. Пахальян // Вопросы психологии. – 2002. – №6 – С. 103-109.

[118] *Платонов К.К.* Проблемы способностей. [Текст] / К.К. Платонов. – М., Наука, 1972.

[119] *Петровский А.В.* психология о каждом и каждому о психологии. [Текст] А.В. Петровский. – М., из-во РОУ 1996. 327 с.

[120] Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»: [Электронный ресурс]: Приложение к Приказу Минтруда России № 514н от 24.07.2015 г. «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог-психолог (психолог в сфере образования)” // Министерство труда и социальной защиты Российской

Федерации. URL: <http://profstandart.rosmintrud.ru/web/ps482469> (дата обращения: 01.10.2015).

[121] Психология одарённости детей и подростков [Текст] / Под. ред. Н.С. Лейтеса. – М.: Издат. центр «Академия», 1996. – 416 с.

[122] Рабочая книга практического психолога: пособие для специалистов, работающих с персоналом [Текст] / под ред. А.А. Бодалева, А.А. Деркача, Л.Г. Лаптева. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001. – 640 с.

[123] Рабочая книга школьного психолога / под ред. И.В. Дубровиной. - М.: Международная пед. академия, 1995. - 376 с.

[124] Рабочая концепция одаренности [Текст] / Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский, М.А. Холодная и др. – М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1998.

[125] Развитие системы образования одаренных детей: приоритетные направления [Текст] / В.В. Рубцов, А.Л. Журавлев, А.А. Марголис и др. // Нижегородское образование. – 2010. – № 4. – С. 7-14.

[126] *Реан, А.А., Коломинский Я.Л.* Социальная педагогическая психология [Текст] / А.А. Реан. – СПб.: ЗАО «Издательство Питер», 1999.

[127] *Рензулли, Дж.* Модель обогащения школьного обучения [Текст] / Дж. Рензулли, С. Райс // Одарённый ребёнок. – 2002. – №2. – с. 6-31.

[128] *Решетева, Е.Е.* Психологическая готовность педагогов дополнительного образования к культурологической работе с подростками [Текст]: автореф. дис. ... к. психол.наук: 19.00.07. – Нижний Новгород, 2014. – 24 с.

[129] *Рогов, Е.И.* Настольная книга практического психолога в образовании [Текст] / Е.И. Рогов. – М.: Владос, 1995. – 529 с.

[130] *Роджерс, Н.* Творчество как усилие себя. [Текст] / Н. Роджерс // Вопросы психологии. – 1990. – №1. С. – 164-168.

[131] *Рожкова, А.П.* Развитие личностных профессионально важных качеств студентов-психологов средствами тренинга [Текст]: автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / А.П. Рожкова. – Казань, 2004. – 22 с.

[132] *Романова, Е.С.* 99 популярных профессий: психологический анализ и профессиограммы [Текст] / Е.С. Романова. – СПб.: Питер, 2003. – 460 с.

[133] *Рубинштейн, С.Л.* Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2001. – 720 с.

[134] *Рубцов, В.В.* Нравственный потенциал психологической подготовки специалиста в аспекте решения теоретико-практических проблем одаренности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2011. №3. URL: <http://psyedu.ru/> (дата обращения: 28.11.2013)

[135] *Рубцов, В.В.* Психолого-педагогическая подготовка учителя для «Новой школы» [Текст] / В.В. Рубцов // Психологическая наука и образование. 2010. №1. – С. 5-12.

[136] *Рубцов, В.В., Юркевич В.С.* Теория и практика работы с одаренными детьми [Текст] / В.В. Рубцов, В.С. Юркевич // Вестник практической психологии образования. – 2011. – №1. – С. 9-15.

[137] *Савенков, А.И.* Ваш ребёнок талантлив: Детская одарённость и домашнее обучение [Текст] / А.И. Савенков. – Ярославль: Академия развития, 2002. – 352с.

[138] *Савенков, А.И.* Одарённые дети в детском саду и школе: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / А.И. Савенков. – М.: Издат. Центр Академия, 2000. – 232 с.

[139] *Савенкова, И.А.* Рефлексивно-психологические аспекты активизации профессионального самоопределения студентов-будущих психологов: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / И.А. Савенкова. – Тамбов, 2002. – 24 с.

[140] *Слабодчиков, В.И., Цукерман Г.А.* Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии. 1990, №3. С. 25-36.

[141] *Сластенин, В.А.* Педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Соастенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2011. – 608 с.

[142] *Смолянинова, О.Г.* Кейс-метод обучения в подготовке педагогов и психологов [Текст] / О.Г. Смолянинова // Информатика и образование. – 2001. – №6. – С 60-62.

[143] Социальная успешность умственно одаренных детей: психолого-педагогические технологии сопровождения и развития [Текст]: Кол. моногр./ Под общ. ред. С.В. Пазухиной. – Тула: Изд-во Тульского гос. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2015. – 286 с.

[144] Способности и склонности: комплексные исследования [Текст] / под ред. Э.А. Голубевой; науч. - исслед. ин-т пед. психологии Акад. пед. наук СССР. - М.: Педагогика. 1989. - 200 с.

[145] *Степанова, М.А.* О критериях профессионализма школьного психолога [Текст] / М.А. Степанова // Вопросы психологии. – 2002. – №1. –С 85-95.

[146] *Стивен, Т. Ш., Джейсон, А. Х.* и др. Образование одаренных учеников в Китае: переход к центрированным на учениках методам обучения [Текст] / Т.Ш. Стивен, А.Х. Джейсон // Психологическая наука и образование. – №4. – 2011. – С. 81-85.

[147] *Суходимцева, А. П.* Сетевая мастерская и педагогическое проектирование как условия развития одарённости школьников [Текст] / А.П. Суходимцева // Народ. образование. – 2010. – № 6. – С. 177-181.

[148] *Тарасов, С. В.* Развитие профессионально важных качеств педагогов-психологов в процессе обучения в вузе: автореф. дис. ... канд. психол. наук / СВ. Тарасов. - Самара, 2004. - 29 с.

[149] *Тарасова, Г. В.* Организационно-педагогические условия развития готовности учителя к работе с одаренными детьми [Текст]: дисс. на соис. уч. степ. канд. пед. наук. Казань, 2005. – 24 с.

[150] *Темнова, Л.В.* Личностно-профессиональное развитие психолога в системе высшего образования [Текст]: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 10.00.07 / Л.В. Темнова. – М., 2001. – 44 с.

[151] *Теплов, Б.М.* Избранные труды в двух томах. Т.1. [Текст] / Б.М. Теплов. – М.: Педагогика, 1985. - 328 с.

[152] *Трубайчук, Л.* формирование социальной компетенции как фактор развития детской одаренности [Текст] / Л. Трубайчук // Дошкольное воспитание. – 2010.– №4. – С. 45-47.

[153] Условие развития и способы стимулирования инновационной активности молодых учёных: региональный аспект: Моног. [Текст]. / Ю.И. Богатырёва, С.В. Пазухина и др. – Тула. Изд-во «Гриф и К», 2012. – 192с.

[154] *Усманова, Л.С.* Подготовка студентов педагогического колледжа к обучению одаренных детей [Текст] Л.С. Усманова // Нач. шк. – 2008. – № 7. – С. 88-91.

[155] *Ушаков, Д.В.* Социальный интеллект как вид интеллекта. [Текст] // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под. ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – С. 11-18.

[156] *Федотенко, И.Л.* Основы проектирования психологически безопасной образовательной среды в современной школе [Текст]: Учеб. пособие / И.Л. Федотенко, А.В. Сергеева,Т.В., Губарева, Д.В. Малий; Под. ред. И.Л. Федотенко. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2013. – 132 с.

[157] *Фи Тхи Хиеу.* Государственная программа образования одаренных учащихся во Вьетнаме [Текст] / Фи Тхи Хиеу // Психологическая наука и образование. – №4. – 2011. – С. 95-98.

[158] *Фидельман, М.И.* Взаимосвязь интеллектуальных и творческих способностей в младшем школьном возрасте [Текст] / М.И. Фидельман // Прикладная психология. – 2001. – № 5. – С. 60-64.

[159] *Фримен, Дж.* Обзор современных представлений о развитии способностей [Текст] / Дж. Фримен // Основные современные концепции творчества и одаренности. М.: Мол. гвардия. – 1997. – С 371-399.

[160] *Фримен, Дж.* Обучение одаренных детей в западной Европе [Текст] / Дж. Фримен // Психологическая наука и образование.– 2011. – №4. – С. 63-73.

[161] *Фримен, Дж.* Одарённые дети и образование: обзор международных исследований [Текст] / Дж. Фримен // [Иностран. психология.](#) – 1999. – №11. – С. 10-18.

[162] *Хеллер, К.А.* Лонгитюдное исследование одарённости [Текст] / К.А. Хеллер, К. Перлет, В. Сиервальд. // Вопросы психологии. – 1991. – №2. – С. 121-126.

[163] *Хозяинов, Г. И.* Педагогическое мастерство преподавателя [Текст] / Г.И. Хозяинов. – М., 1988.

[164] *Холодная, М.А.* Психология интеллекта. Парадоксы исследования [Текст] / М.А. Холодная. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.

[165] *Хуторской, А.В.* Развитие одарённости школьников: методика продуктивного обучения: пособие для учителя [Текст] / А.В. Хуторской. – М.: Гуманит. изд. центр Владос. 2000. – 320 с.

[166] *Цукерман, Г.А.* Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития [Текст] / Г.А. Цукерман // Культурно-историческая психология. – 2006. – №4. – С. 61-73.

[167] *Цукерман, Г.А.* Опыт типологического анализа младших школьников как субъектов учебной деятельности [Текст] / Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1999. – № 6. – С. 3-18.

[168] *Чеботарев, С.С.* Мотивационные ресурсы профессионально-

личностного развития практического психолога в процессе обучения в вузе [Текст]: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / С.С. Чеботарев. – Курск, 2002. – 18 с.

[169] *Черкасова, С.А.* Формирование психолого-педагогической готовности будущих психологов к работе в системе инклюзивного образования [Текст]: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07/ С.А. Черкасова.– М. – 2012. – 22 с.

[170] *Чирковская, Е. Г.* Личностные и профессиональные качества учителей, работающих с одаренными учащимися [Текст] / Е.Г. Чирковская //Одаренные дети. – 2003. – №2. – С. 62-65.

[171] *Чудновский, В.Э.* Одарённость: дар или испытание [Текст] / В.Э Чудновский, В. С. Юркевич. – М.: Знание, 1990. – 80 с.

[172] *Чуприкова, Н. И.* Психология умственного развития: Принцип дифференциации [Текст] / Н.И. Чуприкова. – М.: АО «Столетие», 1997. – 480 с.

[173] *Шадриков, В.Д.* Деятельность и способности [Текст] В.Д. Шадриков. – М.: 1994. – 318 с.

[174] *Шадриков, В.Д.* О содержании понятий «способность» и «одарённость» [Текст] / В.Д. Шадриков // Психологический журнал. -1983. - №5. - С. 3-10.

[175] *Шадриков, В.Д.* Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст]; репр. воспр. текста издания 1982 г. / В. Д. Шадриков. - М.: Логос, 2007. - 192 с.

[176] *Шведовская, А.А.* Специфика позиции родителей при различных типах взаимодействия с детьми дошкольного и младшего школьного возраста [Текст] / А.А. Шведовская // Психологическая наука и образование. 2006. №1. – С. 69-84.

[177] *Штерн, В.* Психологические методы испытаний интеллектуальной одарённости в их применении к детям школьного возраста [Текст] / В. Штерн. – Пг., 1915. – 168 с.

[178] *Шумакова, Н. Б.* Дифференционно-интеграционная теория развития и обучения одаренных детей [Текст] / Н.Б. Шумакова // Сб. тез. докл. Второй науч.-практ. конф. "Дифференционно-интеграционная теория развития: Философское осмысление и применение в психологии, языкознании и педагогике". М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2013. С. 38.

[179] *Шумакова, Н.Б.* Обучение и развитие одаренных детей [Текст] / Н.Б. Шумакова. – М.: Моск.псих. -соц. ин-т.; Воронеж: МОДЭК, 2004. – 336 с.

[180] *Шумакова, Н.Б.* Психологические особенности развития интеллектуально одаренных детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2012. №4. URL: <http://psyedu.ru/> (дата обращения: 28.11.2013)

[181] *Щебланова Е. И.* Неуспешные одаренные школьники. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. – 245 с.

[182] *Щебланова Е. И.* Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики. — М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – 368 с.

[183] *Щебланова, Е.И.* Динамика когнитивных и некогнитивных личностных показателей одаренности у младших школьников [Текст] / Е.И. Щебланова // Вопросы психологии. – 1998. – №4. – С.111-122.

[184] *Щебланова, Е.И.* Трудности в учении одарённых школьников [Текст]/ Е.И. Щебланова // Вопросы психологии. – 2003. – №3. – С. 132-145.

[185] *Щебланова, Е.И., Шумакова Н.Б.* Одаренность как психологическая система: выявление и развитие в школьном возрасте [Текст] / Е.И. Щебланова, Н.Б. Шумакова // Мир психол. – 2011. – № 1. – С. 150-161.

[186] *Щербакова Н.Г., Липкина Н.Г.* Возможности семейного клуба в формировании педагогической компетентности родителей. Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. Пермь. 2018.

[187] *Щербакова, Н.Г.* Влияние семейной группы на становление учебно-познавательной мотивации младших школьников [Текст] / Н.Г. Щербакова // Вопросы психологии. – 1987. – №2. – С. 47-54.

[188] *Эльконин, Д.Б.* Избранные психологические труды. [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. 560 с.

[189] *Юркевич, В.С.* Одаренные дети: сегодняшние тенденции и завтрашние вызовы [Текст] / В.С. Юркевич // Психологическая наука и образование. – 2011. – №4. – С. 99-108

[190] *Юркевич, В.С.* Одарённый ребёнок: иллюзии и реальность [Текст] / В.С. Юркевич. – М.: 1996. – 75 с.

[191] *Юркевич, В.С.* Развивающий дискомфорт в народной и профессиональной психопедагогике [Текст] / В.С. Юркевич // Одаренные дети. – 2002. №2. –С. 48-65.

[192] *Юркевич, В.С.* Современные проблемы работы с одаренными детьми [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2010. №5. URL: <http://psyedu.ru/> (дата обращения: 28.11.2013)

[193] *Яковина, А.В.* Модель готовности учителя к работе с одаренными учениками [Текст] / А.В. Яковина // Одаренный ребенок. 2011. № 4. С. 20-28.

[194] *Monks F., Pfluger R.* *Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective.* Nijmegen, 2005.

[195] *Terman, L.M.* (1906). Genius and stupidity: a study of some of the intellectual processes of seven 'bright' and seven 'stupid' boys. *Pedagogical Seminary*, 13, 307-373.

[196] *Torrance, E.P.* *Torrance Tests of Creative Thinking—* Scholastic Testing Service, Inc., 1974.

Нормативно – правовые акты

[197] Закон Республики Таджикистан «О защите прав ребёнка». Душанбе, от 18-го марта 2015 года. № 1196.

[198] Закон Республики Таджикистан «Об ответственности родителей за обучение и воспитание детей». Душанбе, от 2-го августа 2011 года. № 762.

[199] Закон Республики Таджикистан об образовании (в редакции Закона РТ от 17.05.2018г.№1527).

[200] Национальная концепция инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями в Республике Таджикистан на 2011-2015 годы от 30 апреля 2011 года, №228.

Научные публикации автора:

[201-А] *Г.Н. Абдурахмонов.* Психологические особенности умственной одаренности// Вестник Таджикского национального университета. Душанбе. «Сино». 2014.- №6. С. 292-296.

[202-А] *Г.Н. Абдурахмонов. М. Иргашева.* Динамика развития умственных способностей и компонентов креативности у детей младшего школьного возраста // Вестник Таджикского национального университета. 2015, № $\frac{3}{4}$ (170), ст. 247-250. Режим доступа:http://www.tnu.tj/vestnik/vestnik2015_3_4.pdf

[203-А] *Абдурахмонов Г.Н.* Социокультурные особенности развития компонентов креативности у младших школьников (на примере российских и таджикских школьников) [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu. ru. 2015. Т.7. №2. С.83–96. URL: <http://psyedu.ru/journal/2015/2/Abdurakhmonov.phtml> (дата обращения: 15.09.2015) http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2015/n2/Abdurakhmonov.shtml

[204-А] *Абдурахмонов Г.Н.* Модель формирования профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми, имеющими признаки умственной одаренности // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5; URL: www.science-education.ru/128-21643 (дата обращения: 15.09.2015).

[205-А] *Абдурахмонов Г.Н.* Исследование профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с учащимися с признаками умственной одаренности. // Вестник Таджикского национального университета.

2015, № 3/11 (188), ст. 240-246. Режим доступа:
[http://www.tnu.tj/vestnik/vestnik2015_3_11\(ch2\).pdf](http://www.tnu.tj/vestnik/vestnik2015_3_11(ch2).pdf)

[206-М] *Абдурахмонов Г.Н.* Исследование взаимовлияния компонентов профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности и их влияние на выбор студентами модель взаимодействия с детьми // Вестник института развития образования. 2020, №1 (29). С. 109-117.

[207-А] *Абдурахмонов Г.Н.* Опыт реализации экспериментальной программы по формированию профессионально-личностной готовности будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности//Вестник Академии образования Таджикистана. 2020, №1(34). С. 74-81.

[208-А] *Пазухина С.В. Абдурахмонов Г.Н.* Гендерные особенности и динамика креативности как показатель одаренности детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста // Вестник Саратовского областного института развития образования. 2020, № 2 (22). С. 46-51.

[209-А] *Абдурахмонов Г.Н.* Актуальность подхода Б.М. Теплова к рассмотрению категории одарённости и способности в контексте решения современных задач социализации подрастающего поколения [Электрон. ресурс] // Технологии развития социальной одарённости детей и молодёжи: матер. междунар. науч.-практ. заочной интернет-конф. / Под науч. ред. М.И. Рожкова, Т.Н. Гушиной, Р.А. Бондаренко. – Ярославль: Изд-во, 2012. – С. 6-10.

[210-А] *Абдурахмонов Г.Н.* Инновационная динамическая компьютеризированная диагностическая система раннего выявления детей с признаками одаренности [Текст] // IV Тульский молодежный экономический конкурс инновационных проектов и идей: Сб. тезисов работ / Под. ред. Ю.Д. Землякова. – Тула: Имидж Принт, 2013. – С 3-5.

[211-А] *Пазухина, С.В., Абдурахмонов, Г.Н.* Диагностическая система раннего выявления детей с признаками одаренности / С.В. Пазухина, Г.Н. Абдурахмонов // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. Выпуск 3(7), 2013. – С 37-54. [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL:

http://www.tspu.ru/about_us/activities/scientific_activities/science/gumanitarnye-vedomosti-tgpu-im-l-n-tolstogo.php

[212-А] *Абдурахмонов, Г.Н.* Профессионально-личностная готовность будущих психологов к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности: монография / Г.Н. Абдурахмонов, С.В. Пазухина. — Москва: РУСАЙНС, 2021. — 222 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1.

Анкета для изучения представлений студентов-психологов обучающихся с признаками интеллектуальной одаренности

Уважаемый студент! Кафедра психологии и педагогики проводит опрос с целью изучения качества профессиональной подготовки студентов педвуза. Просим Вас ответить на несколько вопросов. Ваши ответы помогут усовершенствовать учебный процесс.

Внимательно прочитайте вопрос. Подчеркните ответы, соответствующие Вашему мнению, или предложите собственный вариант. Заранее благодарим за сотрудничество!

Ф.И.О. _____ курс, группа _____

Какие из следующих утверждений вы считаете наиболее точными (выберите один):

1. Одаренность – это:
 - а) высокий уровень развития интеллекта, детерминированный наследственными задатками;
 - б) высокий уровень развития творческих способностей;
 - в) способность к учению;
 - г) совокупность задатков, природных данных, характеристика степени выраженности и своеобразия природных предпосылок способностей;
 - д) дар от Бога (природы, судьбы);
 - е) системное развивающееся в течении жизни качество психики, определяющий успешность выполнения деятельности.
2. Какая мысль, на Ваш взгляд является более правильной?
 - а) одаренность развивается в детстве;
 - б) одаренность развивается до окончания школы;
 - в) одаренность развивается в течение всей жизни.
3. Вам интересно заняться изучением особенностей одаренных детей?
 - а) да, это меня привлекает,
 - б) нет, меня это не привлекает,
 - в) все зависит от востребованности таких людей в обществе.
4. Стали ли бы вы больше работать с детьми с признаками интеллектуальной одаренности, если бы эта работа не стимулировалась?
 - а) да; б) нет.

4. Что необходимо изменить в работе современных учреждений образования, чтобы работа с обучающимися с признаками интеллектуальной одаренности стала более продуктивной _____

5. Перечислите 10 отличительных особенностей, учащихся с признаками одаренности.

- | | |
|----------|-----------|
| 1) _____ | 6) _____ |
| 2) _____ | 7) _____ |
| 3) _____ | 8) _____ |
| 4) _____ | 9) _____ |
| 5) _____ | 10) _____ |

6. Найти индивидуальный подход к ребенку с признаками интеллектуальной одаренности – значит...

7. По Вашему мнению, с какими трудностями сталкиваются современные учителя при обучении и воспитании детей с признаками интеллектуальной одаренности?

8. Ребенка с признаками интеллектуальной одаренности необходимо...

9. Как Вы считаете, чем можно объяснить неумение отдельных учителей эффективно работать со школьниками с признаками интеллектуальной одаренности?

- а) Отсутствием у них необходимых знаний.
- б) Невладением методикой преподавания предмета.

- в) Узким кругозором учителя.
 - г) Нежеланием педагога хорошо работать
 - д) Неумением учителя учитывать индивидуально-психологические особенности учащихся.
 - е) Учащиеся не готовы к уроку.
 - ж) Нет современных технических средств обучения.
 - з) Отсутствуют связи изучаемого материала с жизнью.
 - к) Нет творчества
-
-

10. По Вашему мнению, какую роль может сыграть семья в развитии одаренности у детей?

11. Как Вы думаете, какие профессиональные качества, умения и навыки необходимы психологу образования для работы с детьми, имеющими признаки интеллектуальной одаренности, в системе развивающего личностно-ориентированного образования?

- | | |
|----------|-----------|
| 1) _____ | 6) _____ |
| 2) _____ | 7) _____ |
| 3) _____ | 8) _____ |
| 4) _____ | 9) _____ |
| 5) _____ | 10) _____ |

12. По Вашему мнению, какую роль может сыграть психолог в развитии интеллектуальной одаренности у детей?

13. Перечислите основные задачи, которые Вы ставили бы перед собой, планируя работу со школьниками с признаками интеллектуальной одаренности

Благодарим за участие!

АНКЕТА

«Определение склонностей педагога в работе с одаренными детьми»(Доровская А.И)

1. Считаете ли Вы, что современные формы и методы работы с одаренными детьми могут быть улучшены?

а) да,

б) нет, они и так хороши,

в) да, в некоторых случаях, но при современном состоянии школы - не очень.

2. Уверены ли, что сами можете участвовать в изменении работы с одаренными детьми?

а) да,

б) нет,

в) в некоторых случаях.

3. Возможно ли то, что некоторые из Ваших идей способствовали бы значительному улучшению в выявлении одаренных детей?

а) да,

б) да при благоприятных обстоятельствах,

в) лишь в некоторой степени.

4. Считаете ли Вы, что в недалеком будущем будете играть важную роль в принципиальных изменениях в обучении и воспитании?

а) да, наверняка,

б) это маловероятно,

в) возможно.

5. Когда Вы решаете предпринять какое-то действие, не думаете ли Вы, что осуществляете свой замысел, помогающий улучшению деятельности?

а) да,

б) часто думаю, что сумею,

в) да, часто.

6. Испытывали ли Вы желание заняться изучением особенностей неординарных личностей?

а) да, это меня привлекает,

б) нет, меня это не привлекает,

в) все зависит от востребованности таких людей в обществе

7. Вам часто приходится заниматься поиском новых методов развития способностей детей? Испытываете ли Вы удовлетворение от этого?

- а) да,
- б) удовлетворяюсь тем, что есть,
- в) нет, так как считаю слабой систему стимулирования.

8. Если проблема не решается, но ее решение Вас волнует, делаете ли Вы попытку отыскать тот теоретический материал, который поможет в решении проблемы?

- а) да,
- б) нет, достаточно знаний передового опыта,
- в) нет.

9. Когда Вы испытываете педагогические срывы, то...

- а) продолжаете сильнее упорствовать в начинаниях,
- б) махнете рукой на затею,
- в) продолжаете делать свое дело.

10. Воспринимаете ли Вы критику в свой адрес легко и без обид?

- а) да,
- б) не совсем легко,
- в) болезненно.

11. Когда Вы критикуете кого-нибудь, пытаетесь ли Вы в тоже время его подбодрить?

- а) не всегда,
- б) при хорошем настроении,
- в) в основном стараюсь это делать.

12. Можете ли Вы сразу вспомнить беседу с интересным человеком в подробностях?

- а) да, конечно,
- б) запоминаю только то, что интересно,
- в) всегда вспомнить не могу.

13. Когда Вы слышите незнакомый термин в знакомом контексте, сможете ли Вы его повторить в сходной ситуации?

- а) да, без затруднений,
- б) в некоторых случаях,
- в) нет.

14. Учащиеся задали Вам сложный вопрос на запретную тему. Ваши действия?

- а) уклоняетесь от ответа,
- б) тактично переносите ответ на другое время,
- в) пытаетесь отвечать.

15. У Вас есть основное кредо в профессиональной деятельности? Когда Вы его защищаете, то...

- а) можете отказаться от него, если выслушаете убедительные доводы,
- б) останетесь на своих позициях, какие бы аргументы не приводили,
- в) измените свое мнение, если давление будет мощным.

16. На уроках по своему предмету мне импонируют следующие ответы

- а) средний,
- б) достаточный,
- в) оригинальный.

17. Во время отдыха Вы предпочитаете....

- а) решать проблемы, связанные с работой,
- б) прочитать интересную книгу по проблеме,
- в) погрузиться в мир любимых увлечений.

18. Вы занимаетесь разработкой нового занятия, решаете прекратить это дело, если...

- а), по Вашему мнению, дело отлично выполнено, доведено до конца,
- б) Вы более или менее довольны,
- в) Вам еще не все удалось сделать, но есть и другие дела.

Обработка результатов:

- а) 3 балла,
- б) 1 балл,
- в) 2 балла.

49 и более баллов. Вы имеете большую склонность к работе с одаренными детьми. У Вас есть для этого большой потенциал. Вы способны стимулировать творческую активность, поддержать различные виды творческой деятельности учащихся.

24 - 48 баллов. У Вас есть склонности к работе с одаренными детьми, но они требуют дополнительных ресурсов и активного саморегулирования в интеллектуальном процессе. Вам необходим правильный выбор объекта направленности творческого интереса учащихся.

23 и менее баллов. Склонностей к работе с одаренными детьми у Вас маловато, в большей мере Вы сами не проявляете особого рвения, но при соответствующей мобилизации сил, вере в себя, кропотливости в работе в сфере повышения интеллекта Вы сможете достичь многого в решении этой проблемы.

Примеры кейсов для практических и тренинговых занятий по курсу «Психолого-педагогические основы работы с детьми с признаками интеллектуальной одаренности»

Кейс №1. Ребенку неинтересно учиться, так как он уже знает содержание учебной программы для своего класса. Его экстернатом перевели на один класс выше, но в новом классе он оказался в положении изолированного. Это сильно сказывается на его успеваемости и поведении в целом. Ваши действия.

Кейс №2. У Любы стали портиться отношения с одноклассниками из-за ее привычки отвечать на все вопросы учительницы. Положение ухудшалось еще и тем, что учительница все время хвалила Любу и ставила всем в пример. Одноклассники не хотят с ней дружить, всячески ее дразнят, обзывают «подлизой» и «ботаником».

Люба перестали посещать школу. Ваши действия.

Кейс №3. Учителя жалуются на плохую успеваемость и плохое поведение Алеши. Он не учит уроки, непослушен, дразнит других учеников во время урока, не уважает авторитет учителей. Стоит вопрос об исключении его из школы.

При обследовании он демонстрировал очень высокий уровень интеллектуальных способностей. Ваши действия.

Кейс №4. Администрация школы ставит перед Вами задачу в кратчайшие сроки диагностировать всех учеников и предъявлять им список одаренных и «неодаренных» детей. Ваши действия.

Кейс №5. Учителя жалуются на поведение ученицы Оли. Она стала раздражительной, тревожной. Остро реагирует на низкие оценки, плачет, требует ставить ей высокие.

При беседе Вам стало известно, что родители наказывают ребенка за плохие отметки. Ваши действия.

Основные этапы программы психолого-педагогического тренинга

Этап программы	Количество занятий	Задачи	Средства и методы
1	2	3	4
1. Ориентировочный	1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Установить эмоционально-позитивный контакт со студентами 2. Ознакомить с нормами, правилами поведения тренинговых занятий 3. Формировать чувство принадлежности к группе 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Игры и упражнения на знакомство 2. Средства и приемы, направленные на формирование чувства принадлежности к группе.
2. Основной	5	<ol style="list-style-type: none"> 1. Формировать научное представление об учащих с признаками интеллектуальной одаренности. 2. Формировать мотивацию и склонность к работе с детьми с признаками интеллектуальной одаренности. 3. Формировать творческую активность. 4. Обучать эффективным техникам взаимодействия с детьми с признаками интеллектуальной одаренности, их родителями и учителями. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Направленные ролевые игры. 2. Ролевые игры 3. Решение психолого-педагогических ситуаций 4. Дискуссия 5. Упражнения, направленные на развитие креативности, творческого мышления 6. Релаксационные техники
3. Обобщающе – закрепляющий	1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Обобщить сформированные адекватные формы и способы взаимодействия с детьми с признаками интеллектуальной одаренности. 2. Способствовать переносу приобретенного позитивного опыта в психолого-педагогическую практику. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Игровые упражнения на развитие эмпатии и коммуникативных навыков 2. Проигрывание педагогических ситуаций 3. Дискуссия

Объем учебной дисциплины и виды учебной работы

Вид учебной работы	Объем часов/зачетных единиц
Максимальная учебная нагрузка (всего)	108
Обязательная аудиторная учебная нагрузка (всего)	42
в том числе:	
лекции с применением мультимедийных технологий и раздаточным материалом для студентов	16
семинарские занятия с использованием элементов дискуссий	5
практические занятия с использованием технологий case-study (анализ конкретных, практических ситуаций)	5
Психолого-педагогический тренинг	7
Практическое занятие по использованию современных информационных технологий	4
контрольные работы	2
Курсовая работа	3
Самостоятельная работа студента (всего)	66
в том числе:	
внеаудиторная самостоятельная работа при подготовке к семинарским и практическим занятиям	28
подготовка учебного проекта	16
Выполнение заданий для самостоятельной работы в модульной объектно-ориентированной динамической учебной среде Moodle	17
Подготовка к зачету	5
<i>Итоговая аттестация в форме: зачета</i>	

Тематический план учебной дисциплины
«Психолого-педагогические основы работы с детьми с признаками
интеллектуальной одаренности»

№ п/п	Наименование разделов и тем	Количество часов по видам занятий		
		ЛК	ПЗ	СРС
1	2	3	4	5
Раздел I. Эволюция представлений об одаренности				
Тема 1	Понятие одаренности. История изучения проблемы одаренности	1	4	6
Тема 2	Современные модели и концепции одаренности	2	2	6
Тема 3	Средовая и генотипическая детерминация развития личности	1	2	6
Раздел II. Диагностическая и развивающая работа с детьми с признаками интеллектуальной одаренности				
Тема 4	Основные подходы к проблеме выявления и развития одаренности	1	2	8
Тема 5	Виды и признаки одаренности	2	2	6
Тема 6	Особенности диагностики детей с признаками интеллектуальной одаренности. Методы диагностики признаков интеллектуальной одаренности у детей	2	4	8
Тема 7	Проблемы обучения и развития детей с признаками интеллектуальной одаренности	2	2	6
Раздел III. Особенности психолого-педагогического сопровождения родителей и учителей детей с признаками интеллектуальной одаренности				
Тема 8	Организационно-педагогические основы обучения детей с признаками интеллектуальной одаренности. Учитель для одаренных.	2	2	6
Тема 9	Воспитание одаренного ребенка в семье	1	2	6
Тема 10	Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса детей с признаками интеллектуальной одаренности	2	4	8
Итого		16	26	66

Задания комплексной психолого-педагогической практики в
образовательных учреждениях

№	Задания	Количество часов		
		в ВУЗе	на базе практики	СР
3.	Изучение опыта работы с детьми с признаками интеллектуальной одаренности в образовательных учреждениях.		2	
4.	Описание индивидуальной траектории обучения и развития ребенка с признаками интеллектуальной одаренности (на примере одного ребенка).		2	
5.	Диагностика и составление психолого-педагогического профиля одаренности ребенка с признаками интеллектуальной одаренности		2	2
6.	Разработка рекомендаций для родителей, воспитывающих ребенка с признаками интеллектуальной одаренности	1	1	4
7.	Составление рекомендаций педагогам, работающим с детьми с признаками интеллектуальной одаренности	1	1	4
8.	Составление конспекта мероприятий (занятий) по формированию безопасной, развивающей образовательной среды нацеленный на зону ближайшего развития учащихся с признаками интеллектуальной одаренности (2 конспекта)	2	2	2

Анкета для психологов

Уважаемые коллеги! Кафедра психологии и педагогики проводит опрос с целью изучения Вашего мнения о детях с признаками интеллектуальной одаренности. Просим Вас ответить на несколько вопросов. Ваши ответы помогут усовершенствовать учебный процесс.

Внимательно прочитайте вопрос. Подчеркните ответы, соответствующие Вашему мнению или предложите собственный вариант.

Заранее благодарим за сотрудничество!

1. Какие из известных определений «одаренности» вы считаете наиболее точными и почему?

2. Какая мысль, на Ваш взгляд является более правильной?

а) умственная одаренность развивается и проявляется в детстве;

б) умственная одаренность развивается и проявляется до окончания школы;

в) умственная одаренность развивается в течение всей жизни.

3. Что, на Ваш взгляд, необходимо изменить в работе современных образовательных организаций, чтобы работа с детьми, имеющими признаки интеллектуальной одаренности, стала более продуктивной?

4. Перечислите 10 отличительных особенностей учащихся с признаками интеллектуальной одаренности.

- 6) _____ б) _____
- 7) _____ 7) _____
- 8) _____ 8) _____
- 9) _____ 9) _____
- 10) _____ 10) _____

5. Найти индивидуальный подход к ребенку с признаками интеллектуальной одаренности – значит...

6. С какими трудностями сталкиваются при обучении, воспитании, развитии детей с признаками интеллектуальной одаренности

а) учителя:

б) родители: _____

в) психологи: _____

7. Как Вы считаете, чем можно объяснить неумение отдельных учителей эффективно работать со школьниками с признаками интеллектуальной одаренности?

8. По Вашему мнению, какую роль играет семья в развитии одаренности у детей?

9. Как Вы думаете, какие профессиональные качества, умения и навыки необходимы психологу, работающему с детьми, имеющими признаки интеллектуальной одаренности?

6) _____	6) _____
7) _____	7) _____
8) _____	8) _____
9) _____	9) _____
10) _____	10) _____

10. Какие образовательные технологии, на ваш взгляд, наиболее соответствуют целям развития одаренных школьников?

11. Перечислите методы и приемы, которыми Вы пользуетесь в процессе выявления одаренных учеников наиболее часто

12. Как часто Вам приходится разрабатывать специальные программы сопровождения одаренных детей? (подчеркните)

а) почти всегда

б) редко

в) никогда

13. Какие сложности возникают при проектировании индивидуальных образовательных траекторий? _____

Благодарим за участие!