**Интеллектуальные способности одаренных детей в связи со школьной успеваемостью**

**Введение**

Ранее выявление, обучение и воспитание одаренных и талантливых детей составляет новую задачу совершенствования системы народного образования. Развитие одаренных и талантливых детей решает насущную задачу формирования творческого потенциала общества, обеспечивает возможности интенсивного социального и научно-технического прогресса, дальнейшего развития науки и культуры, всех областей производства и социальной жизни.

Проблема одаренности является одной из основных проблем для психологии личности и ее развития. Психологические исследования продемонстрировали сложность и многоуровневость феномена одаренности, зависимость ее развития от условий воспитания и обучения одаренных детей.

Проблема детской одаренности, выявление ее составляющих, диагностика и развитие является областью исследования многих психологических дисциплин: общей, возрастной, детской, дифференциальной и т.д. Данная проблема включает в себя комплексное исследование на психофизиологическом, дифференциально-психологическом и социально-психологических уровнях.

В качестве главной, приоритетной цели современной школы выступает создание условий для реализации творческих, интеллектуальных потенциалов личности. Это акцентирует внимание исследователей и практиков на процессе превращения потенциально-одаренного ребенка в человека с состоявшейся творческой судьбой, осуществляющего реальный вклад в культуру. Общее направление поисков решения проблемы задано пониманием двух взаимосвязанных тенденций становления творческого человека. С одной стороны творческая судьба задумывается и осуществляется самим человеком, с другой стороны полноценное развитие творческой личности осуществляется, если социум тем или иным образом поддерживает творческие проявления людей.

Актуальность выбранной темы исследования определяется задачами практики по созданию программы обучения и развития одаренных детей. В настоящее время нет единой программы по исследованию, обучению и воспитанию одаренных и талантливых детей, нет и системы оценивания школьной успеваемости одаренных детей, хотя опыт зарубежных исследований и практика раннего выявления одаренности детей свидетельствуют о необходимости создания специальной государственной программы. Данная программа обеспечивала бы интенсивное развитие исследований и использование накопленного практического опыта выявления одаренных и талантливых детей, а также оказание им психологической помощи.

**Цель** данной дипломной работы заключается в изучении взаимосвязи интеллектуальных способностей одаренных детей с успешностью обучения.

Объектом исследования являются ученики первого высоко-рейтингового класса.

**Предметом** исследования является взаимосвязь успеваемости и особенностей интеллектуального развития.

На основании теоретического анализа проблемы исследования была выделена следующая гипотеза: Структурные характеристики интеллектуальных и личностных особенностей одаренных детей обладают особым своеобразием: креативность связана с показателями интеллектуального развития и школьной успеваемостью.

В соответствии с целью исследования и выдвинутой гипотезой были поставлены следующие **задачи:**

1. Изучить проблему способностей в трудах отечественных психологов.
2. Изучить интеллектуальные и личностные особенности одаренных детей.
3. Экспериментально исследовать особенности интеллектуального развития учеников первого высоко-рейтингового класса.
4. Проанализировать связь интеллектуального развития учеников первого высоко-рейтингового класса со школьной успеваемостью по разным предметам.

Методологическую основу исследования составили научно-теоретические принципы и подходы к изучению проблемы способностей, разработанные в трудах Б. Г. Ананьева, А. Г. Ковалева, В.А. Крутецкого, А. Н. Леонтьева, В. М. Мясищева, С. Л. Рубинштейна, Б. М. Теплова, К. К. Платонова и других отечественных психологов.

**Методы исследования**. Для реализации поставленных задач нами были использованы как организационный, эмпирический, обрабатывающий, так и интерпритационный методы (Б. Г. Ананьев). В качестве организационного нами использовался метод поперечных срезов, эмпирические методы представлены адаптированным вариантом методики Д. Векслера WISC (детский вариант), тест креативности «Круги», экспертная оценка (оценка успешности, оценка интеллектуально-личностных показателей). В качестве обрабатывающих методов нами использовался количественный (вычисление первичных статистик – среднее, отклонение; корреляционный анализ) и качественный методы. Для интерпретации мы воспользовались структурным методом.

Достоверность результатов и выводов обеспечивалась комплексным применением, надежных и апробированных в психологической науке, методов исследования, использованием методов математической статистики, а также содержательным анализом полученных данных.

Научная новизна работы заключается в том, что соотношение интеллектуально-личностных характеристик одаренных первоклассников изучается в экспериментальных и практических аспектах.

Практическая значимость. Полученные результаты исследования могут быть использованы в практике психологической службы при работе с одаренными детьми.

**1. Литературный обзор**

**1.1 Проблема способностей в психологии**

Как сложное и многоплановое образование, способности могут изучаться различными науками: психологией, педагогикой, экономикой, эстетикой и т.д. Особенность исследования проблемы способностей конкретными науками состоит в том, что та или иная наука рассматривает способности исходя из их специфического проявления, механизма развития и действия тех или иных их конкретных качеств. Так, например, педагогика рассматривает способности с точки зрения их целенаправленного формирования; эстетика изучает в человеческих способностях вопросы прекрасного и т.д. Иначе говоря, каждая конкретная наука трактует человеческие способности со своих, присущих только ей позиций.

Проблема же определения сущности способностей, их структуры, выявление закономерностей их развития, а также путей формирования является необходимой задачей психологической теории.

Свой вклад в разработку проблемы способностей вносят многие отрасли психологии: общая, возрастная, педагогическая, социальная, психология труда и др.

Так, с позиций общей психологии происходит научное освещение проблемы способностей; социальная психология изучает влияние социума на развитие способностей; возрастная психология рассматривает процесс развития способностей; психология труда прослеживает изменения в способностях человека, наступающих в процессе занятия определенной деятельностью; педагогическая психология разрабатывает научно обоснованную и предельно эффективную систему направленного формирования способностей человека.

Благодаря исследованиям Б. Г. Ананьева [5], А. Г. Ковалева [25], В. А. Крутецкого [27], Н. С. Лейтеса [32], А. Н. Леонтьева [34], В. Н. Мясищева [25], К. К. Платонова [43], С. Л. Рубинштейна [50], Б. М. Теплова [53] и других отечественных психологов был сделан качественный шаг в понимании всех главных аспектов проблемы способностей.

В отечественной психологии ведущей теорией изучения способностей является теория, предложенная Б. М. Тепловым. Б. М. Теплов понимал способности как индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условием успешного выполнения той или иной продуктивной деятельности. В своем определении Б. М. Теплов указывал на три признака, характеризующие понятия «способность»:

Во-первых, под способностями понимаются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого.

Во-вторых, способностями являются не вообще всякие индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности.

В-третьих, понятие способность не сводится к тем знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у человека. [53]

Таким образом, способностями можно назвать лишь такие индивидуально-психологические особенности, которые имеют отношение к успешности выполнения той или другой деятельности. Возможность успешного выполнения какой-нибудь деятельности определяет своеобразное сочетание способностей, которое характеризует данную личность. Каждая способность изменяется, приобретает качественно иной характер в зависимости от наличия и степени развития других способностей. Качественно своеобразным сочетанием способностей, от которого зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или другой деятельности, является одаренность. От одаренности зависит не успех в выполнении деятельности, а только возможность достижения этого успеха. Для успешного выполнения всякой деятельности требуется не только одаренность, т.е. наличие соответствующего сочетания способностей, но и обладание необходимыми навыками и умениями. [53]

Б.М. Теплов отвергал понимание способностей как врожденных особенностей человека, подчеркивал тот факт, что в основе развития способностей лежат некоторые врожденные особенности, задатки. «Врожденными могут быть лишь анатомо-физиологические особенности, т.е. задатки, которые лежат в основе развития способностей, сами же способности всегда являются результатом развития». [53]

Фундаментальную теоретическую и практическую разработку проблема способностей получила в трудах С. Л. Рубинштейна. В своих трудах С. Л. Рубинштейн рассматривает развитие, формирование способностей, как через деятельность, так и через личностные образования. Под способностями С. Л. Рубинштейн понимал сложное образование, комплекс психических свойств, делающих человека пригодным к определенному, исторически сложившемуся виду общественно полезной деятельности. [50]

«Способности имеют органические, наследственно закрепленные предпосылки для их развития в виде задатков», под которыми понимаются анатомо-физиологические и функциональные особенности нервно-мозгового аппарата человека.

С. Л. Рубинштейн, как и Б. М. Теплов, считает, что способности не сводятся к знаниям, умениям, навыкам. Эти понятия взаимообусловлены: с одной стороны, способности – предпосылка овладения знаниями и умениями, с другой – в процессе этого овладения происходит формирование способностей.

Способность формируется в процессе деятельности. С. Л. Рубинштейн считает, «способности человека - это проявления, стороны его способности к обучению и труду. Означая способность к труду и обучению, способности человека в обучении и труде формируются». [50]

Развитие любой способности совершается по спирали: реализация возможностей, которые представляют способность данного уровня, открывает новые возможности для развития способностей более высокого уровня. [50]

Существенным показателем развития способностей является темп, легкость усвоения, быстрота продвижения и широта переноса. Об особенно больших достижениях свидетельствует умение добиться больших достижений при внешне трудных условиях. [50]

В своих работах по проблемам способностей А. Н. Леонтьев ведущую роль в развитии способностей человека отдает воспитанию и социальным условиям, природная сторона способностей имеет меньшее значение.

Основная идея А. Н. Леонтьева заключается в том, что все психические функции и способности, свойственные человеку как общественному существу, развиваются и формируются в результате овладения опытом предшествующих поколений. А. Н. Леонтьев пишет, что «главная особенность рассматриваемого нами процесса усвоения или овладения состоит в том, что он создает у человека новые способности, новые психические функции» [7]

Перевод достижений общественного развития в свои способности осуществляется в процессе общения. «В этом процессе ребенок, человек и научается адекватной деятельности. Таким образом, этот процесс является по своей функции процессом воспитания». [7]

Говоря о роли задатков индивида, А.Н. Леонтьев отмечает, что она выражается в основном в специальных, «главным образом динамических, чертах его деятельности; таково, например, влияние врожденных типов высшей нервной деятельности». [7]

А. Н. Леонтьев различает у человека два вида способностей: природные, или естественные, в основе своей биологические, и способности специфически человеческие, которые имеют общественно-историческое происхождение. Под способностями первого рода А. Н. Леонтьев понимает такие способности, как способность быстро образовывать и дифференцировать условные связи, или противостоять воздействиям отрицательных раздражителей. К способностям второго рода относятся способности речевые, музыкальные, конструкторские и т.п. [34]

Попытка рассмотреть способности в широком личностном плане характеризует работы ленинградских психологов - Б.Г. Ананьев, В.Н. Мясищев, К.К. Платонов, А.Г. Ковалев. Среди указанных психологов в первую очередь следует отметить работы Б. Г. Ананьева.

Развивая проблему способностей, Б. Г. Ананьев подчеркивает не только роль собственно психологического аспекта в них, не только реальную роль активной деятельности индивида в усвоении общественного опыта, но и связь способностей с личностью как психологическим образованием. Способность - это не простое накопление знаний, это проявление творческого развития ума.

Б. Г. Ананьев считает, что образование способностей связано с развитием высших психических функций. Развитие способностей связано с развитием всей личности, ее характера. Способности формируются в деятельности индивида, в процессе деятельности создаются определенные способы организации психических процессов, которые сказываются и на росте способностей, и на характере человека. Разбирая вопрос о роли задатков в развитии способностей, Б. Г. Ананьев подчеркивает, что в процессе деятельности задатки превращаются в способности. [6]

А. Г. Ковалев и В. Н. Мясищев рассматривают способности как «ансамбль свойств», которые необходимы для успешного осуществления какой-либо деятельности, включая в них систему личностных отношений, а также эмоциональные и волевые особенности. Данные авторы, по мнению В.А. Крутецкого «склонны придавать большое значение природной стороне, естественным предпосылкам развития способностей. Под задатками они понимают психофизиологические свойства, в первую очередь те, которые обнаруживаются в самой ранней фазе овладения той или иной деятельностью». [27]

К. К. Платонов связывает способности со структурой личности, которая состоит из четырех подструктур. Наряду с этими четырьмя подструктурами К. К. Платонов указывает еще на два общих качества личности: характер и способности. Эти два общих качества личности являются условием успешного выполнения определенных видов деятельности. «Способности – это либо свойства личности, либо структуры этих свойств, определяющие возможности личности более или менее качественно выполнять определенную деятельность и совершенствоваться в ней». [44]

В. А. Крутецкий считает проблему способностей проблемой индивидуальных различий. «Когда говорят о способностях, то предполагают наличие тех или иных индивидуальных различий между людьми в этом отношении». Способности не есть нечто раз и навсегда предопределенное, они развиваются в течение жизни, в деятельности. [27]

В. А Крутецкий подчеркивает, что при определении способностей следует исходить из психических процессов. «Способности - это в том числе и индивидуальные особенности психических процессов - восприятия, внимания, памяти, воображения, мышления и т.д.». В качестве компонентов способностей следует выделять и более сложные индивидуально-психологические особенности, включающие эмоционально-волевые моменты, личностное отношение. [27]

Ю. Б. Гиппенрейтер под способностями понимает « индивидуально-психологические особенности человека, которые выражают его готовность к овладению определенными видами деятельности и к их успешному осуществлению». [17]

Природными предпосылками способностей являются задатки. Ю. Б. Гиппенрейтер предполагает, что задатки, возможно, состоят из некоторых свойств нервной системы: степень общей активности, повышенная чувствительность нервных структур; какая-то специальная предрасположенность, например, к восприятию звуков, красок, пространственных форм, к установлению связей и отношений, к обобщениям. То, насколько проявится и оформится задаток, зависит от условий индивидуального развития.

Становление и развитие способностей, по мнению Ю. Б. Гиппенрейтер, связано с прохождением ребенка через различные сензитивные периоды. Неотъемлемым компонентом способностей является повышенная мотивация, которая обеспечивает интенсивную и в тоже время «естественно» организующуюся деятельность, необходимую для развития способностей. [17]

А. Л. Готсдинер понимает способности как «одну из форм активной саморегуляции, при которой индивид приспосабливает свои родовые свойства к воздействиям внешнего мира и требованиям деятельности». [18] При длительно повторяющемся взаимодействии внешних воздействий с внутренними родовыми свойствами и адаптационными процессами формируется устойчивая психофизиологическая система и вырабатывается индивидуальный стиль деятельности. Объединяясь с интеллектуальными, эмоциональными, мнемическими, координационно-регулятивными процессами и многократно повторяясь, они формируются в способности. [18]

В зарубежной психологии под способностями понимаются либо врожденные особенности индивида, фатально определяющие все будущие достижения субъекта, либо приобретенные навыки и умения. [47]

В отечественной и западной психологической литературе способностям посвящен ряд работ: В. С. Юркевич, Е. А. Климов, В. И. Кириенко, Л. И. Уманский, Н. Д. Левитов, Ф. Н. Гоноболин, Н. В. Кузьмина, П. М. Якобсон, М. Г. Давлетшин, В. Д. Шадриков, Д. Н. Завалишина, К. М. Гуревич, А. Л. Готсдинер, Г. Мелхорн, Х.-Г. Мелхорн, Л. А. Венгер, Г.И. Богин, З. Новак, В. Э. Чудновский, И. С. Якиманская, В. Н. Дружинин, Ю. А. Самарин, В.С. Мерлин, К.С. Точилов, Е. Ф. Рыбалко, А. А. Бодалев, А. М. Матюшкин, Л. И. Анцыферова, Д. А. Норман, К. А. Хеллер, К. Перлет, С. П. Кудрявцева, В. П. Ягункова и другие.

Структура способностей зависит от развития личности. Выделяют два уровня развития способностей: репродуктивный и продуктивный. Для первого уровня развития способностей характерно высокое умение усваивать знания, овладевать деятельностью и осуществлять ее по предложенному образцу, для второго уровня – создание нового, оригинального. Всякая репродуктивная деятельность включает элементы творчества, а творческая деятельность включает в свою очередь репродуктивную.

Кроме уровней следует выделять виды способностей по их направленности. В этом плане в психологии обычно изучают общие и специальные способности.

Под общими способностями понимают либо такую систему интеллектуальных свойств личности, которая обеспечивает относительную легкость и продуктивность в овладении знаниями (Е. С. Кузьмин, Н. Д. Левитов, Е. А. Шумилин), либо одаренность (С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев, В. Д. Шадриков).

Под специальными способностями понимается такая система свойств личности, которая помогает достигнуть высоких результатов в специальной области деятельности, например литературной, изобразительной, музыкальной.

Кроме этих двух видов способностей выделяется третья группа – способности к практической деятельности. Сюда относят конструктивно-технические, организаторские, педагогические способности.

Эти основные виды способностей взаимосвязаны.

Во-первых, специальные способности органически связаны с общими, или умственными способностями. Чем выше развиты общие способности, тем больше создается внутренних условий для развития специальных способностей. В свою очередь развитие специальных способностей положительно влияет на развитие интеллекта.

Во-вторых, известно немало личностей с очень высоким уровнем самых различных способностей: научных, литературных, математических.

В-третьих, практические способности не могут развиваться и актуализироваться в творческой деятельности без высокого уровня интеллектуального развития. [40]

С. Л. Рубинштейн выделяет общую способность или одаренность и специальные способности. «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. [50]

С. Л. Рубинштейн считает, что общая одаренность и специальные способности взаимопроникают друг в друга. Наличие специальной способности накладывает отпечаток на общую одаренность человека, а наличие общей одаренности сказывается на характере каждой специальной способности.

Взаимоотношение общей одаренности и специальных способностей для различных способностей различно. Чем большую роль в той или иной специальной способности играют специальные задатки и специальная техника, тем меньшим может оказаться соответствие или даже тем больше диспропорция между специальной способностью и общей одаренностью. Чем менее специфический «технический» характер носит та или иная специальная способность, тем более ее соответствие, связь и взаимопроникновение с общей одаренностью. Чем более высокого порядка та или иная специальная способность, тем теснее ее связь с общей одаренностью. [50]

Б. Г. Ананьев подчеркивает, что специализированные способности к различным видам деятельности вырабатываются в результате исторического развития человечества. Способности формируются в той деятельности, в которой они проявляются. Помимо специального опыта работы в определенной области деятельности, человек поднимается на тот или иной уровень общего развития. «Специальные способности являются продуктом развития специальных видов деятельности, имеющих ведущее значение в общем развитии человека». [7]

Б. Г. Ананьев подчеркивает, что специальные способности всегда выступают в том или ином взаимодействии, составляя своеобразные ансамбли творческих возможностей человека. «Ансамблевый характер способностей объясняется тем, что существует объективная взаимосвязь между разными видами деятельности по их предмету и структурам труда. Происхождение ансамблей способностей не ограничивается только общностью элементов сложных видов деятельности, не менее важный источник их заключен в одаренности или общих способностях. Специальные способности являются важными и самостоятельными, но все же частями общей одаренности человека, составляющей целостную структуру его возможностей в самых различных видах деятельности». [8]

В. Д. Шадриков определяет общую одаренность как «пригодность к широкому кругу деятельностей или сочетание способностей, от которых зависит успешность разных деятельностей», а специальные способности как «качественное своеобразие освоения и реализации отдельных психических функциях». [61]

Е. С. Кузьмин отмечает, что «специальные способности – это способности, проявляющиеся только в отдельных видах человеческой деятельности (художественной, музыкальной, математической). Общими называют такие способности, которые в той или иной мере проявляются во всех видах деятельности человека, например, интеллектуальные способности, проявляющиеся в сообразительности и находчивости, быстром и глубоком запоминании материала, внимания, критичности, самостоятельности ума. Специальные способности характеризируются определенными, присущими только данному виду способностей чертами. [28]

Н. Д. Левитов различает три вида способностей: общие (так называемый интеллект), групповые (например, к музыке, к технике и т.п.) и специфические (например, в области музыкальных способностей: музыкальный слух, чувство ритма, чувство мелодии и гармонии и т.д.). [31]

Н. И. Шевандрин выделяет общие и специальные способности. Под общими способностями он понимает индивидуальные особенности личности, обеспечивающие успешность овладения специальными знаниями и реализации различных видов деятельности. Примерами общих способностей являются интеллектуальные, трудовые, к обучению. Специальные способности – это индивидуальные особенности личности, обеспечивающие успешность овладения специальными знаниями и осуществления определенной деятельности. Примерами специальных способностей могут быть художественные, математические, педагогические, художественные, организаторские и т.п. [61]

Е. А. Шумилин к общим способностям относит такие психические свойства как качества ума: широта и глубина ума, его самостоятельность и гибкость, последовательность и быстрота мысли; качества памяти: живость памяти, полнота, точность и прочность запоминания; и наблюдательность. Специальные способности – это психические свойства, которые особенно необходимы в специальных областях деятельности. [65]

Т. И. Артемьева подчеркивает что, специальные способности представляют собой «своеобразную форму проявления общих родовых человеческих качеств в данных конкретных социальных условиях». Уровень специальных способностей зависит от общих требований к возможностям человека. [10]

Т.И. Артемьева считает, что в психологической структуре способностей необходимо учитывать компоненты:

1. общий, включающий в себя качества, присущие всем людям;
2. специальный, обусловленный в основном системой операций, связанных с деятельностью индивида, с ее специфическими особенностями;
3. индивидуальный, указывающий на неповторимость и своеобразие способностей именно данного индивида. [10]

К. К. Платонов в своей работе «Проблемы способностей» говорит, что хотя способности и не являются самостоятельными свойствами личности, их нельзя рассматривать в отрыве от личности. Способности – это структура свойств личности, которые входят в ее четыре основных подструктуры, но только нужных для освоения какой-либо деятельности. Способности – это степень соответствия личности в целом отдельной личности.

К.К. Платонов выделяет «хорошие способности» и «плохие способности». Неспособность (плохие способности) - это такая структура личности, которая неблагоприятна для освоения определенного вида деятельности, выполнения ее, и совершенствования в ней. Неспособность, как и способность, раскрывается через отношение структуры личности и требований к ней данной деятельности.

К. К. Платонов различает четыре основных рода способностей по двум основным критериям: элементарные и сложные, общие и особенные. К элементарным общим способностям относятся основные формы отражения, свойственные всем людям, хотя и неодинаково у различных людей выраженные. Например, способность суждения, эмоциональной памяти, воображения. К элементарным частным относятся отдельные свойства (черты личности), сформировавшиеся на основе индивидуально своеобразного обобщения соответствующих психических процессов (выраженная сообразительность, доброта, смелость). К сложным общим способностям относятся способности к труду, к общению и речи, к обучению, воспитанию, свойственные, хотя и не в равной мере всем людям. Сложными частными (специальными) являются профессиональные способности. [43]

В психологической литературе специальным способностям посвящен ряд работ. В их число входят работы Б.М. Теплова о музыкальных способностях, К. К. Платонова о летных способностях, Н. Д. Левитова, Н. Ф. Гоноболина, Н. В. Кузьминой о педагогических способностях, В. И. Киреенко об изобразительных способностях, Л. И. Уманского об организаторских способностях, В. А. Крутецкого о математических способностях, П. М. Якобсона, М. Г. Давлетшина о технических способностях и других.

Таким образом, из анализа вышеизложенного следует, что в отечественной психологии можно считать общепринятым понимание способностей как психологических свойств личности, являющихся условиями успешного выполнения деятельности; способности – понятие динамическое, они не только проявляются и существуют в деятельности, они в деятельности создаются, в деятельности и развиваются; успешность деятельности зависит от комплекса способностей; кроме уровней (репродуктивный и продуктивный) выделяют виды способностей по их направленности – общие и специальные.

**1.2 Феноменологические признаки и структурные особенности одаренных детей**

В психологической литературе можно встретить несколько определений понятия «одаренность»:

1. качественное своеобразие сочетание способностей, обеспечивающее успешность выполнения деятельности. Совместное действие способностей, представляющих определенную структуру, позволяет компенсировать недостаточность отдельных способностей за счет преимущественного развития других (Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Теплов);
2. общие способности, или общие моменты способностей, обуславливающие широту возможностей человека, уровень и своеобразие его деятельности;
3. умственный потенциал, или интеллект; целостная индивидуальная характеристика познавательных возможностей и способностей к учению;
4. совокупность задатков, природных данных, характеристика степени выраженности и своеобразия природных предпосылок способностей;
5. талантливость; наличие внутренних условий для выдающихся достижений в деятельности. [26]

К первым исследованиям одаренности можно отнести работы Ф. Гальтона, занимающегося изучением интеллектуальной одаренности. Интеллектуальная одаренность при этом оценивалась на основе измерения коэффициента интеллекта. На таких же позициях стоял Л. Тернер, изучавший различия между детьми с высоким и низким коэффициентом интеллекта. Вплоть до середины нашего столетия одаренность отождествлялась с интеллектом и измерялась с помощью коэффициента интеллекта.

Со временем, однако, стало ясно, что одаренность отличается от интеллекта. Так, Е. П. Торранс отмечал: «Если бы определяли детей как одаренных на основе тестов на интеллект, мы бы отсеяли 70 процентов наиболее творческих. Это процентное соотношение верно независимо от того, каким измерением интеллекта мы пользуемся, и какой образовательный уровень мы исследуем – от детского сада до средней школы». [69]

Этого же мнения придерживаются отечественные психологи. Так, Н. Д. Левитов указывает: «Говоря об одаренности, всегда мы имеем в виду сочетание способностей, однако этим термином подчеркивается еще их творческий характер. Если человек точно и быстро выполняет работу, не проявляя при этом никакого творчества, едва ли можно назвать его одаренным. Одаренные дети, как и взрослые, отличаются тем, что проявляют способность к творческой деятельности». [31]

В отечественной психологической науке, как уже было отмечено выше, проблема одаренности рассматривалась в связи с проблемой одаренности. Это работы Б. Г. Ананьева, В. А. Крутецкого, Н. С. Лейтеса, С. Л. Рубинштейна, Б. М. Теплова, В. Д. Шадрикова и других отечественных психологов.

Часто слова «одаренный» и «талантливый» употребляют как синонимы. При совместном употреблении термины «одаренный» и «талантливый» выступают как род и вид. Всякий талантливый ребенок является вместе с тем и одаренным, но не каждый одаренный может быть назван талантливым. Некоторым одаренным детям еще предстоит достичь уровня талантливости, но не всем это удается. [16]

В. Э. Чуднов и В.С. Юркевич подчеркивают, что «понимание одаренности, как только интеллектуальной характеристики, не соответствует подлинному представлению о высоком развитии возможностей человека. Одарен, необычно развит не сам по себе ум человека, одарена его личность». [58]

Одаренность – это совокупность всех данных человека, от которых зависит продуктивность его деятельности, - это не только интеллект, но и во взаимодействии с ним все другие свойства и особенности личности. [59]

С. Л. Рубинштейн указывает на то, что в общую одаренность включаются не только интеллект, но и все другие свойства и особенности личности, в частности эмоциональной сферы, темперамента – эмоциональная впечатлительность, тонус, темпы деятельности и т. д.». [50]

Показателями одаренности, по мнению С. Л. Рубинштейна, могут служить темпы, легкость усвоения и быстрота продвижения, широта переноса, время проявления способностей.

С. Л. Рубинштейн подчеркивает, что общая одаренность является не только предпосылкой, но и результатом всестороннего развития личности. [50]

Н. С. Лейтес под одаренностью понимает своеобразное сочетание способностей у человека, единство, которое они составляют, и выделяет основополагающий фактор одаренности – повышенная потребность в умственной деятельности: склонность к интенсивному труду, к умственному напряжению. [33]

И. А. Курбатова считает, что в основе одаренности лежит интеллектуальная активность наряду с саморегуляцией. [30]

По мнению Штерна, одаренность определяется требованиями жизни и поставленными ею задачами индивидуального поведения; она является своего рода уровнем и типом реагирования индивида на эти требования. «Одаренность – это общая способность индивида сознательно устанавливать свое мышление на новые требования, это общая способность психического приспособления в новым задачам и условиям жизни». [63]

Ю. З. Гильбух выделяет основные типы одаренности: общую (умственную) и специальную (художественную, социальную, спортивную). Каждая из этих типов включает несколько видов. А каждый из видов, в свою очередь, может рассматриваться как специальная способность. Так, умственная способность делится по предметному признаку на физико-математические (или просто математическая), способность к изучению гуманитарных предметов. Техническая одаренность включает в себя два основных вида: инженерную и одаренность к техническому мастерству. Художественная одаренность подразделяется на литературную, музыкальную, хореографическую и т.д. социальная одаренность включает в себя способность к правовой деятельности, педагогические способности. Все эти типы и виды, подчеркивает Ю. З. Гильбух, не изолированы друг от друга. Все типы одаренности обязательно предполагают определенный уровень развития умственных способностей. [16]

В. Э. Чуднов и В. С. Юркевич выделяют два типа детской одаренности:

1. Дети, опережающие в своем развитии сверстников, необыкновенно легко усваивающие человеческий опыт.
2. Одаренность нестандартным видением, нешаблонным мышлением. [57]

Наряду с обозначенными выше типами, В. Э. Чуднов и В. С. Юркевич выделяют несколько видов одаренности: общая, моторная, социальная (организаторские способности), практическая, школьная (способность к обучению), творческая одаренность. [57]

В многочисленных исследованиях одаренности изучались различные личностные (мотивационные, коммуникативные и др.) характеристики одаренных детей. К этому направлению могут быть отнесены работы К. Тэйлора, К. Кокса, Э. Роу, Л. В. Шавининой и др. В результате исследований, относящихся к этому направлению, создается обобщенный личностный портрет творчески одаренных людей.

Так, указывается, что для одаренных людей характерны толерантность к неопределенности; готовность к преодолению препятствий; готовность к росту; внутренняя мотивация; умеренная готовность к риску; стремление к признанию; готовность трудиться ради признания. В результате исследований, проведенных на детях, отмечается, что творческие дети в большей мере реагируют на стимулы, более автономны, неконформны, честны, обладают склонностью к игре, спонтанностью и юмором, менее тревожны, менее ригидны, более уверенны в себе, более настойчивы; отмечается также, что в основе этого набора личностных черт лежит большая толерантность к стрессу. [69]

Л. Я. Дорфман и Г. В. Ковалева подчеркивают, что творческие люди характеризуются высокой силой «Я», высокой неадекватной самооценкой и соответствующим ей уровнем притязания.[20]

Комитетом по образованию США было дано определение одаренности, включающее следующие показатели: выдающиеся способности, потенциальные возможности в достижении высоких результатов и уже продемонстрированные достижения в одной или более областях (интеллектуальные способности, специфические способности к обучению, творческое или продуктивное мышление, способности к изобразительному и исполнительскому творчеству, психомоторные способности). Одаренность в основном определяется тремя взаимосвязанными параметрами: опережающим развитием познания, психологическим развитием и физическими данными. [41]

В сфере опережающего развития познания выделяют следующие особенности:

1. Широта восприятия. Стремление активно исследовать окружающий мир. Характерно своеобразное любопытство: интересно посмотреть как все устроено.
2. Продолжительный период высокой концентрации внимания и большое упорство в решении той или иной задачи.
3. Способность прослеживать причинно-следственные связи и делать соответствующие выводы.
4. «Отличная память», которая базируется на ранней речи и абстрактном мышлении.
5. Способность к классификации и категоризации информации и опыта, умение широко пользоваться накопленными знаниями.
6. Часто обладают повышенными математическими способностями.
7. Большой словарный запас, сопровождающийся сложными синтаксическими конструкциями. Склонность к изобретению своих собственных слов.
8. Способность справляться с познавательной неопределенностью. Способность воспринимать смысловые неясности. Агрессивно реагируют на навязывание готового ответа.

Личностные особенности одаренных детей:

1. Сильно развитое чувство справедливости, проявляющееся очень рано. Опережающее нравственное развитие.
2. Острая реакция на несправедливость. Устанавливают высокие требования к себе и окружающим.
3. Богатая фантазия. Дети в возрасте от 2 до 5 лет не могут четко развести реальность и фантазию.
4. Хорошо развитое чувство юмора (игра слов, несоответствия).
5. Эмоционально зависимы, нетерпеливы и эмоционально несбалансированны.
6. Легкость образования страхов.
7. Нередко развивается негативная самооценка, мотивация к избеганию неудач.

Физические характеристики одаренности.

1. Высокий энергетический уровень.
2. Низкая продолжительность сна.
3. Моторное развитие отстает от интеллектуального.
4. Астигматизм. Сложно менять фокусное расстояние. [41]

Наряду с особенностями одаренных детей Г. Мелхорн, Х.-Г. Мелхорн выделяют признаки, которые могут служить приметой выдающихся способностей, но отнюдь не гарантируют это. К ним относятся:

1. интерес к умственной деятельности;
2. компетентность, не свойственная возрасту;
3. поиск причин, объяснений, доводов;
4. пытливость ума, стремление открывать и исследовать новое;
5. разносторонние интересы и потребность в разнообразной информации;
6. обширные знания;
7. хорошая память;
8. богатая фантазия, воображение;
9. пристрастие к играм, требующим сконцентированного внимания и имеющим сложные правила;
10. хорошее владение языком, обширный словарный запас;
11. чувство юмора, повышенный интерес к юмористическим рисункам, пристрастие к шуточным и остроумным рисункам;
12. повышенное чувство ответственности. [41]

Наряду с тем, что одаренные дети имеют ряд преимуществ перед своими сверстниками, им приходиться сталкиваться и со специфическими трудностями. Так, Уитмор выделяет следующие причины уязвимости одаренных детей:

1. Перфекционизм - стремление к совершенству, которое у одаренных детей проявляется очень рано. Для таких детей характерна внутренняя потребность совершенства.
2. Ощущение неудовлетворенности. Критически относятся к собственным достижениям.
3. Нереалистические цели. Часто ставят перед собой завышенные цели, не имея возможности достичь их, они начинают переживать.
4. Сверхчувствительность. Склонны к критическому отношению не только к себе, но и к окружающим. Часто воспринимают слова или невербальные сигналы как неприятия себя окружающими.
5. Потребность во внимании взрослых в силу природной, повышенной любознательности и стремления к познанию.
6. Нетерпимость. Склонны выражать нетерпение к детям, стоящим ниже их в интеллектуальном развитии. [41]

Фактически в исследованиях этого направления творческая одаренность описывается через перечисление определенных личностных качеств. Это в определенной мере соответствует задаче диагностики и отбора, но ничего не говорят ни о природе творческой одаренности, ни о путях ее развития.

В современных исследованиях творческой одаренности предпринимается попытка преодолеть ограниченность указанных подходов: эти исследования характеризуются тем, что творческая одаренность признается многомерным явлением, включающим как интеллектуальные, так и неинтеллектуальные (личностные, социальные) факторы. Среди исследований этого направления можно указать работы Дж. Рензули, С. Каплан, Д. Сиск, К. Хеллер и др. Дж. Рензули считает, что одаренность является результатом взаимодействия трех факторов: способности выше среднего, или таланта; приобщенность к задаче; креативность. [69]

Подход к одаренности как к интегральному явлению был осуществлен А. М. Матюшкиным. А.М. Матюшкин считает, что одаренность является психологической предпосылкой творческого развития и становления творческой личности. Он выделяет «интегративную структуру одаренности», которая включает в себя следующие факторы:

1. доминирующая роль познавательной мотивации, которая выражается в форме исследовательской, поисковой активности;
2. исследовательская творческая активность, выражающаяся в обнаружении нового, в постановке и решении проблем;
3. возможность достижения оригинальных решений; оригинальность выражает степень непохожести, нестандартности, неожиданности предлагаемых решений;
4. возможность прогнозировать и предвосхищать, что обеспечивает возможность более быстрого достижения решений;
5. способность к созданию идеальных эталонов, обеспечивающих высокие эстетические, нравственные, интеллектуальные оценки. Способность к оценке обеспечивает возможности самодостаточности, самоконтроля, уверенности одаренного ребенка в самом себе, в своих способностях, в своих решениях, определяя этим его самостоятельность, неконформность. [37]

К синтетическому подходу в отечественной психологии могут быть отнесены работы Д.Б. Богоявленской, для которой основным показателем творческости является интеллектуальная активность, сочетающая в себе два компонента: познавательный (общие умственные способности) и мотивационный. Критерием проявления творческости является характер выполнения человеком предлагаемых ему мыслительных заданий. [69]

М. А. Холодная выделяет следующие психологические компоненты одаренности:

1. познавательная потребность,
2. интеллект,
3. креативность,
4. мотивационные и личностные качества. [9]

К. А. Хеллер, К. Перлет, В. Сиервальд под одаренностью понимают «взаимодействие в определенный фиксированный момент внутренних (личностных) характеристик и внешних факторов (факторов социального окружения), приводящее к возникновению потенциала развития в направлении выдающихся достижений». [9]

Данные авторы придерживаются многофакторной модели одаренности, включающей «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». [56]

Р. М. Милграм выделила структурную модель одаренности 4 х 4. Данная модель представляет собой попытку операционализировать концепцию одаренности. По Р. М. Милграм, одаренность является результатом комплексного взаимодействия когнитивных, личностно-социальных и социокультурных влияний. Согласно этой модели одаренность описывается в терминах категорий, уровней и сред. Две из четырех категорий раскрывают интеллект (общая и специфическая интеллектуальная способность) и две – оригинальность мышления (общее оригинальное/творческое мышление и специфический творческий талант). Из четырех упорядоченных уровней способностей один характеризует глубокую одаренность, другой – умеренную одаренность, третий – среднюю одаренность, четвертый – отсутствие одаренности. Выделяют три обучающие среды: дом, школа и община, взятые с учетом индивидуальных особенностей. [39]

Рассмотрим четыре категории.

Первая категория – общая интеллектуальная способность, или общий интеллект, - относится к способности думать абстрактно и решать проблемы логически и систематически.

Вторая категория – специальная интеллектуальная способность или специальный интеллект, - соотносится с какой-либо предметно определенной областью деятельности, например, с математикой, музыкой, наукой или искусством. Специальные интеллектуальные способности отражаются в уровне работы, которая может быть высококомпетентной, но не обязательно высокооригинальной.

Третья категория - общее оригинальное/творческое мышление – является процессом генерирования решений, необычных и высокого качества. Креативные мыслители генерируют идеи, которые являются умными, яркими, изящными или удивляющими. Оригинально думающие люди чувствуют и определяют проблемы по-другому и замечают вещи, которые другие оставляют без внимания.

Четвертая категория - специальная творческая способность – соотносится с ясной и четко определенной областью творческой способности. Этот вид таланта проявляется в новых социально значимых результатах в науке, математике, искусстве, политике или в любом другом человеческом начинании. Реализация потенциального таланта требует инкубационного периода и развивается благодаря жизненному опыту. Поэтому наиболее полно талант проявляется у взрослых и только редко отмечается у детей и подростков. Специальные творческие способности, однако, часто проявляются у детей и подростков. [39]

Таким образом, логика развития представлений о природе одаренности ведет от упрощающих, чисто интеллектуалистических представлений о ее природе к более сложным представлениям, в соответствии с которыми, как в отечественной, так и в зарубежной психологии в свете современных представлений, одаренность выступает как сложное интегральное явление, включающее как интеллектуальные, так и личностные аспекты. Далее мы сосредоточимся на интеллектуальных аспектах одаренности.

**1.3 Интеллектуальные способности одаренных детей**

Под умственными, интеллектуальными способностями понимается такая система интеллектуальных свойств личности, которая обеспечивает относительную легкость и продуктивность в овладении знаниями. [40]

В психодиагностике об интеллектуальных способностях чаще всего судят по уровню развития интеллекта.

В отечественной психологии под интеллектом понимают «относительно устойчивую структуру умственных способностей». [26]

В. Н. Дружинин различает несколько подходов к исследованию интеллекта.

1. Психометрический подход в его факторном варианте. Основной представитель английский психолог Ч. Спирмен, который предположил, что успех любой интеллектуальной работы определяют некий общий фактор - общая способность (G-фактор) и фактор, специфический для данной деятельности (S-фактор). Спирмен полагал, что интеллект не зависит от личностных черт человека и не включает в свою структуру неинтеллектуальные качества (интересы, мотивация достижения, тревожность и т.д.). [21]

Критики концепции Спирмена (в частности, Торндайк) отрицали наличие общей умственной способности и считали, что существует множество независимых способностей (от 3 до 120 факторов). Позже была обнаружена ошибочность его расчетов Айзенком и Спирменом, которые подвергли статистической обработке данные Торндайка, и выявили в данных общий фактор интеллекта. [21]

Дж. Гилфорд, систематизируя результаты своих исследований в области общих способностей, предложил «трехмерную модель интеллекта». В основу этой модели Гилфорд положил три переменные: умственные операции, особенности материала, используемого в тестах, и полученный интеллектуальный продукт. Каждый фактор характеризуется сочетанием категорий из каждого измерения. [61]

Д. Векслер определил интеллект как способность индивида к целесообразному поведению, рациональному мышлению и эффективному взаимодействию с окружающим миром. Успешность решения интеллектуальных тестов зависит как от интеллектуальных параметров, так и от приобщенности к культуре, любознательности, двигательной активности. Модель Д. Векслера включает три уровня:

а) уровень общего интеллекта;

б) уровень «групповых» факторов, а именно: невербальный интеллект и вербальный интеллект;

в) уровень специфических факторов, соответствующих отдельным субтестам. [22]

1. Монометрический подход. Наиболее ярким и последовательным представителем является Г. Ю. Айзенк, который выделяет биологический интеллект (особенности функционирования структур головного мозга, отвечающих за познавательную активность), психометрический интеллект (измеряется тестами IQ) и социальный интеллект (способность индивида использовать психометрический интеллект в целях адаптации к требованиям общества). [21]

3. Когнитивные модели интеллекта имеют косвенное отношение к психологии способности. Очень редко представители когнитивного подхода выходят на проблемы индивидуальных различий. [21]

М. А. Холодная наиболее перспективным считает структурно-интегративный подход в изучении интеллекта и умственного развития, при котором носителем свойств интеллекта является индивидуальный ментальный (умственный) опыт, включающий ментальные структуры (системы психических образований), ментальное пространство (динамическая форма состояния ментального опыта, которая актуализируется в соответствии с решением проблемы). [9]

Структурно-интегрального подхода в изучении интеллектуального и умственного развития придерживается и Н. И. Чуприкова. В ее исследованиях в качестве основы интеллектуального развития рассматривается процесс становления репрезентативных когнитивных структур (внутренних психологических абстрактно-обобщенных когнитивных схем), которые складываются в процессе жизни и обучения у человека и являются не только системой хранения информации в виде обобщенно-абстрактных продуктов, но и средством сознания, умственной переработки информации. [9]

Существует несколько качеств интеллекта, которые у различных людей могут быть развиты не в одной и той же степени:

1. Ясность ума – простота и искренность мысли, отсутствие в ней какого-либо рода запутанности.
2. Логичность ума – строгая последовательность, системность в мышлении.
3. Сообразительность – быстрота умственной ориентировки, быстрое вникание в материал, скорость решения задач.
4. Глубина ума, или вдумчивость – способность познавать в предметах и явлениях наиболее существенное, часто скрытое и замаскированное.
5. Широта ума – способность мыслить с учетом всех сторон вопроса.
6. Гибкость, или пластичность ума – отсутствие шаблонности, стереотипности, способность к изменению хода мышления, если этого требуют объективные данные.
7. Самостоятельность и оригинальность – новизна, самобытный творческий характер умственной деятельности.
8. Критичность ума – отсутствие непроверенных предвзятых суждений, тщательная аргументация, серьезное отношение к возражениям, которые должны быть тщательно рассмотрены, прежде чем их опровергать. [31]

С.Л. Рубинштейн в структуре всякой актуальной умственной способности выделяет два взаимосвязанных компонента:

Во-первых, это более или менее слаженная и отработанная совокупность операций – способов, которыми осуществляется соответствующая деятельность;

Во-вторых, это качество психических процессов, которые регулируют функционирование этих операций. [50]

И. С. Якиманская подчеркивает, что любая умственная способность имеет сложную структуру. В состав умственной способности входят как общие, так и специальные предпосылки, конкретное сочетание которых (ведущее влияние одних при несовершенстве других) и определяет чувствительность к обучению соответствующему виду деятельности. К общим предпосылкам развития умственных способностей И. С. Якиманская относит:

1. Умственную активность, которая выражается в повышенной любознательности, широком интересе к различным видам деятельности. Характеризуется:

а) постоянной потребностью в деятельности,

б) уровнем напряженности самих действий.

1. Высокую работоспособность, тесно связанную с умственной активностью и проявляющуюся в интеллектуальной выносливости, в постоянной готовности к овладению знаниями, в умении систематически и упорно работать.
2. Саморегуляцию учебной деятельности, проявляющуюся не только в особенностях поведения (самообладания или импульсивности), но и в характере, направленности умственных усилий на выполнение учебной задачи. [68]

В. С. Юркевич подчеркивает, что в развитии умственной одаренности большую роль играет познавательная потребность. Данная потребность «вырастает чрезмерно, подавляя все остальные». Средством удовлетворения познавательной потребности является новая информация. Однако, получая новую информацию человек, не угашает познавательную потребность, а только усиливает ее. По мнению В.С. Юркевич познавательная потребность опирается на активность, потребность в процессе умственной деятельности и удовольствие от умственного труда. [67]

В.С. Юркевич выделяет три уровня развития познавательной потребности:

1. Уровень «Потребность во впечатлениях» – это фундамент познавательной потребности, ее биологической предпосылкой является ориентировочный рефлекс.
2. Уровень «Любознательность» – это социализированная потребность. На данном уровне интерес проявляется не к отдельному стимулу, а к объекту в целом. Своего пика развития любознательность достигает у подростка.
3. Уровень целенаправленной познавательной деятельности. Потребность в познании на этом уровне опосредуется социально значимыми целями. [67]

В.А. Крутецкий, говоря об умственных способностях, выделяет общие и специальные умственные способности. Общие умственные способности - это способности, которые необходимы для выполнения многих видов деятельности. Сюда относятся такие качества ума, как умственная активность, критичность, высокий уровень аналитико-синтетической деятельности. Специальные умственные способности – это способности, которые необходимы для успешного выполнения какой-нибудь одной определенной деятельности. Эти способности представляют собой единство отдельных частных способностей, например, в составе математических способностей большую роль играет математическая память, способность к логическому мышлению в области количественных и пространственных отношений. [27]

Н.С. Лейтес под умственными способностями понимает качества ума и некоторые особенности памяти – быстрота и прочность запоминания, которые находят применение во многих видах деятельности. В качестве базовых факторов интеллектуальной одаренности Н.С. Лейтес выделил активность и саморегуляцию. [32]

Н. В. Видинеев под интеллектуальными способностями понимает «умение мыслить в формах лексических (смысловых) значений слов, суждений, умозаключений, понятий, гипотез, теорий и осуществлять обмен мыслями с другими людьми. Интеллектуальные способности человека – это его умение не только перенимать знания, выработанные предшествующими поколениями людей, но и мыслить самостоятельно, творчески, продуктивно. Интеллектуальные способности человека есть способности его разума совершать переход к новому мышлению в зависимости от изменений в природных и социальных условиях, умение отказываться от знаний, казавшихся раннее истинными». [14]

А. З. Зак выделяет четыре вида умственных способностей:

1. способность анализировать, которая проявляется в воз можности выделять различные стороны, вычленять в предмете различные особенности,
2. способность комбинировать, которая проявляется в возможности создавать различные сочетания предметов или из элементов,
3. способность рассуждать, которая проявляется в возможности последовательно выводить одну мысль из другой, одни суждения из других, в умении непротиворечиво распределять события во времени,
4. способность планировать, которая проявляется в возможности намечать ряд шагов для получения требуемого результата, разрабатывать последовательность будущих действий для достижения поставленной цели. [23]

Ю. А. Самарин выделяет в области умственных способностей несколько специфических способностей. Это:

1. наблюдательность;
2. способность усваивать опыт, накопленный человечеством;
3. способность по-новому синтезировать элементы наблюдаемого и усваиваемого (процесс воображения);
4. способность видеть явления с разных точек зрения;
5. способность критически проверять полученные выводы. [52]

Ю. А. Самарин подчеркивает, что все эти сами по себе сложные синтетические способности лишь в сложной системе взаимодействия характеризуют качественные особенности умственной деятельности человека. «Умственные способности, характеризуя качественную сторону деятельности человека, естественно проявляются в усвоении и применении различных систем знаний (математических, технических, гуманитарных, биологических и т.д.)». [52]

Решающей для оценки умственных способностей является творческая деятельность ума, т.е. создание чего-либо принципиально нового (хотя бы относительно) в том или ином виде деятельности, например конструктивное усовершенствование, рационализация труда, новая точка зрения на те или иные явления действительности, новая комбинация материала, исследования, открытия, изобретения. [52]

Высокий уровень показателей интеллектуального развития является предпосылкой творческих возможностей ребенка.

Работы известных ученых в области психологии Д. Б. Эльконина, Л.А. Венгера, В. В. Давыдова, Н.Н. Подьякова посвящены проблеме детского интеллекта в связи с задачей развития его творческого потенциала.

Существует три основных подхода к отношению интеллектуальных способностей и креативности (общая творческая способность):

1. Креативности как таковой нет. Интеллектуальная одаренность выступает в качестве необходимого, но недостаточного условия творческой активности личности. Главную роль в детерминации творческого поведения играют мотивация, ценности, личностные черты (А. Дж. Танненбаум, А. Маслоу, О. Б. Богоявленская и др.). К числу основных черт творческой личности относят когнитивную одаренность, чувствительность к проблемам, независимость суждений в неопределенных и сложных ситуациях.
2. Креативность является самостоятельным фактором, независимым от интеллекта (Дж. Гилфорд, К. Тейлор, Я. А. Пономарев). Более мягкий и наиболее разработанный вариант такого подхода - «теория интеллектуального порога» Е. Торренса. Согласно этой теории, если IQ (коэффициент интеллектуальности) ниже 115-120, то интеллект и креативность входят в состав одного фактора; при IQ выше 120 баллов – креативность независимый от интеллекта фактор.
3. Высокий уровень интеллекта соответствует высокому уровню креативности и наоборот. Другими словами, творчества как специфической формы активности нет, т.е. креативность является компонентом общей умственной одаренности. (Д. Векслер, Г. Айзенк и др.) [61]

М. Воллах и Н. Коган считают неправомерным перенос Дж. Гилфордом и его последователями моделей измерения интеллекта на измерение креативности. Такой перенос, по их мнению, приводит к тому, что тесты креативности просто оценивают IQ как и обычные тесты интеллекта с учетом поправок на специфичность процедуры исследования. М. Воллах и Н. Коган в своей работе изменили характер процедур проведения тестов креативности путем снятия ограничения на время тестирования, минимизации элементов состязательности и т.п. Данные этого обследования позволили выделить четыре группы детей с разными уровнями развития интеллекта и креативности. [62]

1. Дети, обладающие высоким уровнем интеллекта и высокой креативностью, уверены в своих способностях, имеют адекватный уровень самооценки. Они характеризуются внутренней свободой и хорошим самоконтролем. Проявляют большой интерес ко всему новому, обладают большой инициативой.
2. Дети, которые имели высокий уровень интеллекта и низкий уровень креативности, стремятся к школьным успехам, избегают риска, скрытны и дистантны от своих одноклассников, имеют мало близких друзей, не любят быть представленными сами себе, испытывают дискомфорт в отсутствие внешней адекватной оценки своих поступков, результатов учения или другой деятельности.
3. Дети с высоким уровнем креативности и низким уровнем интеллекта часто в социальном плане занимают позицию «изгоев». Они с трудом приспосабливаются к школьным требованиям, имеют увлечения за пределами школы, наиболее тревожны, неуверенны в себе.
4. Дети с низким уровнем и интеллекта и креативности внешне хорошо адаптируются, довольны своим положением, демонстрируют адекватную самооценку. Низкий уровень предметных способностей компенсируется развитием социального интеллекта, общительностью, пассивностью в учебе. [61]

Таким образом, в отечественной психологии интеллектуальная деятельность традиционно рассматривалась как аналитико-синтетическая (А. М. Матюшкин, С. Л. Рубинштейн, М. А. Холодная, Н. И. Чуприкова). В западной психологии широко распространен количественный подход к интеллекту без анализа его психологической структуры. Решающей для оценки интеллектуальных способностей является творческая деятельность ума, умение мыслить самостоятельно, творчески, продуктивно.

**1.4 Учебная успеваемость в связи с уровнем интеллектуального развития**

Главная задача начальной школы – обеспечить развитие личности ребенка на более высоком уровне по сравнению с дошкольным периодом детства. Источником полноценного развития ребенка начальных классов школы выступают два вида деятельности.

Во-первых, любой ребенок развивается по мере освоения прошлого опыта человечества за счет приобщения к современной культуре. В основе этого процесса лежит учебная деятельность, которая направлена на овладение ребенком знаниями и умениями, необходимыми для жизни в обществе.

Во-вторых, любой ребенок в процессе развития самостоятельно реализует свои возможности благодаря творческой деятельности. В отличие от учебной, творческая деятельность не нацелена на освоение уже известных знаний. Она способствует проявлению у ребенка самодеятельности, самореализации, воплощению его собственных идей, которые направлены на создание нового. [23]

В младшем школьном возрасте ведущей становится учебная деятельность, включающая в себя следующие компоненты: мотивацию, учебную задачу, учебные операции, контроль и оценки. [29]

И. А. Зимняя считает обучаемость одним из основных показателей готовности человека к учению, к освоению знаний стихийно или целенаправленно в условиях какой-либо конкретной образовательной системы. [24]

Б. В. Зейгарник трактует обучаемость в широком смысле слова как «потенциальную возможность к овладению новыми знаниями в содружественной с взрослыми работе». [24]

З. И. Калмыкова понимает обучаемость как совокупность интеллектуальных свойств человека, от которых при наличии и относительном равенстве других необходимых условиях (исходного минимума знаний, положительного отношения к учению и т.д.) зависит продуктивность учебной деятельности. [24]

Обучаемость характеризуются определенными показателями:

а) темп продвижения в освоении знаний и формирований умений,

б) легкость этого освоения (отсутствие напряженности, утомления, переживание удовлетворения от усвоения знаний),

в) гибкость в переключении на новые способы и приемы работы,

в) прочность сохранения освоенного материала. [24]

Ш. А. Амонашвили указывает, что традиционный способ обучения не считается с большим потенциалом интеллектуальных и творческих возможностей детей. [3,26-29]

А. З. Зак считает, что состояние современной начальной школы нельзя считать нормальным. С одной стороны засилье деятельности по усвоению знаний и умений существенно тормозит развитие интеллекта детей, и в первую очередь творческого мышления, с другой стороны постоянное решение типовых задач обедняет личность ребенка. [23]

При проверке знаний, умений и навыков школьников большое значение имеет их объективная оценка. Ш. А. Амонашвили указывает, что оценка – это процесс, деятельность оценивания человеком. Отметка – результат этого процесса. Оценке обычно подвергаются наличные знания школьников и проявленные ими умения и навыки и при этом не учитываются старания и усилия, рациональность, мотив. [4]

Процесс оценки учитель осуществляет на основе критериев и требований. Оценку проверки знаний, умений и навыков учитель должен выражать словесно, а затем, завершая смысл своего оценочного суждения, заключать в условно цифровой знак – в отметку.

И. Ф. Харламов выделяет общие критерии оценки успеваемости учащихся.

Балл «5» выставляется за такие знания, когда:

а) ученик обнаруживает усвоение всего объема программного материала,

б) выделяет в нем главные положения,

в) осмысленно применяет полученные знания на практике,

г) не допускает ошибок при воспроизведении знаний, а также в письменных работах и выполняет последние уверенно и аккуратно,

д) легко отвечает на видоизмененные вопросы, на которых нет прямых ответов в учебнике.

Балл «4» выставляется тогда, когда:

а) ученик выявляет знание материала,

б) отвечает без особых затруднений на вопросы учителя,

в) умеет применять полученные знания на практике,

г) в устных ответах не допускает серьезных ошибок и легко устраняет отдельные неточности с помощью дополнительных вопросов учителя,

г) в письменных работах делает незначительные ошибки.

Балл «3» выставляется за знания, когда:

а) ученик обнаруживает усвоение основного материала, но испытывает затруднение при его самостоятельном воспроизведении и требует дополнительных и уточняющих вопросов учителя,

б) предпочитает отвечать на вопросы воспроизводящего характера и путается при ответах на видоизмененные вопросы,

в) допускает ошибки в письменных работах.

Балл «2» выставляется тогда, когда у ученика имеются отдельные представления об изученном материале, но все же большая часть его не освоена, а в письменных работах ученик допускает грубые ошибки.

Балл «1» выставляется за полное незнание учеником пройденного материала. [55]

Б.Г. Ананьев выделяет несколько функций оценки. К ним относятся:

а) ориентация школьника в состоянии его знаний и степени соответствия их требованиям,

б) непосредственная или опосредованная информация об успехе в данной ситуации,

в) выражение общего мнения и суждения педагога о данном ученике.

Каждая из этих сторон оценки, подчеркивает Б.Г. Ананьев, является в той или иной форме побуждением к действию или знанию, и в этом смысле обладает своеобразной стимулирующей силой в отношении умственной работы школьников. [5]

Воздействие оценки на развитие школьника, указывает Б.Г. Ананьев, может быть рассмотрено с двух сторон:

а) ориентирующей, воздействующей на умственную работу школьника, содействующей осознанию учеником процесса этой работы и пониманию им собственных знаний,

б) стимулирующей, воздействующей на аффективно-волевую сферу посредством переживаний успеха или неуспеха, формирования притязаний и намерений, поступков и отношений.

Благодаря этому, оценка воздействует и на интеллектуальную и на аффективно-волевую сферы, т.е. на личность ученика в целом. Под непосредственным влиянием оценки мы имеем ускорение или замедление темпов умственной работы, качественные сдвиги (изменения приемов работы, изменение в структуре апперцепции, преобразование интеллектуальных механизмов). [5]

В начальной школе оценка – это единственное в распоряжении педагога средство стимулирования учения, положительной мотивации, влияния на личность. В начальной школе в большей степени происходит оценивание личности, а не полученных учеником знаний, умений, навыков, т.к. под влиянием оценивания у школьников создается самооценка, отношение к своим успехам или неуспехам. [46]

И. Ю. Кулагина подчеркивает, что высокие отметки для младшего школьника – источник других поощрений, залог его эмоционального благополучия, предмет гордости. Более того, в классе, где мнение учителя – не просто решающее, оно единственное авторитетное мнение, с которым все считаются, высокие отметки обеспечивают и соответствующий статус. [29]

К. К. Гуревич, Е.И. Горбачева в своих работах указывают на то, что не следует отождествлять систему отметок с критериями умственного развития. «Отметка даже у опытного учителя не всегда соответствует уровню развития мышления ученика». [20]

Л.С. Выготский условно делил детей, поступивших в школу на три группы: с высоким умственным развитием, со средним умственным развитием и низким.

Л. С. Выготский подчеркивает, что весь смысл измерения умственного развития при поступлении в школу заключается в том, что предполагается существование связи между высотой умственного развития и школьной успешностью. Это предположение основано на простых наблюдениях и статистическо-теоритических исследованиях, в которых показана высокая связь, существующая между школьной успеваемостью ребенка и его уровнем интеллектуального развития.

Л. С. Выготский подчеркивает, что ребенок, приходящий в школу с высоким уровнем интеллектуального развития, в своем большинстве имеет тенденцию его снижать. Это означает, что по абсолютным показателям (абсолютная успешность), т.е. по сравнению с другими детьми, он может быть впереди, но относительно самого себя в ходе школьного обучения снижает уровень интеллектуальный развития. Дети с низким уровнем интеллектуального развития в массе имеют тенденцию его повышать, уступая по абсолютной успешности первым. Дети со средним уровнем интеллектуального развития имеют тенденцию сохранять его.

Таким образом, дети с высоким уровнем интеллектуального развития могут быть первыми при поступлении в школу, последними по его темпу развития в ходе школьного обучения и снова первыми по успешности [15]

Т. И. Артемьева для того, чтобы рассмотреть способности в их развитии, динамике и в соотношении с реальными социальными условиями, в которых находится данный конкретный индивид, условно подразделяет способности на актуальные и потенциальные.

Потенциальные способности не реализуются в конкретном виде деятельности, но могут актуализироваться при изменении условий протекания деятельности. Актуальные способности - это не только те, которые реализуются и развиваются в тех или иных видах деятельности, но и те, которые необходимы в данный момент и которые реализуются в настоящем, в условиях конкретного, специального вида деятельности.

Именно характер социальных условий препятствует или способствует развитию потенциальных способностей, обеспечивает или не обеспечивает превращение их в актуальные. [10]

Л. С. Выготский в своих работах указывает на то, что при обучении и воспитании одаренных детей необходимы изменения некоторых приемов и правил воспитания при сохранении общих законов педагогики. [15]

Таким образом, соотнося абсолютную успешность в учебной деятельности ребенка младшего школьного возраста с ранней одаренностью, учитель может допустить ошибку, не каждый случай абсолютной успешности открывает нам будущего интеллектуала и будущий талант. Развитие каждого ребенка имеет свои перспективы. При обучении одаренного ребенка необходимо ориентироваться на его потенциальные способности, создавать условия для их перехода в актуальные.

Каждый учебный предмет обладает специальными возможностями для создания творческих проблемных ситуаций, предполагающих необходимость творческого поиска или других форм создания творческого продукта.

Таким образом, на основании вышеизложенного можно заключить, что проблема одаренности в отечественной психологии рассматривалась как проблема способностей, что наиболее полно и четко отражено в работах Б. Г. Ананьева, С. Л. Рубинштейна, Б. М. Теплова.

В отечественной психологии можно считать общепринятым понимание способностей как индивидуально-психологических свойств личности, являющихся условиями успешного выполнения деятельности.

Способности – понятие динамическое, они создаются в деятельности, в деятельности проявляются и развиваются.

В отдельные периоды развития человека возникают наиболее благоприятные условия для становления и развития отдельных видов способностей, некоторые из этих условий имеют временный, приходящий характер. Такие возрастные периоды, когда условия для развития тех или иных способностей будут оптимальными, называют сензитивными (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Ю. Б. Гиппенрейтер).

Высокие достижения в одной и той же деятельности могут быть обусловлены различным сочетанием способностей. Возможна в широких пределах компенсация одних способностей другими, вследствие чего относительная слабость какой-нибудь одной способности компенсируется другой способностью, что в итоге не исключает возможности успешного выполнения соответствующей деятельности.

Выделяют два уровня развития способностей: репродуктивный (высокое умение усваивать знания, овладевать деятельностью) и продуктивный (создание нового, оригинального).

Кроме уровней выделяют виды способностей по направленности: общие и специальные. Под общими способностями понимается либо система интеллектуальных свойств личности (Е. С. Кузьмин, Н. Д. Левитов, Е. А. Шумилин), либо одаренность. Под специальными - такая система свойств личности, которая помогает достигнуть высоких результатов в специальной области деятельности.

В отечественной психологии одаренность признается многомерным явлением, включающем как интеллектуальные, так и неинтеллектуальные факторы. Подход к одаренности как к интегральному явлению был осуществлен А. М. Матюшкиным, который считает одаренность психологической предпосылкой творческого развития и становления творческой личности.

Традиционный способ обучения не учитывает большой потенциал интеллектуальных и творческих возможностей одаренных детей. При обучении одаренного ребенка необходимо ориентироваться на его потенциальные способности, создавать условия для их перехода в актуальные.

**2. Методы экспериментального исследования**

**2.1 Краткое описание диагностических методик**

Для реализации поставленных задач был использован следующий набор методик:

1. Адаптированный вариант методики Д. Векслера WISK

Данная методика предназначена для измерения уровня **интеллектуального развития детей в возрасте от 5 до 16 лет.**

Основной вариант методики Д. Векслера был создан в Соединенных Штатах Америки в 1949 г. Был адаптирован применительно к условиям нашей страны А.Ю.Панасюком на группе здоровых детей и детей-олигофренов. Технический перевод осуществлен в Ленинградском научно-исследовательском психоневрологическом институте им. Бехтерева.

Коэффициенты валидности текущей (по связи с критериями академической успеваемости и оценкам профессиональной деятельности) составили 0,3 для невербальных субтестов и 0,4 – 0,5 для невербальных.

Коэффициент корреляции с показателями шкалы умственного развития Стенфорд-Бине составляет около 0,8.

Коэффициенты надежности по полной шкале для всех возрастных выборок составили 0,97. Показатели по вербальной шкале во всех группах имели идентичные коэффициенты надежности, равные 0,96, а по шкале действия – 0,93.

Преимуществом теста Векслера является возможность получить представление не только об общем уровне интеллекта, но и об особенностях его структуры.

Методика состоит из 12 субтестов, разделенных на две равные по численности группы: вербальную и невербальную.

Вербальная шкала включает в себя такие субтесты, как «Общая осведомленность», «Понятливость», «Арифметический», «Аналогии-сходства», «Словарь», «Повторение цифр».

Невербальная шкала состоит из следующих субтестов: «Недостающие детали», «Последовательные картинки», «Составление фигур из кубиков» (Кубики Кооса), «Складывание объектов», «Лабиринт», «Кодирование».

Форма проведения: индивидуальная.

Обработка результатов тестирования проводилась с помощью системы баллов по каждому из применявшихся вербальных и невербальных субтестов. По суммам баллов мы определяли шкальные оценки вербального, невербального и общего интеллекта, по соответствующей таблице определяли коэффициенты всех трех видов интеллекта. Интерпретация IQ–показателей проводилась по схеме (табл. 1).

#### Таблица 1 Классификация IQ –показателей по Векслеру

|  |  |
| --- | --- |
| IQ – показатель | Уровень интеллектуального развития |
| 130 и выше | Весьма высокий интеллект |
| 120-129 | Высокий интеллект |
| 110-119 | «Хорошая норма» |
| 90-109 | Средний уровень |
| 80-89 | Сниженная норма |
| 70-79 | Пограничный уровень |
| 69 и ниже | Умственный дефект |

2. Тест «Круги»

Данный тест относится к серии методик, выявляющих особенности познавательной сферы младшего школьника. С помощью теста «Круги» могут быть также измерены свойства креативности. Измеряется скорость мышления, гибкость мышления и оригинальность. Ребенок может использовать следующие темы (гибкость мышления):

1. Вселенная: солнце, луна, планета…
2. Природа: цветы, деревья, животные…
3. Наука и техника: глобус, очки, машина, колеса…
4. Человек, изображение частей его тела: головы, ушей, глаз…
5. Быт: еда, одежда и предметы домашнего обихода…
6. Народное творчество, сказочные образы: колобок, снежная баба, Чебурашка, Винни-Пух…
7. Спорт, спортивный инвентарь: кольца, ракетки, диски…
8. Экономика: монетки…
9. Искусство, любые украшения: бусы, игрушки, медали…

### Перед началом исследования дается инструкция испытуемому: «Дорисуй 20 кругов таким образом, чтобы получились предметы и явления, основа которых круг». Для примера экспериментатор на доске дорисовывает круг и получает «солнце».

Форма проведения: индивидуальная.

### Обработка результатов:

1. Скорость мышления определяется количеством рисунков.
2. Гибкость мышления определяется количеством тем.
3. Оригинальность измеряется суммой баллов за оригинальные рисунки.

Система баллов:

1 балл – рисунок встречается у половины детей и чаще, 2 балла – рисунок встречается у меньшей части группы, 3 балла – рисунок встречается в единственном числе.

3. Метод экспертной оценки интеллектуальных и личностных особенностей одаренных детей.

Методу экспертной оценки могут подвергаться различные стороны школьной жизни, в том числе и различные аспекты развития детей. Экспертная оценка дает ясную картину мнения педагогического коллектива по тому или иному вопросу.

Так, с помощью данного метода можно определить мнение педагогического коллектива по вопросу личностных и интеллектуальных особенностей учеников, входящих в состав определенного класса.

Достоинство данного метода состоит в его гибкости и краткости проведения, что очень важно при работе с педагогами, рабочий день которых очень загружен.

Педагога, работающего с интересующим нас первым классом, просят оценить по пятибалльной шкале интеллектуальные и личностные особенности каждого ученика.

Данные особенности включают в себя:

1. Гибкость мышления

а) быстрое усвоение знаний

б) быстрое обнаружение мышления

в) широта переноса

г) легкость усвоения

1. Любознательность, активность

а) интерес к учебе

б) интерес ко всему новому

в) активность на уроке

г) исследовательская активность

д) интерес к самым разнообразным вопросам жизни

3. Оригинальность

а) непохожесть

б) нестандартность

в) неожиданность предлагаемых решений

4. «Сила Я»

а) самодостаточность

б) самоконтроль

в) уверенность в себе

г) уверенность в своих решениях

д) самостоятельность

е) неконформность

Данные параметры были выделены нами на основании анализа психологической литературы (см. главу 1 параграф 1.2.).

#### Таблица 2

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Методика | Показатель | Психологическое содержание |
| Анализ документов | Возраст | Показатель индивидной зрелости |
| Группа здоровья | Показатель индивидного ресурса |
| Тестирование психологической готовности к школе | Рейтинг при поступлении | Суммарный показатель репродуктивных интеллектуальных способностей и моторики |
|  | Отметка  по чтению | Уровень знаний, умений, навыков |
| Отметка по русскому языку | Уровень знаний, умений, навыков |
| Отметка по математике | Уровень знаний, умений, навыков |
| Метод экспертной оценки | Гибкость мышления | Быстрое усвоение знаний, быстрое обнаружение решений, широта переноса, легкость усвоения |
| Любознательность,  активность | Интерес к учебе, интерес ко всему новому, активность на уроке, исследовательская активность, интерес к разным вопросам жизни |
| Оригинальность | Непохожесть, нестандартность, неожиданность предлагаемых решений |
| Сила «Я» | Самодостаточность, самоконтроль, уверенность в себе и своих решениях, самостоятельность, неконформность |
| Тест «Круги» | Скорость мышления | Динамическая характеристика мыслительной деятельности |
| Гибкость мышления | Способность свободно переходить от конкретного мыщления к абстрактному |
| Оригинальность | Способность отказаться от стереотипа, непохожесть, нестандартность |
| Адаптированный вариант детской методики Д. Векслера WISC | I субтест «Общая осведомленность» | Изучение кругозора ребенка, его самых общих знаний и представлений об окружающем мире, а также его долговременной памяти |
| II субтест «Понятливость» | Анализ способности ребенка к суждению, эффективному применению знаний в конкретной жизненной ситуации, способности к самостоятельному принятию решений, а также понимания им социальных норм, социальной зрелости ребенка; изучение абстрактного мышления. |
|  | III субтест «Арифметический» | Оценка навыков устного счета, умения оперировать числами, выполнять основные арифметические действия, быстро ориентироваться в условии и качественно решать арифметические задачи; изучение концентрации внимания. |
|  | IV субтест «Аналогии- сходства» | Оценка способности к формированию понятий, классификации, упорядочиванию, сравнению (изучение способности ребенка выделять существенные признаки различных понятий и явлений, способности находить аналогии и сходства между отдельными понятиями). |
|  | V субтест «Словарь» | Анализ словарного запаса ребенка, его умение давать четкие определения различным понятиям, понимание им значения часто употребляемых слов. |
|  | VI субтест «Повторение чисел» | Изучение кратковременной и оперативной памяти, способности запоминать и воспроизводить безошибочно ряды цифр различной длины в прямом и обратном порядке; изучение объема и избирательности воспроизведения. |
|  | VII субтест «Недостающие детали» | оценка наблюдательности ребенка, особенностей его восприятия, умения выделять существенные детали различных предметов на наглядном уровне. |
|  | VIII субтест «Последовательные картинки» | Исследование способности ребенка выделять последовательность событий, способности понимать ситуацию и предвосхищать события; косвенная оценка сформированности регулирующей функции речи. |
|  | IX субтест «Составление фигур из кубиков» (кубики Кооса) | Анализ особенностей конструктивного мышления ребенка, способности переводить элементы восприятия в элементы конструкции, изучение пространственного анализа и синтеза. |
|  |  |  |
| XI субтест «Кодирование» | Изучение способности ребенка к распределению внимания, уровня его работоспособности, степени усвоения зрительно-двигательных навыков. |
| XII субтест «Лабиринт» | Исследование зрительно-двигательной координации ребенка, сформированности мелкой моторики, способности к планированию деятельности, составлению плана действий, пространственной ориентировки. |

##### **2.2 Методы статистической обработки экспериментальных данных**

интеллектуальный одаренный школьная успеваемость

Для обработки полученных результатов исследования нами использовался количественный метод (вычисление первичных статистик – среднее, отклонение и корреляционный анализ).

Использовались следующие статистики: объем выборки, выборочное среднее, стандартное отклонение, коэффициент корреляции.

Таким образом, методы, используемые нами в работе, укладываются в общую схему проведения исследования Б. Г. Ананьева. В качестве организационного нами использовался метод поперечных срезов, эмпирические методы представлены адаптированным вариантом методики Д. Векслера WISC (детский вариант), тестом на креативность «Круги», экспертной оценкой (оценка успешности, оценка интеллектуально-личностных показателей). В качестве обрабатывающих методов нами использовался количественный (вычисление первичных статистик – среднее, отклонение; корреляционный анализ) и качественный методы. Для интерпретации мы воспользовались структурным методом.

**Список литературы**

1. Айзенк Г. Ю. Проверьте свои способности/Пер. с анг. – М.: Педагогика – Пресс, 1992 – 176 с.
2. Алякринский Б. С. О таланте и способностях. (Очерки о самовоспитании).- М.: Знание, 1970 – 176с.
3. Амоношвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников: Экспериментально-педагогическое исследование. – М.: Педагогика, 1984. – 296 с.
4. Амоношвили Ш. А. Обучение. Оценка. Отметка. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
5. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т 2/Под. ред. А. А. Бодалева и др. – М.: Педагогика, 1980. – 288 с.
6. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. М., 1977 – 380с.
7. Ананьев Б. Г. О соотношении способностей и одаренности//Проблемы способностей/Под редакцией В.Н. Мясищева – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 308с.
8. Ананьев Б.Г. Формирование одаренности//Склонности и способности. Сборник статей.- Л.: Издательство Ленинградского университета, 1962.-126с.
9. Антонова Г.П., Икунина З.И., Антонова И.П., Антонова Н.А. Влияние особенностей интеллекта старших дошкольников на эффективность их обучения//Вопр. психол. 1999.- № 2.- С.12-21
10. Артемьева Т.И. Методологический аспект проблемы способностей – М.: Наука, 1977.-184с.
11. Бодалев А. А. Психология о личности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988.–188 с.
12. Бурлачук Л.Ф. Морозов С.М. Словарь- справочник по психодиагностике - СПб.: Питер Ком, 1999. – 528с.
13. Введение в психодиагностику. Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений/Под ред. К.М. Гуревича, Е.М. Борисовой. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 192 с.
14. Видинеев Н.В. Природа интеллектуальных особенностей человека. М.: Мысль, 1989 – 173с.
15. Выготский Л.С. Педагогическая психология/Под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика,. 1991.- 480 с.
16. Гильбух Ю.З. Внимание: одаренные дети. – М.: Знание, 1991 – 80с
17. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. Курс лекций. – М.: ЧеРо, 1996. – 336 с.
18. Готсдинер А. Л. К проблеме многосторонних способностей//Вопр. психол. -1991.- № 4.- С.82-88
19. Гуревич К. К., Горбачева Е.И. Умственное развитие школьников: критерии и нормативы. – М.: Знание, 1992. – 80с.
20. Дорфман Л.Я., Ковалева Г.В. Основные направления исследований креативности в науке и искусстве//Вопр. психол.- 1999.- № 2.- С.101-106
21. Дружинин В. Н. Метафорические модели интеллекта//Творчество в искусстве – искусство творчества/Под редакцией Л. Дорфмана и др. – Москва: Наука; Смысл, 2000. – 549 с.
22. Дружинин В.Н. Психология общих способностей – СПб.: ПитерКом, 1998. – 386 с.
23. Зак А. З. Методы развития интеллектуальных способностей у детей 9 лет. Учебно-методическое пособие для преподавателей. - М.: Интерпракс, 1994.-408с.
24. Зимняя И. А. педагогическая психология: Учеб. пособие. – Ростов н/Д.: Изд-во «Феникс», 1997. – 480 с.
25. Ковалев А. Г. и Мясищев В. Н. Психические особенности человека. В 2-х т. Т.2.- Л., 1960 – 304 с.
26. Краткий психологический словарь/Ред.-сост. Л.А.Карпенко; Под. Общ. Ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. - 2 изд., расш., испр. и доп. – Ростов н\Д: изд-во «Феникс», 1998 –512с.
27. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. М., Просвещение, 1968. – 432 с.
28. Кузьмин Е. С. Роль и значение психологического фактора в управленческой деятельности. Ленинград, - 1973. – 56 с.
29. Кулагина И. Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет): Учебное пособие. 4-е изд. – М.: Изд-во УРАО, 1998. – 176 с.
30. Курбатова И.А. Возможности полимодального подхода к диагностике детской одаренности//Вопр. психол. - 1995.- № 2.- С.59-65
31. Левитов Н.Д. Психология характера. Изд. 3-е, испр. и доп. М.: Просвещение, 1969
32. Лейтес Н.С. Возрастные предпосылки умственных способностей//Хрестоматия по возрастной психологии. Учебное пособие для студентов/Сост. Л. М. Семенюк, Под ред. Д. И. Фельдштейна. – М: Международная педагогическая академия, 1994. – 256 с.
33. Лейтес Н.С. Способности и одаренность в детские годы //Возрастная психология: Детство, отрочество, юность: Хрестоматия/ Сост. и науч. ред. В.С. Мухина, А. А. Хвостов. – М.: Издательский центр «Академия»,2000.-624 с.
34. Леонтьев А. Н. О формировании способностей//Хрестоматия по возрастной психологии. Учебное пособие для студентов/Сост. Л. М. Семенюк, Под ред. Д. И. Фельдштейна. – М: Международная педагогическая академия, 1994. – 256 с.
35. Лусканова Н.Г. Методы исследования детей с трудностями в обучении. Методические рекомендации. – М., «Фолиум», 1993, 64 с.
36. Матюшкин А.М. Загадки одаренности: Проблемы практической диагностики. – М.: Школа-Пресс, 1993 – 128с.
37. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности//Вопросы психологии. -1989. -№6.- С. 29-33.
38. Милграм Р.М., Хонг Ю. «Валидность измерений профессиональных интересов одаренной молодежи во внешкольной среде»//Творчество в искусстве – искусство творчества /Под редакцией Л. Дорфмана, К. Мартиндейла, и др. – Москва: Наука; Смысл, 2000. – 549 с.
39. Мелхорн Г., Мелхорн Х.-Г. Гениями не рождаются: Общество и способности человека: Кн. для учителя/Пер. с нем. –М.: Просвещение, 1989. –160 с.
40. Общая психология. Учеб. пособие./Под ред В.В. Богословского и др. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Просвещение, 1973. – 351 с.
41. Одаренные дети/Пер. с анг;/Общ. ред. Г.В.Бурменской и В.М.Слуцкого; Предисл. В.М. Слуцкого. – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.
42. Панасюк А.Ю. Адаптированный вариант методики Д. Векслера.– М.,1973, -79 с
43. Платонов К.К. Проблемы способностей. – М.: Наука, 1972 – 312с
44. Платонов К.К. Структура и развитие личности. - М., Наука, 1986. – 256 с.
45. Пекелис В. Твои возможности человек - Изд. 5-ое, перераб. и доп. – М.: Знание,1986, - 272с.
46. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. – М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 2000. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
47. Психологическая диагностика: Учебное пособие/ К.М. Гуревич, М.К. Акимова, Г.А. Берулова и др. – Бийск, Научно-издательский центр Бийского государственного педагогического института, 1993, - 324 с.
48. Рабочая книга школьного психолога / Департ. образования администр., ОблИУУ, КГУ; Авт.- сост. С.П.Зуева, В.П.Михайлова, Е.Л.Касаткина и др. Под ред. Н.Э. Касаткиной, С.П. Зуевой. – Кемерово, 1995. – 233с.
49. Развитие и диагностика способностей / Ответ. редакторы В.Н. Дружинин, В.Д. Шадриков. – М.: Наука, 1991.- 181с.
50. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии - СПб: Питер, 2000. – 720с.
51. Рубинштейн С. Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории//Хрестоматия по возрастной психологии. Учебное пособие для студентов; Сост. Л. М. Семенюк, Под ред. Д. И. Фельдштейна. – М: Международная педагогическая академия, 1994. – 256 с.
52. Самарин Ю.А. Знания, потребности и умения как динамическая основа умственных способностей//Проблемы способностей/Под редакцией В.Н. Мясищева – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 308с.
53. Теплов Б.М. Избранные труды - В 2-х т. Т.1.-М.: Педагогика, 1985. – 328с.
54. Теплов Б.М. Способности и одаренность//Хрестоматия по возрастной психологии. Учебное пособие для студентов; Сост. Л. М. Семенюк; Под ред. Д. И. Фельдштейна. – М: Международная педагогическая академия, 1994. – 256 с.
55. Харламов И. Ф. Педагогика: Учеб. пособие. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Гардарики, 2000. – 519 с.
56. Хеллер К. А., Перлет К., Сиервальд В. Лонгитюдное исследование одаренности//Вопр. психол.- 1991.- № 2.- С.120-127
57. Чуднов В.Э., Юркевич В.С. Одаренность: дар или испытание. – М.: Знание, 1990. – 80с.
58. Чудновский В.Э. Воспитание способностей и формирование личности. – М.: Знание, 1986. – 80с.
59. Чурбанов В.Б. В чьих руках маршальские жезлы, или несколько правил развития способностей. – М.: Мол. гвардия, 1980.-160с.
60. Шадриков В.Д. О содержании понятий «способности» и «одаренность»//Психолог. журн. – 1983. - №5.
61. Шевадрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1998. - 512с
62. Шмелев А.Г. и коллектив. Основы психодиагностики. Учебное пособие для студентов педвузов. – Москва, Ростов-на-Дону: «Феникс», 1996.- 544 с.
63. Штерн В. Умственная одаренность; Психологические методы испытания умственной одаренности в их применении к детям школьного возраста / Пер. с нем. А.П. Болтунова; Под ред. В. А. Лукова. – СПб: Союз, 1997. – 128 с.
64. Шумакова Н.Б. Междисциплинарный подход к обучению одаренных детей//Вопр. психол.- 1994.- № 5.- С.37-42.
65. Шумилин Е. А. Всестороннее развитие личности и воспитание способностей//Как развивать и воспитывать способности у детей. Сборник статей. – М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1962.- 120с.
66. Щебланова Е. И., Аверина И.С., Хеллер К. А., Перлет К. Идентификация одаренных учащихся как первый этап лонгитюдного исследования развития одаренности//Вопр. психол. -1996.- № 1.- С.97-107
67. Юркевич В.С. Светлая радость познания М., Знание, 1977. – 64 с
68. Якиманская И.С. Развивающее обучение. – М.: Педагогика, 1979 – 144с.
69. Яковлева Е.А. Психология развития творческого потенциала личности. – М.: «Флинта», 1997.-224 с.