



# Развитие одаренности дошкольника в условиях дошкольной образовательной организации

*Методическое пособие*



Методическое пособие подготовлено активом городской творческой группы «Развитие детской одаренности в системе дошкольного образования», под руководством педагога-психолога МБДОУ «Детский сад № 39 «Юбилейный» Васильевой Татьяны Вячеславовны.

Методическое пособие адресовано педагогическим работникам дошкольных образовательных организаций, родительской общественности и содержит материалы по обеспечению оптимального развития одаренности дошкольника в различных сферах деятельности в условиях дошкольного образовательного учреждения.



Содержание:

Введение.....	4
Глава 1. Теоретико-методологические основы изучения одаренности дошкольника.....	5
1.1. Теоретические подходы к изучению проблемы одаренности в психолого-педагогической литературе.....	5
1.2. Виды одаренности.....	9
1.3. Возрастно-психологические особенности развития одаренности ребенка-дошкольника.....	12
Глава 2. Управление процессом развития одаренности в условиях дошкольного образовательного учреждения.....	20
2.1. Условия развития одаренности.....	20
2.2. Средства выявления детской одаренности.....	28
2.3. Развитие одаренности в условиях воспитательно-образовательного процесса.....	35
Заключение.....	45
Список литературы.....	46

## Введение

Современное состояние системы образования характеризуется всё большим вниманием к поддержке и развитию внутреннего потенциала развития личности одаренного ребёнка. Это объясняется, во-первых, значимостью способностей для развития личности, во-вторых, возросшей потребностью общества в людях, обладающих нестандартным мышлением, способных созидать новое в различных сферах жизни. Самым сенситивным периодом для развития проявлений одаренности является раннее детство и дошкольный возраст. Доказано, что каждый ребёнок от рождения наделен огромным потенциалом, который при благоприятных условиях эффективно развивается и дает возможность каждому ребенку достигать больших высот в своем развитии.

Происходящие изменения в системе дошкольного обучения и воспитания: ориентация на гуманизацию всей педагогической работы, создание условий для развития индивидуальности каждого ребенка – позволяют по-новому поставить проблему одаренности детей-дошкольников, открывают новые аспекты ее изучения и решения. Не так давно, самым важным в воспитании и обучении детей было стремление, чтобы ребенок соответствовал некоторой средней норме. Это гарантировало возможность избежать многих проблем в развитии. Если же проблема развития одаренности не отвергалась, то полностью ложилась на плечи родителей или отдельных творческих педагогов, которые, основываясь на опыте и интуиции, помогали ребенку раскрыть свое дарование, начиная с дошкольного возраста.

Получив право самостоятельно определять содержание и форму учебно-воспитательной работы, педагогические коллективы дошкольных образовательных учреждений на сегодняшний день выбирают развитие одаренности как основное направление работы. Подобный выбор актуализирует проблему выявления одаренных дошкольников, поиска педагогических условий стимулирующих раскрытие одаренности в дошкольном детстве.

Среди разнообразных определений одаренности нам импонирует понятие, предложенное А. И. Савенковым.

**Одаренность** - это системно развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми [15].

Поскольку сегодня речь идет о создании единой федеральной системы по выявлению, психолого-педагогической поддержке талантливых детей и молодежи, созданию единого научно-методического и информационного пространства, важность этой задачи требует комплексного подхода к ее решению, создание целостной системы работы с одаренными детьми в каждом регионе. Успешному решению этой задачи будет способствовать использование предлагаемых методических рекомендаций.

# Глава 1. Теоретико-методологические основы изучения одаренности дошкольника

## *1.1. Теоретические подходы к изучению проблемы одаренности в психолого-педагогической литературе*

На сегодняшний день большинство психологов признает, что уровень, качественное своеобразие и характер развития одаренности - это всегда результат сложного взаимодействия наследственности (природных задатков) и социальной сферы опосредованного деятельностью ребенка (игровой, учебной, трудовой). В то же время нельзя игнорировать и роль психологических механизмов саморазвития личности, лежащих в основе формирования и реализации индивидуального дарования.

В отношении дошкольного возраста при рассмотрении проблемы одаренности наиболее продуктивны и важны идеи о творчестве как универсальном механизме развития психики (С.Л. Рубинштейн, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев, Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский, П.Торренс); о значимости и самоценности дошкольного периода детства (Л.С. Выготский, А.А. Люблинская, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, М.И. Лисицина, Л.А. Венгер).

Наиболее часто исследователи при определении одаренности дошкольников обращаются к концепции творческой одаренности А.М. Матюшкина. Согласно данной концепции одаренность – «творческий потенциал, раскрывающийся в любой из областей человеческой деятельности в процессе постановки и нахождения оригинальных решений, разного рода проблем: научных, технических, духовных» [9, с.7]. Творческий потенциал заложен в ребенке с рождения и развивается по мере его взросления. У разных детей творческий потенциал различен. Одаренные дети имеют высокий творческий потенциал. Наиболее общей характеристикой одаренности является ярко выраженная познавательная потребность (стремление к новому знанию, способу или условию действия), составляющая основу познавательной мотивации. Познавательная мотивация ребенка находит выражение в форме поисковой, исследовательской активности, направленной на обнаружение нового.

С другой стороны, согласно «Рабочей концепции одаренности» (1998, 2003) [14], разработанной в рамках федеральной целевой программы «Одаренные дети», одаренность определяется как системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми.

Дошкольное детство это период становления способностей, личности и бурных интегративных процессов, происходящих в психике. Уровень и широта интеграции характеризуют формирование и зрелость самого явления

одаренности. Одним из наиболее дискуссионных вопросов, касающихся проблемы одаренных детей, является вопрос о частоте проявления детской одаренности. Существуют две крайние точки зрения «все дети являются одаренными» - «одаренные дети встречаются крайне редко». Указанная альтернатива снимается в рамках следующей позиции: потенциальная одаренность по отношению к разным видам деятельности присуща многим детям, тогда как актуальную одаренность демонстрирует незначительная часть детей [13, с.51].

Тот или другой ребенок может проявлять свою успешность в достаточно широком спектре деятельности. Более того, даже в одном и том же виде деятельности разные дети могут обнаружить своеобразие своего дарования применительно к разным ее аспектам. Существует множество видов и форм одаренности, поскольку психические возможности ребенка чрезвычайно пластичны на разных этапах его возрастного развития.

Одаренность ребенка часто проявляется в успешности деятельности, имеющей стихийный, самодеятельный характер. Например, ребенок увлеченный техникой, дома строит свои модели, но к школьной, либо социально-организованной внешкольной деятельности (в кружке, секции, студии) его занятие не имеет никакого отношения. Другой ребенок увлеченно сочиняет стихи или рассказы, но не хочет демонстрировать их педагогу. Судить об одаренности ребенка следует не только по его школьной деятельности, но и по его внешкольным делам, а также по инициированным им самим формам деятельности.

По мнению О. М. Дьяченко, в качестве одной из причин отсутствия проявлений того или иного вида одаренности может быть недостаток (в силу условий жизни) соответствующих знаний, умений и навыков. Стоит такому ребенку их усвоить, как его одаренность становится явной и очевидной для педагога [13, с. 72].

В некоторых случаях причиной замаскированности проявлений одаренности являются те или иные трудности развития ребенка. Например, заикание, повышенная тревожность, конфликтный характер общения и т.д. могут привести к снижению показателей успешности ребенка.

Таким образом, одаренность у разных детей может быть выражена в более или менее очевидном виде. Анализируя особенности поведения ребенка, педагог, психолог и родители должны сделать своего рода «допуск» на недостаточное знание о действительных возможностях ребенка, понимая при этом, что существуют одаренные дети, что одаренность они пока не смогли увидеть.

С другой стороны, одаренность не всегда можно отличить от обученности, являющейся результатом более благоприятных условий жизни данного ребенка. Совершенно ясно, что при равных способностях ребенок из семьи с высокими социально-экономическим статусом будет показывать более высокие достижения в определенных видах деятельности сравнительно с ребенком, для которого не были созданы такие условия.

Исходя из допущения, что одаренность в детском возрасте можно рассматривать в качестве потенциала психического развития по отношению к последующим этапам жизненного пути личности, Н. С. Лейтес предлагает учитывать сложность самой проблемы «одаренный ребенок» [15, с. 79]. Одаренность конкретного ребенка в значительной мере условная характеристика. Самые замечательные способности ребенка не являются прямым и достаточным показателем его достижений в будущем. Нельзя закрывать глаза на то, что признаки одаренности, проявляемые в детские годы, даже при самых, казалось бы благоприятных условиях могут либо постепенно либо весьма быстро исчезнуть. Учет этого обстоятельства особенно важен при организации практической работы с одаренными детьми.

Как считает Л. В. Попова, у детей, опережающих свой возраст, переплетение возрастных и, собственно индивидуальных черт обнаруживается довольно остро, а то и драматически. Нелегко бывает примириться с тем, что ранние успехи, с которыми могла связываться надежда на дальнейший подъем необычных умственных сил, порой оказываются по преимуществу выражением возрастного этапа развития. Показательны случаи, когда привлекающие к себе внимание достоинства происходят за счет таких возрастных особенностей, которые не имеют долгосрочного значения. Например, не следует слишком обольщаться, когда ребенок обнаруживает избирательное тяготение к оперированию абстрактными понятиями, с также схемами, планами. Со временем может выясниться, что более конкретный, содержательный анализ, который потребует на последующих возрастных этапах у таких детей будет затруднен [11, с. 58-65].

Н. С. Лейтес выделяет три категории детей, которых принято именовать одаренными: дети с высоким IQ; дети, достигшие выдающихся успехов в каком-либо виде деятельности; дети с высокой креативностью [5].

В реальной педагогической практике педагоги определяют следующие три категории одаренных детей. Первая категория одаренных - дети с высокими показателями по уровню общей одаренности.

Вторая группа одаренных - дети, достигшие успехов в каких либо областях деятельности. Их выявление строится на «экологически валидных» методах диагностики и не представляет особых сложностей. Одаренные юные музыканты, художники, математики, спортсмены давно завоевали себе право на специальное обучение. Эту категорию детей чаще называют талантливими

К третьей категории одаренных можно отнести детей, хорошо обучающихся в школе («академическая одаренность») [19].

Существует определенная возрастная последовательность проявления одаренности в разных областях. Особенно рано может проявиться одаренность к музыке, затем - к рисованию; вообще, одаренность к искусству обнаруживается раньше, чем к наукам; в науке раньше проявляются способности к математике. Общеинтеллектуальная одаренность может выражаться необычно высоким уровнем интеллектуального развития и качественным своеобразием умственной деятельности.

Одаренные дети, демонстрирующие выдающиеся способности в какой-то одной области иногда ничем не отличаются от своих сверстников во всех прочих отношениях. Однако, как правило, одаренность охватывает широкий спектр индивидуально-психологических особенностей. Большинству одаренных детей присущи особые черты, отличающие их от большинства сверстников.

Одаренных детей, как правило, отмечают высокая любознательность и исследовательская активность. Психофизиологические исследования показали, что у таких детей повышена биохимическая и электрическая активность мозга. Недостаток информации, которую можно усвоить и переработать одаренные дети воспринимают болезненно. Поэтому ограничение их активности чревато негативными реакциями невротического характера.

Одаренных детей в раннем возрасте отличает способность отслеживать причинно-следственные связи и делать соответствующие выводы; они особенно увлекаются построением альтернативных моделей и систем. Для них характерна более быстрая передача нейронной информации, их внутримозговая система является более разветвленной, с большим числом нервных связей.

Одаренные дети обычно обладают отменной памятью, которая основана на раннем овладении речью и абстрактным мышлением. Их отличают способность классифицировать и категоризировать информацию и опыт, умение широко пользоваться накопленными знаниями.

Чаще всего внимание к одаренным детям привлекает их большой словарный запас, сопровождающийся сложными синтаксическими конструкциями, а также умение ставить вопросы. Многие одаренные дети с удовлетворением читают словари и энциклопедии, продумывают слова, должны, по их мнению, выражать их собственные понятия и воображаемые события, предпочитают игры, требующие активизации умственных способностей.

Одаренных детей также отличают повышенная концентрация внимания на чем-либо, упорство в достижении результата в той сфере, которая им интересна. Однако свойственное многим из них разнообразие интересов иногда приводит к тому, что они начинают несколько дел одновременно, а также берутся за слишком сложные задачи.

Раннее развитие способностей ребенка существенно сказывается на всем стиле поведения и формирования его личности. Сравнительная легкость овладения учебным материалом способствует возникновению уверенности в своих силах, определенных навыков преобразовывать обстоятельства в соответствии поставленными перед собой целями.

Наряду с тем, что одаренные дети имеют ряд преимуществ перед своими сверстниками, им приходится сталкиваться и со специфическими трудностями. В первую очередь это связано с отношениями родителей к одаренности своих детей. Некоторые родители, обнаруживая у своего ребенка ранние проявления одаренности, все свои усилия направляют на развитие его способностей в соответствии со своими представлениями о целях и задачах воспитания. При этом, как отмечает А.В. Петровский, считая своего ребенка вундеркиндом,



внимание обращают лишь на первую часть этого слова - акцентируют исключительность ребенка, забывая, что он остается все же ребенком. Если одаренность проявляется в какой-то специфической области, то родители заполняют его жизнь занятиями в данной области, препятствуя полноценному развитию прочих способностей и наклонностей ребенка. Многие известные ученые музыканты, художники и писатели проявили свои выдающиеся способности в раннем возрасте. Всем известны блестящие творческие достижения маленького А.Моцарта, К.Гаусса, Н.Винера, Г.Лейбница, В.Гюго, Ф.Шуберта, И.А.Римского-Корсакова, М.Мусоргского и этот список можно продолжать. Не секрет, что одаренные дети, как уже говорилось, часто становятся выдающимися взрослыми, хотя далеко не всегда [7, с. 95].

И, наоборот, не менее часто люди, не проявившие себя в детстве, достигали выдающихся результатов в последующем, зрелом возрасте. Нередко выдающийся умственный потенциал как свидетельствуют биографии многих выдающихся людей, долгое время оставался незамеченным окружающими. Например, Н. Коперник не только не значился среди одаренных детей, но даже формально не принадлежал к числу ученых-астрономов. Сравнительно поздно начал свою литературную деятельность известный русский писатель И.А.Крылов.

Естественно, что в каждом таком случае причины, по которым одаренность осталась незамеченной, различны. Потенциал может действительно не проявиться до определенного времени. А может быть родители, педагоги и другие взрослые не проявили должного внимания движениям детской души, им не хватило знаний, у них не сработала интуиция. А может быть напротив, они в силу непонимания они не заметили в ребенке этих потенциальных выдающихся возможностей и даже рассматривали проявление креативности, интеллектуальной инициативы как негативные свойства. А наиболее умными считали совсем других.

Факты существования актуальной и потенциальной, явной и скрытой, ранней и поздней одаренности еще раз подчеркивают сложность и важность проблемы прогнозирования развития. Какие признаки, свойства личности черты характера. Особенности поведения и деятельности могут указать взрослому, на то, что ребенок в будущем может стать выдающимся ученым, художником и т.д. Ученые уже обнаружили ряд закономерностей, позволяющие прогнозировать будущее ребенка, но до алгоритма построения надежных, обоснованных прогнозов еще бесконечно далеко.

## ***1.2. Виды одаренности***

Дифференциация видов одаренности определяется критерием, положенным в основу классификации.

Анализ качественных характеристик одаренности предполагает выделение различных качественно своеобразных видов одаренности в связи со спецификой психических возможностей человека и особенностями их проявления в тех или иных видах одаренности.

Анализ количественных характеристик одаренности позволяет описать степень выраженности психических возможностей человека.

При выделении видов одаренности на сегодняшний день целесообразно использовать критериальный подход. Данные критерии и соответствующие им виды одаренности представлены в таблице 1.

Таблица 1. Виды одаренности

Критерии	Виды одаренности
<p>Вид деятельности и обеспечивающие ее сферы психики (интеллектуальная, эмоциональная, мотивационно-волевая сферы). При этом деятельность выступает в качестве объективного основания интеграции отдельных способностей. Следовательно, одаренность выступает как интегральное проявление разных способностей.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- В практической деятельности (одаренность в ремеслах, спортивная и организационная).</li> <li>- В теоретической (познавательной) деятельности (интеллектуальная одаренность различных видов в зависимости от предметного содержания деятельности (в области естественных и гуманитарных наук, интеллектуальных игр и др.)).</li> <li>- В художественно-эстетической деятельности (хореографическая, литературно-поэтическая, изобразительная и музыкальная).</li> <li>- В коммуникативной деятельности (лидерская одаренность, характеризующаяся способностью понимать других людей, строить с ними конструктивные отношения, руководить).</li> <li>- В духовно-ценностной деятельности (одаренность, которая проявляется в создании новых духовных ценностей и служении людям).</li> </ul>
<p>Степень сформированности одаренности</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Актуальная одаренность (психологическая характеристика ребенка с такими наличными показателями психического развития, которые проявляются в более высоком уровне выполнения деятельности в конкретной предметной области по сравнению с возрастной и социальной нормами). Особую категорию актуально одаренных детей составляют талантливые дети. Талантливый ребенок - это ребенок с такими результатами выполнения деятельности, которые отвечают требованию объективной новизны и социальной значимости. Как правило, конкретный продукт деятельности талантливого ребенка оценивается экспертом.</li> <li>- Потенциальная одаренность (психологическая характеристика ребенка, который имеет лишь определенные психические возможности (потенциал) для высоких достижений в том или ином виде деятельности, но не может</li> </ul>

	<p>реализовать свои возможности в данный момент времени в силу их функциональной недостаточности). Потенциальная одаренность требует высокой прогностичности используемых диагностических методов и проявляется при благоприятных условиях.</p>
<p>Формы проявления</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Явная одаренность (обнаруживает себя в деятельности ребенка достаточно ярко и отчетливо, в том числе и при неблагоприятных условиях; достижения ребенка очевидны). Можно адекватно оценить «зону ближайшего развития» и правильно наметить программу дальнейшей работы с таким «перспективным ребенком».</li> <li>- Скрытая одаренность (проявляется в замаскированной форме). Причины скрытой одаренности во многом связаны с наличием особых психологических барьеров. Они возникают на пути развития и интеграции способностей и существенно искажают формы проявления одаренности. Выявление детей со скрытой одаренностью ни в коем случае не может сводиться к одномоментному психодиагностическому обследованию больших групп. Идентификация детей с таким видом одаренности - это длительный процесс, основанный на использовании многоуровневого комплекса методов анализа поведения ребенка, включения его в различные виды реальной деятельности, организации его общения с одаренными взрослыми и т.д.</li> </ul>
<p>Широта проявлений в различных видах деятельности</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Общая (умственная) одаренность (проявляется по отношению к различным видам деятельности и выступает как основа их продуктивности). Умственная активность и саморегуляция – ее основополагающие предпосылки. Общая одаренность определяет уровень понимания происходящего, глубину мотивационной и эмоциональной вовлеченности в деятельность, степень ее целенаправленности.</li> <li>- Специальная одаренность (проявляется в конкретных видах деятельности и определяется в отношении отдельных областей (поэзия, музыка, живопись, математика, спорт, социальная одаренность и т.д.)).</li> </ul>

<p>Особенности возрастного развития</p>	<p>- Ранняя одаренность. Примером ранней одаренности являются «вундеркинды» (чудесный ребенок) – это дети, как правило, дошкольного или младшего школьного возраста с необычайными успехами в каком-либо определенном виде деятельности – музыке, рисовании, математике, поэзии, танце, пении и т.д. Особое место среди таких детей занимают интеллектуальные вундеркинды. Для них характерно раннее (с 2-3 лет) освоение чтения, письма и счета; высокое развитие познавательных способностей (блестящая память, высокий уровень абстрактного мышления и т.п.); овладение программой трехлетнего обучения к концу первого класса; выбор сложной деятельности по собственному желанию (например: пятилетний мальчик составляет собственную энциклопедию по истории и т.п.).</p> <p>- Поздняя одаренность. Проявление одаренности в определенном виде деятельности на более поздних возрастных этапах. Существует связь между возрастом, проявления одаренности и областью деятельности. Наиболее рано одаренность проявляется в сфере искусства, особенно в музыке, несколько позднее – в сфере изобразительного искусства, позднее – в науке (в виде выдающихся открытий, создания новых областей и методов исследования), что связано с необходимостью приобретения знаний, без которых невозможны научные открытия. Раньше других при этом проявляется математическая одаренность.</p>
---	---

### ***1.3. Возрастно-психологические особенности развития одаренности ребенка-дошкольника***

В большинстве концепций одаренности (Дж. Рензулли, А.М. Матюшкин, Д.Б. Богоявленская, Н.С. Лейтес и др.) выделяется несколько ее основных структурных компонентов: когнитивный, личностный (мотивационный), творческий:

1. общие и (или) специальные (музыкальные, художественные, математические и др.) способности выше среднего уровня;
2. доминирующая познавательная мотивация;

3. креативность (способность преобразовывать знания с участием воображения и фантазии, порождать оригинальные идеи, используя нестандартные способы деятельности).

Для одаренных детей на ранних этапах развития (до 2-3 лет) характерна высокая сензитивность (чувствительность) к новизне ситуации, проявляющаяся в более ярко выраженной и стойкой реакции на новый предмет, звук, изображение и т.д. Иногда можно обнаружить, что у таких детей познавательная потребность – потребность в новых впечатлениях – оказывается сильнее физиологических потребностей во сне, пище и пр. Особенность познавательной потребности состоит и в том, что она ненасытаема, это обуславливает постоянное проявление широкой любознательности ко всему новому для ребенка.

Постепенно к 3-5 годам элементарная, первичная исследовательская активность преобразуется в более высокие ее формы и проявляется уже в самостоятельной постановке вопросов и проблем по отношению к новому, неизвестному. У одаренных детей трудно выделить «возраст вопросов» (период, когда дети начинают задавать очень много вопросов, для обычных детей длится от 2,5 до 3,5 лет), потому что их вопросы появляются почти с самого начала активного говорения, и их количество так резко не уменьшается, как у их сверстников в 3-4 года. Можно сказать, что одаренные дети всегда задают больше вопросов, чем ровесники. Вопросы одаренных детей более глубоки по содержанию, шире по тематике. У одаренных значительно раньше происходит превращение детских вопросов из необходимого средства речевого общения, познания мира в необходимое звено самостоятельного мышления. Такие дети более настойчивы в поиске ответов, при этом требуют от взрослых полных и глубоких по содержанию объяснений. Не всегда получая их, пытливые дети уже к 5 годам пытаются найти ответы самостоятельно: находя и читая соответствующую литературу, наблюдая, пробуя экспериментировать [3].

Если до этого ребенок, обнаруживая неясное, неизвестное, замечая противоречие, формулировал вопрос к другим: родителям, воспитателям, старшим детям, то с 5-6 лет возросший уровень познавательной – исследовательской активности позволяет ставить интересующие ребенка проблемы, вопросы и осуществлять самостоятельный поиск решений.

Многолетние исследования Н.С. Лейтеса [5] выявили, что наиболее рано признаки одаренности проявляются в музыке и художественном творчестве. До 2-3 лет познавательная активность выражается в форме восприятия музыки. Примерно в 3-4 года резко возрастает стремление к самостоятельным действиям по «извлечению» звуков. Первоначально ребенок имитирует манеру пения, игры на музыкальных инструментах. Подражание является ступенькой к первым попыткам (в 5-6 лет) придумать что-то свое.

Похожая картина наблюдается при раскрытии художественной одаренности. Высокая избирательность в отношении зрительных образов и представлений проявляется в раннем детстве в острой наблюдательности, сильной впечатлительности, способности все вокруг видеть в красках, цветовых контрастах, замечать необычное, красивое и запоминать.

Кроме музыкально-художественных рано проявляют себя способности к математике и шахматам. Некоторые одаренные дети уже в 3-4 года увлеченно играют с числами, сначала с радостью отыскивая их на вывесках домов, на страницах книг и журналов, на ценниках в магазинах, потом пробуя составлять разные, новые комбинации.

Для других одаренных детей не составляет большого труда просчитывание «в уме» сложных шахматных композиций. Научившись в 4-5 лет играть в шахматы, они потом большую часть времени проводят за шахматной доской, довольно быстро добиваясь поразительных результатов: начинают обыгрывать взрослых, устраивают сеансы одновременной игры с ровесниками или старшими детьми.

Традиционно психологическая наука рассматривала способности как условия успешного овладения деятельностью. Отсюда следует непосредственная связь деятельности и способностей, среди которых принято выделять общие и специальные: общие нужны для осуществления нескольких видов деятельности (например, ориентировка в пространстве), а специальные соотносятся с каким-то одним (музыкальный слух). Разница между ними относительна — и те и другие формируются в процессе той деятельности, для которой необходимы. К тому же общие способности существуют и проявляются не в чистом виде, а в тех же конкретных видах деятельности. Дошкольное детство является сензитивным периодом развития как общих, так и специальных способностей [8].

В работах Л. А. Венгера и его сотрудников были исследованы основные закономерности развития умственных способностей дошкольника: сенсорных, познавательных и творческих [цит. по: 8].

К сенсорным обычно относят способности, проявляющиеся в области восприятия предметов и их свойств. Как известно, восприятие — первая ступень познания мира, на основе его образов строятся память, мышление, воображение. Для любой детской деятельности — игры, рисования, конструирования — необходим учет внешних качеств предметов. Например, играя с куклой, девочка кормит ее «ложкой» — палочкой, так как она похожа на настоящую ложку (длинная и узкая). Сенсорные способности составляют как бы фундамент умственного развития ребенка. Поэтому они начинают интенсивно развиваться уже в 3—4 года. В основе этого процесса лежит освоение детьми сенсорных эталонов, т. е. общепринятых образцов внешних свойств воспринимаемых предметов. Мы видим, слышим, осязаем мир не непосредственно, а с помощью своеобразных «очков». Простое высказывание «Апельсин — оранжевый и круглый» содержит два эталона — цвета и формы. Привыкнув к ним, люди не задумываются, что тот же апельсин можно описать и по-другому, в частности, как предмет цвета хурмы, похожий на луну. Таким образом, носителями сенсорных эталонов являются не объекты нашего восприятия сами по себе, а культура. Именно она определяет особенности деятельности каждого человека, а значит, и способностей, необходимых для ее осуществления. Например, если обычный житель Москвы или Парижа различает около пяти оттенков красного цвета (алый, розовый, малиновый,

брусничный, бордовый), то узбекская ткачиха — более двадцати (цвет граната, цвет спелого винограда и т. д.), что связано с требованиями, которые выдвигает ее профессиональная деятельность. В данном случае высокий уровень развития сенсорных способностей (владение двадцатью с лишним эталонами восприятия красного цвета) зависит от того, в какой культуре вырос человек. Это естественно, ведь сенсорная культура — часть большой человеческой культуры.

В европейской культуре в качестве сенсорных эталонов выступают для цвета семь цветов спектра и их оттенки по светлоте и насыщенности, для формы — геометрические фигуры, для величины — метрическая система мер. Ребенок в течение длительного времени учится использовать их как средства восприятия, и этот процесс имеет свои этапы [цит. по: 8].

На первом малыш начинает называть треугольные предметы «крышами», про круглые говорит, что они похожи на мячик, т. е. появляются так называемые предметные предэталон. Иными словами, при восприятии одного предмета другой используется как образец. Обычно это происходит на третьем году жизни, когда бурно развивается предметно - манипулятивная деятельность детей. Совершая по отношению к своим игрушкам различные действия, они вынуждены учитывать их внешние свойства, например то, что мячик нельзя класть на «крышу» — он упадет.

На втором этапе (в 3-4 года) происходит переход от использования предэталон к применению собственно эталонов — средствами восприятия выступают уже не конкретные предметы, а некие образцы их свойств, причем каждое имеет вполне определенное название. В частности, дети овладевают основными цветами спектра: красным, оранжевым, желтым, зеленым, голубым, синим, фиолетовым как в обычной жизни, так и в процессе специально организованных дидактических игр. Например, ребятам предлагают «спрятать» мышек от кошек, подбирая к разноцветным мышьиным домикам дверки точно такого же цвета, что и домик, - тогда мышку не будет видно. В этом случае цвет домика является эталоном восприятия цвета дверки (к красному домику подбирается точно такая же красная дверка и т.д.).

Как известно, сенсорными эталонами формы служат основные геометрические фигуры: круг, квадрат, треугольник, прямоугольник и овал [13]. Знакомство с ними происходит также в игровой форме. Например, к детям приходят «гости» — фигурки-человечки, которых зовут Круг, Квадрат, Овал и т.д. Эти фигурки используются в качестве эталонов при восприятии ребенком формы различных предметов — салфеточек, платочков, которые дети дарят фигуркам (у Круга все вещи круглые, у Овала — овальные и т.д.).

Знакомя дошкольников с эталонами цвета и формы, взрослый с самого начала правильно их называет, но не добивается того же от детей. Важно, чтобы ребенок, выполняя какое - либо действие с предметом, учитывал его внешние свойства. Слово приходит потом, естественным путем, и выполняет обобщающую и закрепляющую функции. «Мне нужен красный шарик», — говорит малыш, точно представляя, какая реальность стоит за этим понятием.

Особое место занимают эталоны величины, так как они носят условный характер. Любой объект сам по себе не может быть большим или маленьким, он приобретает это качество при сравнении с другими. Общепринятым эталоном величины выступает метрическая система мер, однако в области восприятия она обычно не используется. Мы говорим, что арбуз — большой, а яблоко — маленькое, сопоставляя их между собой. В этом случае представления об отношениях по величине между предметами, обозначаемые словами, указывающими на место предмета в ряду других («большой», «маленький», «средний», «самый большой», «самый маленький»), являются средствами, позволяющими оценить размер предмета. Такие отношения могут быть зафиксированы только в словесной форме.

На третьем этапе овладения сенсорными эталонами (четвертый—пятый год жизни) дети начинают их систематизировать. Взрослый помогает ребенку выстроить последовательность цветов спектра, узнать их оттенки. На уровне восприятия (т. е. без математического анализа) происходит знакомство с вариантами геометрических форм — прямоугольными, тупоугольными, остроугольными треугольниками, прямоугольниками, различающимися по соотношению сторон, — «короткими» и «длинными». От глобальной оценки величины предмета (большой — маленький) дети переходят к выделению ее параметров: высоты, ширины и длины, учатся строить сериационный ряд [цит. по: 8]. Соответственно усложняются дидактические игры, например, ребятам предлагают завязать банты игрушечным медведям, используя две ленты разной длины. Естественно, что из длинной бант получается легче, чем из короткой, — короткая лента едва сходится на шее мишки. Дети анализируют условие, препятствующее достижению цели: лента коротка, надо подлиннее (к выводу они приходят, прикладывая ленты друг к другу). Таким образом, игровая ситуация помогла детям вычленить нужный параметр величины — длину (на уровне восприятия).

Процесс развития сенсорных способностей включает усвоение не только эталонов, но и действий по их использованию. Такие действия называются перцептивными. Они относятся к группе ориентировочных действий и поэтому всегда направлены на обследование объекта. Как известно, в деятельности можно выделить как ориентировочные, так и исполнительные компоненты. Когда перед ребенком стоит задача протолкнуть какой-нибудь предмет через отверстие, он сперва разглядывает и то и другое, соотносит между собой их форму и размеры, т. е. ориентируется в задании, и лишь потом переходит к его практическому выполнению. Такие исследовательские действия и являются перцептивными. Если малыш начинает решать задачу при помощи силы, без учета ее условий, то обследования предмета, ориентировки в нем не происходит — значит, нет и ориентировочных, в том числе перцептивных, действий.

Существует три вида действий по использованию сенсорных эталонов. Самые простые — действия идентификации, т. е. установления тождества какого-либо качества воспринимаемого объекта эталону. Дети сравнивают различные предметы между собой, выясняя, одинаковы ли они (по какому-либо



критерию). В частности, описанная выше дидактическая игра «Спрячь мышку» помогает ребенку научиться определять, прикладывая дверцу к домику, одного ли они цвета.

Действия по соотнесению предмета с эталоном представляют собой второй, более сложный вид перцептивных действий [цит. по: 8]. Они необходимы, если какое-нибудь свойство воспринимаемого объекта не точно такое же, как у эталона, но похоже на него и может быть отнесено к той же категории. Например, в игре «Магазин» «покупатели» предъявляют «чек» - ту или иную геометрическую фигуру - «продавцу», который должен найти игрушку данной формы. Игрушки похожи на «чеки» по форме, но не тождественны им. Выбирая нужную, дети сравнивают каждый предмет с «чеком» - эталоном, определяя, может ли он быть отнесен к данной категории (круглых объектов, квадратных и т. д.). Необходимо отметить, что простым наложением предмета на эталон задача не решается, поэтому действия по соотнесению предмета с эталоном более сложны по сравнению с действиями идентификации.

Однако самыми трудными для дошкольника выступают действия перцептивного моделирования [цит. по: 8]. Они нужны для анализа неоднородных свойств вещей и представляют собой воссоздание воспринимаемого качества из материала эталона. В частности, дети выполняют это действие, выкладывая картинки, состоящие из элементов различной формы (елочка, домик, колясочка, человечек).

Нужно отметить, что все описанные выше действия сначала совершаются во внешнем плане. Малыши прикладывают предметы друг к другу, накладывают их друг на друга, обводят пальчиком. В дальнейшем эти действия переходят во внутренний план, совершаются «в уме». Так, например, ребенок играет в геометрическое лото, определяя форму предметов на глаз.

Кроме сенсорных в структуру нормального умственного развития дошкольника входят также и познавательные способности. Они необходимы для решения различных задач. Иными словами, сенсорные способности связаны с таким психическим процессом, как восприятие, познавательные — с мышлением. Как известно, мышление всегда предполагает решение какой-либо задачи. А что это означает? Прежде всего необходимость соотнести цель задачи с ее условиями. Если перед ребенком стоит цель: создать определенную постройку, используя данный строительный материал, имеет место задача проанализировать, какие детали взять, как их расположить. Если же малыш просто играет в кубики, говорить о решении познавательных задач нет оснований.

Как показали психологические исследования, основным средством решения задач у дошкольников является наглядная пространственная модель [цит. по: 8]. Это схемы, чертежи, планы. Модель всегда передает строение предмета, его структуру, позволяет выделить самые существенные для решения задачи стороны действительности, установить между ними отношения.

В основе развития познавательных способностей детей дошкольного возраста лежат действия наглядного моделирования. Различают три типа таких

действий. К первому типу относятся действия замещения, делящие мир на замещаемое и заместителей. В простом варианте они доступны уже трехлетним детям (а иногда даже двухлетним). Например, ребенок использует в игре вместо градусника палочку. Однако в дальнейшем в качестве заместителей все больше выступают не реальные предметы, а условные обозначения: кружки, квадраты, полосы различных цветов и размеров. В младшем возрасте (3—4 года) замещение в основном осуществляется по внешним признакам, заместители соответствуют либо цвету замещаемого (вместо лисы — оранжевый кружок, вместо волка — серый), либо размеру (в сказке «Три медведя» Михаил Потапович замещается самым большим кружком, Настасья Филипповна — кружком поменьше, а Мишутка — самым маленьким). Позднее (в 5—6 лет) заместители становятся все более условными, символическими (черный цвет может обозначать отрицательный персонаж, белый — положительный).

В структуру наглядного моделирования входит также второй тип действий — использование самих моделей. В этом случае модель дает взрослый в готовом виде, а задача ребенка — с ее помощью решить познавательную задачу. Для этого необходимо за каждым элементом модели видеть ту действительность, которую он замещает, уметь сопоставить отношения между заместителями с отношениями между реальными предметами. Так, например, на занятиях по ориентировке в пространстве перед детьми стоит задача найти игрушку, спрятанную в определенном месте. Чтобы ее решить, ребята используют план помещения, начерченный педагогом. На этом плане место, где спрятана игрушка, обозначено кружком. План становится средством решения пространственной задачи только в том случае, когда дети могут соотнести его с реальной комнатой, т. е. выяснить, какие именно предметы соответствуют заместителям (например, квадратики — стульчикам) и как они расположены в пространстве (на плане стол у окна, и в реальной комнате тоже, значит, это тот самый стол).

С возрастом действие применения готовых моделей совершенствуется — дети переходят к использованию моделей, отображающих все более сложные содержания [цит. по: 8]. При этом соотнесение модели с моделируемой действительностью уточняется, выделяются детали.

Третьим, самым сложным действием наглядного моделирования является построение модели. В этом случае построение модели (выбор заместителей, установление соотношений между ними, соответствующих отношениям между замещаемыми объектами) осуществляется самим ребенком. Вначале она строится по наличной ситуации, например, на занятиях по конструированию на основе анализа уже готовой постройки. В дальнейшем становится возможным построение модели по собственному замыслу - малыш сам решает, каким будет его замок, и заранее выполняет его чертеж. При этом конструкция должна удовлетворять определенным требованиям, задаваемым задачей, например, быть жилищем Снежной королевы.

Все действия наглядного моделирования на первых этапах своего развития осуществляются во внешнем плане - дети расставляют мебель в

игрушечной комнате (т. е. заместители на фланелеграфе), строят модель сказки, движением замещая действие персонажа. Позднее даже сложные задачи, в частности логические, решаются в основном в уме.

С возрастом изменяются не только выполняемые детьми действия, но и сам тип моделей. Изначально они носят иконический характер, т. е. отражают внешние особенности моделируемых объектов, похожи на них. Типичный пример иконической модели — план помещения. В дальнейшем дети переходят к условно-символическому изображению отношений между объектами. Так «классификационное дерево» позволяет наглядно представить родо – видовую иерархию понятий. Этот тип модели имеет ряд структурных особенностей: родовое понятие изображается верхней точкой, видовые – точками, расположенными ниже. Связи между понятиями отображаются линиями, соединяющими точки, обозначающие родовые и видовые понятия.

Кроме сенсорных и познавательных на протяжении дошкольного детства интенсивно развиваются творческие способности. Они непосредственно связаны с таким психическим процессом, как воображение. Необходимо отличать воображение, подразумевающее направленность на решение определенной задачи (придумать сказку, создать художественную композицию), от свободных высказываний детей по типу «говорю, что в голову придет». К тому же воображение всегда имеет какой-нибудь продукт, например, рисунок или сочиненную историю, причем у ребенка с высоким уровнем воображения произведения обычно оригинальные, непохожие на продукты творчества других детей.

Воображение можно рассматривать как процесс, в определенном смысле противоположный мышлению: если мышление сжимает действительность, выделяя в ней только существенное и отбрасывая второстепенное, то воображение, наоборот, расширяет, так как ставит перед человеком задачу: отталкиваясь от какого-нибудь элемента реальности, создать новый образ. Поэтому первое действие, которое осваивает маленький ребенок при выполнении творческих заданий, называется опредмечиванием и по своему психологическому смыслу обратно замещению: заместитель превращается в предмет. Так, малыш «видит» в красном кружке помидор, мяч, цветок (игра «На что похоже?»), в которой детям предлагают кружки различных цветов и просят придумать, на что они похожи). Однако помимо операциональной стороны, связанной с процессом перекомбинирования образов, воображение имеет и другую, эмоциональную. Ведь любое творчество означает попытку человека выразить себя, свое отношение к миру. Поэтому развитие творческих способностей включает освоение детьми действия не только опредмечивания, но и символизации. Это действие появляется уже в 3—4 года. Например, на занятиях живописью дети используют цвет для передачи эмоционального отношения к различным объектам реальности, оттенков настроения.

Позднее (обычно на пятом году жизни) дошкольники овладевают действием детализации, что существенно обогащает продукты их творчества. Ребята дорисовывают схематические изображения, наполняя их конкретным

содержанием, создают живописные полотна с подробной прорисовкой второстепенных элементов изображаемых объектов. Иными словами, в качестве продукта воображения выступает не схематизированный образ как у малышей, а наполненный деталями.

В старшем возрасте происходит дальнейшее совершенствование образно-символических средств: теперь они позволяют детям создавать целостные произведения со сложной структурой, включающей несколько предметов, взаимодействующих друг с другом (волшебные сказки, в которых действуют положительные и отрицательные персонажи, живописные композиции).

Хотелось бы подчеркнуть, что развитие творческих способностей (так же как сенсорных и интеллектуальных) идет по двум линиям: с одной стороны, усложняются действия по использованию средств решения соответствующих задач, с другой стороны, изменяются сами эти средства: если в младшем возрасте дети используют в основном образно-символические, то позднее к ним присоединяются речевые. Например, придумывая сказку про зайчика, ребенок, вольно или невольно, опирается на связи этого слова с другими: лисичка, волк, прыгает, морковка, капуста. Чем богаче такие связи, тем выше уровень развития творческих способностей ребенка, интереснее сочиненные им истории — в них действуют оригинальные персонажи, которые совершают необычные действия.

Таким образом, процесс развития познавательных способностей дошкольника (сенсорных, интеллектуальных, творческих) имеет определенную логику. Знакомство с ней позволяет за каждым действием малыша видеть определенный этап его развития. Такой подход дает возможность педагогу проводить занятия не формально, а подходить к образовательной работе осознанно, творчески, внося в нее новые, придуманные им самим элементы.

## **Глава 2. Управление процессом развития одаренности в условиях дошкольного образовательного учреждения**

### ***2.1. Условия развития одаренности***

Для решения проблемы организации образовательной работы с одаренными дошкольниками необходимо также рассмотреть условия развития одаренности. В настоящее время существует значительное количество различных программ для одаренных детей, основанных на различных теоретических моделях одаренности. Практически в каждую модель включаются личностный (мотивация) и когнитивный (интеллектуальные и творческие способности) компоненты [10, с. 65]. При этом существует различное понимание способностей и специфики одаренности на разных этапах возрастного развития.

Мы считаем важным, обратить внимание на необходимость обеспечения комфортных и безопасных условий ребенку в семье и в дошкольном учреждении, реализации имеющихся природных потенциалов, развития коммуникативной, интеллектуальной и физической компетентности, обогащения индивидуального опыта дошкольника.

Опыт ребенка является ведущим компонентом личности, потенциальным резервуаром новых операциональных и предметных знаний, зачастую всплывающих в затрудненных условиях деятельности в виде неинструментальных сигналов и интуитивных механизмов. Многочисленные доказательства тому, что опыт играет весьма активную роль в организации познавательного взаимодействия субъекта с миром, представлены в исследованиях явления «переноса опыта». Факты свидетельствуют, что опыт может оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на деятельность. Примерами положительного переноса являются повышение скорости и продуктивности решения задач под влиянием ранее усвоенного релевантного опыта, феномен «немгновенного инсайта», способность мыслить по аналогии и строить метафоры и т.д. Типичными примерами отрицательного переноса могут служить различные проявления «функциональной фиксированности», ригидность как субъективная трудность смены способа деятельности в изменившихся условиях, стереотипность и дихотомичность суждений и т.п. Опыт представлен в фиксированных формах (то, что ребенок усвоил в прошлом), оперативных формах (то, что происходит в ментальном опыте ребенка в настоящем) и потенциальных формах (то, что появится в его ментальном опыте в качестве новообразований в ближайшем или отдаленном будущем).

Таким образом, развитие одаренности заключается не только в формировании системы знаний, умений и навыков или развитии теоретического мышления, но, скорее, в обогащении индивидуального ментального (умственного) опыта ребенка, которое и выступает в качестве психологической основы развития личности. Следовательно, чем выше уровень когнитивно-личностного развития ребенка, тем более субъективно богатой и в то же время объективированной является его индивидуальная «картина мира». Соответственно в качестве показателей когнитивно-личностной зрелости можно рассматривать характеристики индивидуального типа репрезентации происходящего. В частности, такие, как:

- широта умственного кругозора (в противовес «закапсулированному» мировосприятию);
- гибкость и многовариантность оценок происходящего (в противовес «черно-белому мышлению»);
- готовность ребенка к принятию необычной, противоречивой информации (в противовес догматизму);
- умение осмысливать происходящее одновременно в терминах прошлого (причин) и в терминах будущего (последствий) (в противовес склонности мыслить в терминах «здесь-и-теперь»).

Структура умственной одаренности у детей дошкольного возраста, на наш взгляд, может быть охарактеризована путем анализа специфики и уровня развития трех основных компонентов: познавательной активности, умственных способностей и специфически дошкольных видов деятельности (игра, продуктивные виды деятельности), в которых ребенок может реализовать свои возможности как субъект. В русле данного подхода одаренный дошкольник - это не тот ребенок, который быстрее переходит к обучению по школьным программам, а тот, который в наиболее полной степени проживает свой возраст.

Проблема связи активности субъекта с развитием одаренности анализировалась многими авторами (Д.Б.Богоявленская, В.А. Петровский и др.). Одной из форм проявления познавательной активности у дошкольника являются те вопросы, которые ребенок задает взрослым. С помощью вопросов дети расширяют свои представления о действительности, осваивают новые способы взаимодействия с ней. Содержание и разнообразие таких вопросов являются важнейшим показателем умственной одаренности.

Так, И.А. Бурлакова проводила сравнительный анализ вопросов, которые задают взрослым по картинкам умственно одаренные дети и обычные дети, посещающие детский сад. Оказалось, что все детские вопросы можно разделить на две большие группы. Вопросы первой группы направлены как бы на составление описания происходящего на картинке («Где бегут лисички?», «Что у обезьянки в руке? » и т.п.). Вопросы второй группы расширяют изображенную ситуацию, с их помощью дети пытаются раскрыть суть происходящего, понять его причины («О чем спрашивает учитель?», «Какую книжку читает обезьянка?», «Почему один бежит первым, а другой отстает?» и пр.). Если обычные дети задают к каждой картинке по 1-3 вопроса первой группы, то дети одаренные - по 5-6 вопросов второй группы [12, с.64].

Естественно, что подобные проявления познавательной активности умственно одаренного ребенка позволяют ему вступать в более длительное и содержательное взаимодействие со взрослым по сравнению с обычными детьми, осваивать новые стратегии анализа различных ситуаций.

При этом ядром умственной одаренности являются умственные способности ребенка. Одним из подходов к анализу развития детских способностей является подход, разработанный Л.А. Венгером и его сотрудниками на основе теории Л.С. Выготского [2, с. 138].

Л.С. Выготский подчеркивал, что во всяком приобретении человеческой культуры отложились, материализовались исторически складывавшиеся человеческие способности (психические процессы определенного уровня организации). Поэтому развитие ребенка может быть проинтерпретировано как процесс освоения им тех же общечеловеческих способностей.

Данные теоретические положения легли в основу концепции развития детских способностей, разработанной Л.А. Венгером и его коллегами. Согласно этой концепции под способностями понимаются ориентировочные действия, осуществляемые путем использования существующих в культуре средств.

Освоение данных средств перестраивает психику ребенка, делает ее осознанной и произвольной [2].

При таком подходе способности выступают как основные интегративные единицы психического развития ребенка. Использование любого, культурно заданного средства требует от ребенка обращения к способу его использования. Тем самым закладывается основа для подчинения натуральных форм поведения культурным, произвольным на основе освоения нужного способа действия. То есть развитие характеризуется не механическим овладением и накоплением новых действий, достижением определенных результатов, а появлением нового способа и произвольности его построения и использования. Именно в этом случае у ребенка возникает возможность выхода в субъектную позицию, когда он не просто заучивает заданное взрослым, а сам, исходя из собственных потребностей, строит новые формы взаимодействия с реальностью.

Естественно, что существует особая логика в становлении способностей ребенка. В основу анализа динамики развития способностей может быть положена характеристика тех средств, которыми овладевает ребенок. Хорошо известно, что сам Л.С. Выготский в качестве основного средства выделял знак, и, прежде всего, понятие [4].

Однако, в более поздних исследованиях (А.В.Запорожец, Л.А. Венгер, Н.Н. Поддьяков и др.) было показано, что для ребенка дошкольного возраста характерным является использование образных средств: сенсорных эталонов, наглядных моделей, схем, планов, которые на образном уровне позволяют ребенку анализировать действительность, выделять в ней наиболее существенные для решения задачи связи и отношения. Действия с подобными средствами позволяют ребенку справляться со своими непосредственными побуждениями, произвольно организовывать свое поведение.

Еще в исследованиях А.Н.Леонтьева, А.Р. Лурии, Д.Б.Эльконина и других было показано, что при переходе от преддошкольного возраста к дошкольному (от 3 до 4 лет) при решении ребенком самых разных задач происходит переход от направленности на предмет к направленности на себя, на поиск нового способа взаимодействия с реальностью. Естественно, что ребенок-дошкольник не осознает все составляющие выполняемого им действия, не осознает применяемого им способа во всей полноте. Но уже появляется осознание самого факта применения нового способа, направленность на произвольное и осознанное его построение и использование.

При таком подходе одним из основных вопросов при обсуждении проблемы детской одаренности является вопрос о видах способностей ребенка-дошкольника с позиции развития различных способов опосредствования. Специальные исследования показали, что можно выделить две основные группы таких способностей.

Первая группа - это способности к наглядному моделированию [1], с помощью которых ребенок направляет себя на раскрытие объективных связей и отношений действительности. При решении задач на развитие способностей к наглядному моделированию ребенок должен отвлечься от своего отношения к реальности, от собственных эмоций и выявить объективные характеристики

действительности, применяя существующие в культуре средства, в данном случае - наглядные модели. Например, в задачах на составление плана комнаты для игры в прятание предметов ребенок должен выявить существенные для решения задачи пространственные отношения между предметами, отвлекаясь от своих непосредственных впечатлений (яркая картинка или новый предмет в помещении групповой комнаты).

Вторая группа способностей - это способности к символизации, посредством которых ребенок проявляет и обобщает свое отношение к действительности. Здесь ребенок с помощью существующих в культуре средств (цвет, форма, структура предметов, персонажи сказок и т.п.) выражает свою субъективную позицию по отношению к реальности. Например, в живописи с помощью цвета ребенок проявляет свое собственное осмысление ситуации в символической форме (что для него является злым, добрым, грустным, веселым).

В реальной деятельности ребенка представлены обе группы способностей: способности к наглядному моделированию (например, построение последовательности действий в соответствии с игровой ролью, т.е. создание и удержание модели ролевого поведения) и способности к символизации (передача с помощью роли в игре определенной жизненной позиции, т.е. использование роли для символического отображения смыслов и ценностей человеческого взаимодействия).

Следует отметить, что использование способностей к знаковому и символическому опосредствованию может включаться в решение двух основных типов задач, на которые указывают практически все авторы моделей развития детских способностей и одаренности. Первый тип задач - задачи собственно интеллектуальные (закрытого типа), в известном смысле репродуктивные, требующие использования знакомого способа решения, хотя и на новом материале.

Второй тип задач - творческие задачи, открытого типа, в которых от ребенка требуется применение нового способа решения. У детей дошкольного возраста уровень решения подобных задач характеризуется, прежде всего, уровнем развития воображения. Воображение позволяет ребенку, отталкиваясь от отдельных признаков предмета, строить новый целостный образ.

При подобной характеристике развития способностей как процесса освоения ребенком способов применения различных средств (знаковых и символических) при решении различных типов задач (собственно интеллектуальных и творческих) необходимым компонентом умственной одаренности дошкольника оказывается высокий уровень развития действий опосредствования, проявляемый в задачах разного типа.

Различия в уровне развития способностей позволяют использовать дифференцированные образовательные стратегии, начиная с дошкольного возраста. При этом нечеткая теоретическая проработанность вопроса о специфике одаренности в различные периоды развития не всегда позволяет в достаточной степени обоснованно использовать различные образовательные технологии, что особенно явно проявляется при работе с умственно



одаренными детьми дошкольного возраста. Уже стало типичным создавать для умственно одаренных дошкольников мини-гимназии, мини-лицей и т.п., где дети дошкольного возраста начинают фактически ускоренное обучение по школьным программам. При этом абсолютно выпускается из вида, что те закономерности развития, которые действуют по отношению к обычным детям, действуют и по отношению к детям одаренным. Еще Л.С. Выготский подчеркивал, что: «...воспитание ненормальных, калек и талантов издавна считается как бы экстерриториальным в педагогике, т.е. таким, на которое не распространяются общие законы. Надо сказать, что этот взгляд глубоко ошибочен, и экстерриториальность этой области ей принадлежит не по праву, и присвоена по ошибке - в силу естественного непонимания неизученных еще феноменов. Общие законы педагогики только тогда и могут быть научными законами, когда они остаются одинаково приложимыми ко всей области воспитания» [4]. То же самое в полной мере можно отнести и к законам психологическим, законам развития, которые характеризуют его ключевые механизмы и основные этапы.

Однако, уровень познавательной активности и уровень развития умственных способностей, представляющих собой систему опосредствованных ориентировочных действий, не могут полностью охарактеризовать умственно одаренного дошкольника. Важнейшим компонентом умственной одаренности в этом возрасте является возможность реализации своих способностей в специфически дошкольных видах деятельности (игре, конструировании, литературно-художественном творчестве и др.). Подобная реализация характеризуется, прежде всего, наличием предварительных замыслов.

Для умственно одаренных детей характерно предварительное планирование своей деятельности: игры, рисования, аппликации. Замыслы отличаются развернутостью и продуманностью последовательности будущих действий, богатством и оригинальностью, проявлением собственной индивидуальности. В то же время они вполне реалистичны, то есть соответствуют возможностям детей и наличию необходимых материалов.

При этом умственно одаренный ребенок легко осваивает необходимые действия для реализации своих замыслов и оказывается вполне успешным или в разных видах деятельности, или хотя бы в одном из них.

Исходя из этого, для развития одаренности в образовательных учреждениях необходимо своевременно выявлять детей с предпосылками одаренности, проводить специальную работу по сохранению и дальнейшему развитию их способностей, опираясь на собственную активность детей, объединяя усилия педагога-психолога, воспитателей, узких специалистов (музыкальных работников, руководителей изобразительной деятельности и т.п.), родителей.

Нами предпринята попытка создать в условиях ДОУ единое развивающее пространство для разных категорий детей дошкольного возраста и их родителей (дети, постоянно посещающие ДОУ и дети, периодически посещающие ДОУ в условиях неполного пребывания в детском саду) по формированию базовых качеств личности дошкольника, таких, как *компетенции, инициатива,*

*творчество* (КИТ). КИТ - это определенная система показателей когнитивно-личностного развития личности, которые характеризуют уровень развития индивидуальных возможностей. Рассмотрим содержание этой новой аббревиатуры более детально.

**К - Компетенции** - это способность и готовность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной предметной области (в том числе и в экстремальных условиях).

**И - Инициатива** - это желание ребенка самостоятельно, по собственному побуждению отыскивать новую информацию, выдвигать те или иные идеи, осваивать другие области деятельности, готовность выходить за пределы заданного и включаться в не стимулированную извне деятельность. Мы предлагаем рассматривать инициативу как свойство целостной личности, представляющее собой единство когнитивных и мотивационных факторов.

<b>Когнитивный аспект</b>	<b>Мотивационный аспект</b>
- любопытство	- потребность в новых впечатлениях
- любознательность	- потребность в исследовании
- процесс решения задач	- потребность в разрешении противоречий
- теоретическая деятельность	- потребность в поиске истины

**Т - Творчество** - это процесс создания субъективно нового, основанный на способности порождать продуктивные оригинальные идеи и выходить за пределы стандартных требований деятельности. По сути дела, творчество – это способность создавать любую принципиально новую возможность.

Важную роль в творчестве играет возможность трансформировать интуитивные, выраженные в необычном, часто достаточно смутном виде субъективные представления в пригодные для человеческого общения формы (словесно-речевые, категориальные, коммуникативные). Справедливо утверждается, что у творчества два главных врага: во-первых, страх и, во-вторых, психологическая инерция (ригидность) мысли. Поэтому обязательный минимум усилий, которые может и должен приложить педагог для когнитивно-личностного развития дошкольников в плане развития у них творческих качеств - это сделать процесс обучения для каждого ребенка психологически комфортным, сменив знак эмоционального фона труда детей с отрицательного на положительный, а также постараться снять старые и по возможности не формировать у них новые стереотипы.

Итак, КИТ - это те характеристики когнитивно-личностной сферы ребенка, по наличию которых «на выходе» дошкольного образования во многом можно судить о степени его эффективности.

Если вернуться к конкретизации предложенной нами модели одаренности по отношению к дошкольному возрасту, то можно представить ее в виде трех блоков.

Первый блок - это мотивация к соответствующему виду деятельности. В случае умственной одаренности - это познавательная активность, понимаемая как проявление потребности ребенка в расширении своих возможностей

действий в новых ситуациях. Эта активность носит продуктивный характер и основывается на целостном опыте ребенка.

Второй блок - операциональный, который практически всеми авторами характеризуется через понятие способностей. В дошкольном возрасте умственные способности ребенка определяются, прежде всего, уровнем развития наглядного моделирования, позволяющего ребенку анализировать объективные свойства действительности и уровнем развития символизации, дающей возможность выражать свое отношение к реальности.

И, наконец, третий блок - блок реализации, который предполагает наличие возможности воплотить в реальность свои достижения, оформить результаты решения и пр. У детей дошкольного возраста блок реализации характеризуется возможностями проявлений собственной субъектности в различных видах детской деятельности.

Положение Л.С. Выготского об универсальности закономерностей развития для «нормальных» и «одаренных» детей дает основания полагать, что общие закономерности развития способностей и их возрастные особенности у детей дошкольного возраста могут быть приложимы и к определению детской одаренности. Тогда специфика умственной одаренности в дошкольном детстве заключается не в ускорении развития интеллекта ребенка, а во все более полном освоении тех форм действительного опосредствования, которыми и характеризуются умственные способности дошкольника. То есть возрастные изменения блока способностей не просто представляют собой некоторую непрерывную кривую роста интеллекта ребенка, но имеют свои качественные возрастные характеристики механизма, обеспечивающего этот рост. Для дошкольника, как уже было сказано, блок развития способностей определяется, прежде всего, уровнем развития наглядных (знаковых и символических) форм опосредствования.

Что же касается блока реализации, то и здесь возрастные характеристики имеют принципиальное значение. Именно при переходе к блоку реализации, как правило, возникают две кризисные точки, нередко характерные для одаренных детей. Первую точку можно отнести к кризису субъектности ребенка, который возникает при невозможности быть субъектом собственной деятельности, в которой ребенок может реализовать свои способности. Затруднения в преодолении данной кризисной точки могут привести либо к превращению ребенка в объект реализации ожиданий и притязаний взрослых (манипуляции по отношению к одаренным детям), либо частичной утратой высокого уровня развития в силу невозможности «предъявить» себя окружающим и получить необходимую поддержку.

Вторую кризисную точку можно назвать смысловой, которая возникает чаще всего в случае нагруженности ребенка-дошкольника задачами «на значение». В подобной ситуации блок способностей работает без опоры на личностные смыслы, которые не проживаются и не выстраиваются ребенком. В этом случае способности могут быть направлены на решение любых по их ценностной ориентации задач (возможно, манипулятивных по отношению к другим).

В связи с возможностью возникновения двух подобных кризисов в развитии детской одаренности становится особенно значимым развитие всех ее блоков и, может быть, в первую очередь, блока реализации. По отношению к развитию ребенка-дошкольника в блок реализации включаются, различные виды детской деятельности, и, прежде всего, игровой, где ребенок может быть ее субъектом, и в процессе которой он сам и во взаимодействии с другими детьми и взрослыми может осмыслить решаемые задачи, найти их место в собственной жизни и системе взаимоотношений с окружающими.

Данный подход к проблеме умственной одаренности и ее специфики в дошкольном возрасте позволил разработать как систему выявления одаренных детей, так и программу «Развитие интеллектуальных способностей детей старшего дошкольного возраста в условиях поисково-исследовательской деятельности», направленную на развитие у детей трех основных блоков структуры одаренности: познавательной активности, умственных способностей, детских видов деятельности.

## ***2.2. Средства выявления детской одаренности***

Особое значение приобретает проблема выявления одаренности в дошкольном возрасте, которая представляется как сложная в методическом плане задача, особенно с точки зрения определения процессуальных характеристик. А именно они наиболее значимы на этапе дошкольного детства как для самого ребенка (он в большей степени увлечен процессом творчества, чем получением определенного продукта), так и для оценки его одаренности. Наиболее разработан анализ детского творчества по результатам творческой деятельности ребенка. Примером такой диагностической методики является тест творческого мышления П. Торренса.

Таким образом, перед современной психодиагностикой стоят две практические задачи:

- улучшение инструментария выявления и измерения одаренности (в том числе ее процессуальных характеристик) дошкольников;
- совершенствование и спецификация психолого-педагогических методов изучения одаренности дошкольников.

Наиболее детально требования к психолого-педагогическому мониторингу, используемого с целью выявления, промежуточной и итоговой диагностики одаренных детей (в дошкольных образовательных учреждениях и Центрах раннего развития ребенка) разработаны М.А. Холодной в материалах «Рабочей концепции одаренности» [20, с. 66-67]. Список требований, приведенный ниже, в значительной степени перекликается с точкой зрения авторов концепции, но имеет ряд уточнений и дополнений.

1. Комплексный характер оценивания разных сторон поведения и деятельности ребенка, что позволит использовать различные источники информации и охватить как можно более широкий спектр его способностей. Вывод об одаренности дошкольника не может быть сделан на основе оценки одного или нескольких параметров (например, интеллект и креативность).

2. Длительность процесса идентификации одаренности. Необходимо развернутое во времени наблюдение за поведением и деятельностью дошкольника в разных ситуациях.

3. Многократность и многоэтапность обследования с использованием множества психодиагностических процедур, отбираемых в соответствии с предполагаемым видом одаренности и индивидуальными особенностями дошкольника. Идентификация одаренности посредством какой-либо одноразовой процедуры тестирования невозможна.

4. Диагностика детской одаренности должна быть ориентирована не на результат, а на процесс: от диагностики отбора (по уровню достижений) перейти к диагностике прогноза и развития. Решение данной задачи связано не только с психологическим тестированием, но и с проведением наблюдения и диагностики развития детской одаренности, осуществляемой педагогом по специально разработанным методикам.

5. Анализ поведения дошкольника в тех сферах деятельности, которые в максимальной мере соответствуют его склонностям и интересам (включение ребенка в специально организованные игровые занятия, вовлечение различные формы предметной деятельности).

6. Экспертная оценка продуктов деятельности дошкольников (рисунков, поделок, аппликаций, стихотворений, проектов и пр.). При этом необходимо привлекать к диагностическому обследованию психолога.

7. Использование игровых методов (диагностические игры), в рамках которых можно организовывать определенные развивающие влияния, долговременную диагностику.

8. Учет при диагностике детской одаренности потенциальных возможностей ребенка. При выявлении одаренных дошкольников необходимо дифференцировать: актуальный уровень развития одаренности; особенности конкретных проявлений одаренности, связанные с попытками ее реализации в различных видах деятельности; потенциальные возможности ребенка к развитию (зону ближайшего развития).

9. Диагностическое обследование необходимо проводить в ситуации реальной жизнедеятельности дошкольников.

10. Использование таких предметных ситуаций, которые моделируют исследовательскую деятельность и позволяют дошкольнику проявить максимум самостоятельности в овладении и развитии деятельности.

11. Анализ реальных достижений дошкольников в различных творческих конкурсах, фестивалях, смотрах и т.п.

12. Использование экологически валидных методов диагностики. Экологически валидные методы диагностики имеют дело с оценкой реального поведения дошкольника (процессуальные характеристики) в реальной ситуации, – анализ продуктов деятельности (рисунков, поделок, аппликаций, стихотворений, проектов и пр.), наблюдение за детьми в процессе занятий и свободных игр, беседа с педагогами (воспитателями) и родителями, экспертные оценки педагогов, психологов, родителей. Данная группа методов является

значимой в выявлении одаренных дошкольников. Но даже комплексный подход не исключает диагностических ошибок.

В психодиагностике одаренности выделяются ошибки двух типов. Первая заключается в том, что в одаренные зачисляется ребенок, который таковым не является, вторая – в том, что одаренность ребенка остается невыявленной. Если ошибки первого типа уменьшаются применением более жестких критериев отбора, то ошибки второго типа, напротив, становятся реже при более гибких, вариативных способах диагностики. Для поиска и отбора одаренных дошкольников рекомендуется использовать поэтапную стратегию диагностики, что позволяет снизить опасность зачисления в одаренные детей тех, которые таковым не является, и не выявление действительно одаренных.

На первом этапе отбор осуществляется на основе широкого спектра характеристик одаренности с помощью опросников, организованного наблюдения, различных оценочных процедур, которые должны максимально полно отражать все стороны и проявления одаренности. На втором этапе используются более точные и более специфические диагностические процедуры (в том числе и тесты).

Выявление одаренных дошкольников должно быть связано с задачами их воспитания и развития, а также с оказанием им психологической помощи и поддержки, с созданием благоприятных условий для совершенствования присущих им видов одаренности [9].

Для выявления одаренности дошкольников необходимо привлекать психологов, педагогов и родителей, что предполагает использование соответствующих методов и методик. Методики могут быть также поделены по содержанию на три группы: методики диагностики интеллекта, креативности, психосоциального развития личности дошкольника.

Рассмотрим методики диагностики одаренности дошкольников, используемых в работе психолога. При изучении одаренности дошкольника достаточно информативны результаты диагностики развития интеллекта. Среди тестов на интеллект, рекомендуемых для обследования дошкольников можно выделить следующие: интеллектуальная шкала Стенфорд-Бине (для детей от 2 лет); «Прогрессивные матрицы» Дж. Равена (для детей от 5 лет); невербальный тест Р. Кеттелла (для детей от 4 лет); методика экспресс диагностики интеллектуальных способностей (МЭДИС – 6-7) И.С. Авериной, Е.И. Щеплановой для детей 6-7 лет.

Одаренность в интеллектуальной сфере дошкольника проявляется не только в тестовом обследовании, но и в процессе систематического наблюдения за развитием ребенка. Так дошкольник сравнительно рано овладевает навыками чтения и счета; он читает вывески, заголовки, даже книги, много знает, поражает логичностью, последовательностью суждений, проявляет большой интерес к окружающим предметам, людям, придумывает новые способы познания. Данные проявления характерны для среднего и старшего дошкольного возраста.

Для диагностики вербальной (словесной) креативности дошкольников можно рекомендовать к применению вербальный тест Дж. Гилфорда в

адаптации Е.Е. Туник [17] (субтесты «Необычное использование», «Заключения», «Слова», «Словесная ассоциация»). Тесты предназначены для возрастной группы от 5 лет. С детьми от 5 до 8 лет тесты проводятся в индивидуальной форме.

Для диагностики невербальной креативности дошкольников от 5 лет рекомендуется использовать фигурный (изобразительный) тест П. Торренса в адаптации Е.И. Щеплановой, Н.П. Щербо, Н.Б. Шумаковой [10] (субтесты «Нарисуй картинку», «Закончи рисунок», «Повторяющиеся фигуры»). Также достаточно часто применяется фигурный тест П. Торренса в адаптации Е.Е. Туник [17] с рекомендацией использования также для детей от 5 лет. С дошкольниками тесты проводятся в индивидуальной форме. В качестве результативных показателей в предлагаемых диагностических методиках Дж. Гилфорда и П. Торренса выделены четыре основных фактора творческого мышления: беглость (определяется общим числом ответов), гибкость (определяется числом категорий ответов), оригинальность (определяется числом редко приводимых ответов), разработанность (оценивается степень детализации ответов).

Перечисленные методики отвечают основным требованиям, предъявляемым к диагностическим методикам, но их показатели не являются единственными и достаточными индикаторами одаренности дошкольника. Психометрические тесты полезны для отслеживания динамики проявлений одаренности конкретных детей.

В настоящее время разрабатываются методики, позволяющие судить о характере познавательной активности ребенка и возможной динамике ее развития. Одна из рекомендуемых методик данной группы – СОНА (спонтанное описание нерегламентированной активности), разработанная В.С. Юркевич [21, с. 24–27]. В большей степени применяется для старших дошкольников.

Методика представляет собой формализацию обычной беседы, которую психолог ведет с ребенком и его родителями, и ориентируется на спонтанное описание одаренным ребенком и его родителем деятельности, любимой ребенком, в течение прошедшей до момента обследования недели. В основе методики лежит практически достаточно очевидная идея о том, что до тех пор, пока доля познавательных интересов в общем «раскладе» деятельности ребенка достаточно велика, прогноз его развития на ближайшие несколько лет является достаточно благоприятным. Если же доля этих нерегламентированных интересов мала или снижается, то соответственно прогноз оказывается менее благоприятным.

Ребенок получал следующую инструкцию: «Расскажи о всех делах, которые ты делал за всю прошедшую неделю. При описании твоих занятий соблюдай два условия:

– первое условие – указывай не все дела, а такие, которые занимали не меньше получаса (бытовые подробности по возможности опускай (ел, мылся, спал). Перечислять можно в любом порядке, не соблюдая хронологической последовательности. Главное – не упустить чего-нибудь важного;

– второе условие – старайся описывать только те занятия, которые тебе самому хотелось делать, которые никто не заставлял тебя выполнять. О тех занятиях, которые ты обязан делать, но которые тебе не нравятся (уроки, обязательные занятия музыкой и т. п.), сообщать не надо. Говори только о том, что тебе очень нравилось делать.

В.С. Юркевич отмечает, что ребенок часто рассказывает о своих занятиях без особой системы, повторяясь и перебивая себя. Часто это выглядит как «поток сознания», в котором потом, при последующем анализе, вычленяются интересные характеристики.

Точно такое же задание предлагается выполнить и родителям ребенка. В анализ включаются только те занятия, которые совпадают в перечислении ребенка и родителей. Следует подчеркнуть, что мать или отец, выполняя задание с теми же ограничениями, не должны присутствовать при выполнении этого задания их ребенком. Только в таком случае результаты могут быть приняты к анализу. Для того, чтобы добиться достаточной достоверности результатов, такого рода задания желательно предлагать ребенку и его родителю трижды в течение трех месяцев. Окончательный анализ производится при наличии достаточного соответствия результатов всех трех этапов методики СОНА.

Методика не предназначена для прогноза художественной одаренности. Художественная одаренность имеет свои, весьма специфические особенности развития, в некоторых отношениях принципиально отличающиеся от динамики интеллектуальной одаренности или креативности (творческой, но не художественной одаренности). Данная методика является достаточно трудоемкой, вследствие чего ее более целесообразно использовать в специализированных учреждениях, работающих с одаренными детьми дошкольного возраста.

При подборе методик особое внимание обращалось на то, чтобы были обследованы основные компоненты умственных способностей ребенка, так как у разных детей они могут быть выражены по-разному. Так, например, возможно отнести к умственно одаренным детям таких, у которых на высоком уровне оказывались развиты познавательная активность, реализация в деятельности, решение репродуктивных задач на знаковое и символическое опосредствование, но на среднем уровне - решение продуктивных задач (воображение). Или все показатели, кроме реализации в деятельности, оказывались на высоком уровне. В таких случаях можно говорить о неравномерности развития структуры детской одаренности. Однако, важно отметить, что ни один показатель у умственно одаренных детей не оказывался на низком уровне: обычно наблюдалось сочетание из большинства показателей на высоком уровне и одним - двумя - на среднем. Подобные сочетания определяли индивидуальный профиль одаренного ребенка, то есть его своеобразие и уникальность.

Надо отметить, что сколько-нибудь надежное выявление умственно одаренных детей возможно, начиная с конца пятого, начала шестого года жизни. До этого дети, конечно, тоже различаются по уровню умственного



развития, однако его проявления настолько неоднозначны и изменчивы, что делать на их основании определенные выводы крайне трудно. При этом не существует и не может существовать методов и показателей, однозначно фиксирующих умственную одаренность любого ребенка. Заключение о наличии умственной одаренности может делаться лишь на основании всего комплекса данных, полученных при применении разных методов, и такое заключение может рассматриваться лишь как предположение, а не окончательный вывод.

При выявлении и развитии одаренных дошкольников нельзя забывать об участии педагогов и родителей в данном процессе. Методики для педагогов и родителей должны содержать специальные критерии, ориентируясь на которые педагог и родитель имели бы возможность анализировать интеллектуально-творческий потенциал дошкольника.

Необходимо отметить, что в отечественной психолого-педагогической науке они разрабатываются мало, адаптируются некоторые зарубежные варианты методик. В данной группе можно порекомендовать к использованию следующие методики.

Опросник для выявления (экспертной оценки) одаренных детей А.А. Лосевой [6, с. 158-162]. Данный опросник может быть использован для оценки одаренности дошкольников педагогами, родителями, психологом. Опросник включает характеристики 10 сфер, где дошкольник может проявить способности: интеллектуальной, академических достижений, творческой, литературной, артистической, музыкальной, технической, двигательной, художественной, социальной. Экспертам предлагается оценить по четырехбалльной системе характеристики указанных сфер проявления одаренности. Если какая-то характеристика присуща дошкольнику в наивысшей степени, выставляется 5 баллов; 2 балла – самая низкая оценка. Далее вычисляется средняя арифметическая для каждого испытуемого.

Опросник креативности Дж. Рензулли (для детей от 5 лет), в адаптации Е.Е. Туник [18, с. 16–23], состоящий из списков характеристик творческого мышления и поведения, разработанные специально для идентификации проявлений креативности, доступных внешнему наблюдению. С работой над опросниками можно быстро (за 10-20 минут) справиться самостоятельно и также самостоятельно произвести подсчеты. Каждый пункт оценивается на основе наблюдений педагога, психолога, родителей за социальными взаимодействиями ребенка в окружающей среде (во время игры, во время какой-либо иной деятельности, на занятиях). Данный опросник позволяет провести экспертную оценку креативности дошкольника педагогами, родителями, психологом. По результатам обследования выявляется уровень креативности.

Для оценки специальных способностей дошкольников педагогам целесообразно предлагать экспертные карты, содержащие компоненты специальных способностей: музыкальных, математических, художественных и др.

Методика оценки общей одаренности, разработанная А.И. Савенковым [16, с. 432–434]. Методика адресована родителям (может также применяться педагогами). Ее задача – оценка общей одаренности ребенка его родителями. Результат будет более объективен, если баллы независимо друг от друга поставят и другие взрослые, хорошо знающие ребенка. Методика должна рассматриваться как дополнительная к комплексу методик для специалистов (психологов и педагогов).

В инструкции к методике родителям предлагается оценить по пятибалльной шкале уровень сформированности девяти характеристик, наблюдаемых у одаренных детей: любознательность (познавательная потребность), сверхчувствительность к проблемам, способность к прогнозированию, словарный запас, способность к оценке, изобретательность, способность рассуждать и мыслить логически, настойчивость (целеустремленность), требовательность к результатам собственной деятельности.

По результатам оценки строится девятиугольник. Этот график дает наглядное представление о том, в каком направлении следует вести дальнейшую развивающую работу с ребенком.

Методика «Карта одаренности» разработанная А.И. Савенковым [16, с.421–427]. Методика предназначена для родителей и позволяет оценить степень развития у ребенка от 5 до 10 лет следующих видов одаренности: интеллектуальная, творческая, академическая, художественно-изобразительная, музыкальная, литературная, артистическая, техническая, лидерская, спортивная.

Методика выполняет две функции

1. Диагностическая. С помощью данной методики можно количественно оценить степень выраженности у ребенка различных видов одаренности.

2. Развивающая. Утверждения, по которым оценивается ребенок, можно рассматривать как основание для программы его дальнейшего развития. Родители могут обратить внимание на то, чего, может быть, раньше не замечали, усилить внимание к тем сторонам, которые им представляются более ценными.

Предложенные диагностические методики могут быть использованы во всех типах образовательных учреждений, работающих с дошкольниками. Их выбор определяется возрастным контингентом обследуемых детей, выявляемыми видами и компонентами одаренности, поставленными диагностическими задачами, уровнем подготовленности психолога и педагогов к работе с данными методиками.

### ***2.3. Развитие одаренности в условиях воспитательно-образовательного процесса***

Проблема организации педагогического процесса, развивающего одарённость, рассматривается в работах Ю.К. Кулюткина, М.И. Махмутова, А.М. Матюшкина, В.И. Панова, А.В. Хуторского и др. Исследователи отмечают, что следует осуществлять системное формирующее воздействие на одаренных детей через определенный комплекс психолого-педагогических условий. Среда, в которой одарённость могла бы актуализироваться, должна обладать следующими особенностями.

- Высокой степенью неопределенности и потенциальной многовариативностью (богатством возможностей). Неопределенность стимулирует поиск собственных ориентиров, а не принятие готовых. Многовариативность обеспечивает возможность нахождения путей решения. Кроме того, такая среда должна содержать образцы креативного поведения и его результаты.

- Предметно-информационное обогащение среды. Предполагает наличие необходимого (максимального) материального и информационного ресурса, доступность и разнообразие предметов в данной среде, возможность любого их использования.

- Активизация трансформационных возможностей предметно-пространственной среды. Предметно-пространственная среда должна быть способна к самым разным, неожиданным преобразованиям.

- Гибкость в использовании времени, средств и материалов. Предполагает отсутствие прямых указаний, предоставление дошкольникам возможности самостоятельно ставить задачу, выбирать время, последовательность, способы ее решения.

- Сочетание индивидуальной игровой и исследовательской деятельности с ее коллективными формами. Одаренного ребенка необходимо обучать не только в индивидуальной, но и коллективной творческой деятельности.

На основании выделенных психолого-педагогических условий, характеристик развивающей среды можно предложить следующие рекомендации по развитию одаренных детей дошкольного возраста:

- 1) вовлечение дошкольников в свободные игры со сверстниками;
- 2) моделирование для детей ситуаций незавершённости и открытости деятельности и мышления в отличие от жёстко заданных и строго контролируемых условий;
- 3) акцент на вовлечении дошкольников в специфические детские виды деятельности (предметные игры, рисование, конструирование, лепка и др.);
- 4) разрешение и поощрение высказывания множества вопросов;
- 5) использование в обучении дошкольников провокационных вопросов (постановка проблем или затруднений, для устранения которых нет известных

средств), стимуляция выработки детьми собственных средств осуществления деятельности, а не принятие готовых;

6) привлечение внимания к интересам детей со стороны воспитателей и родителей, предоставление детям возможностей осуществления совместной с взрослыми деятельности, наличие в окружении ребенка образцов и результатов взрослой креативности;

7) обеспечение предметно-информационной насыщенности развивающей среды (наличие необходимого информационного ресурса, доступность и разнообразие предметов в данной микросреде, в т.ч. современные ИКТ-средства, возможность разнообразного их использования детьми);

8) стимулирование самостоятельности и независимости дошкольников, формирование ответственности за себя и свое поведение;

9) использование аргументированной оценки для анализа действий, а не для награды или осуждения;

10) создание атмосферы взаимопонимания (принятия) и возможности спонтанной экспрессии, творческого использования знаний.

При выполнении вышеперечисленных рекомендаций необходимо не забывать об определяющем значении для развития одаренности ребенка дошкольного возраста организации соответствующей развивающей среды, и целенаправленной поддержки одаренности ребенка со стороны окружающих его взрослых.

Опыт работы с группами умственно одаренных детей дошкольного возраста, отобранными по данной системе выявления детской одаренности, показал ее высокую эффективность и позволил реализовать в работе с этими детьми программу «Развитие интеллектуальных способностей детей старшего дошкольного возраста в условиях поисково-исследовательской деятельности», содержащую задачи достаточно высокой степени сложности. Занятия по данной программе были направлены не на усвоение детьми знаний, умений и навыков, а на развитие всех основных компонентов умственной одаренности и, прежде всего, на развитие характерных для детей дошкольного возраста умственных способностей.

Творить ребенок способен только при условии нормального эмоционального состояния, поэтому одной из целей данной программы является устранение негативных личностных проблем ребенка и поддержка благоприятного эмоционального климата в микрогруппе детей.

Развитию творческого мышления способствует также и творческое воображение. Совместимость трех этих сфер — мышления, воображения и эмоций в программе по развитию одаренности — способствует гармоничному развитию ребенка дошкольного возраста.

В данной программе рассматривается одна из сторон общего воспитательно-образовательного процесса, осуществляемого в дошкольных образовательных учреждениях, — развитие интеллектуальных способностей личности дошкольника. Поисково-исследовательская деятельность рассматривается как одно из условий развития интеллектуальных способностей. Отсюда, цель поисково-исследовательской деятельности может выступать в

двух формах: 1) цели-образа, непосредственно направляющего и регулирующего деятельность на всем ее протяжении; 2) цели-задания, регулирующего деятельность через конечный результат, который выступает в форме знания. Психолого-педагогические исследования Д. Б. Богоявленской, Л. А. Венгера, Н. Н. Поддъякова и др. показали, что единицами поисково-исследовательской деятельности в частности, как и познавательной деятельности в целом, являются задачи, способствующие развитию интеллектуальных способностей субъекта и активизирующие его поисково-исследовательскую деятельность.

В процессе исследований Н. Н. Поддъякова доказано, что уже старшие дошкольники способны к самостоятельному исследованию простых, несложных и сравнительно сложных многофакторных ситуаций, зависящих от комплекса взаимодействующих причин и условий. Экспериментирование дошкольников со сложным объектом — это целостная поисково-исследовательская познавательная деятельность, имеющая свою методологию и достаточно эффективные механизмы, к которым относятся: особенности познавательной мотивации и целеобразования; знания и представления разного уровня о системах взаимодействий; тенденция к использованию комбинированных манипуляций и организации их в стратегии комбинаторного перебора.

Мы видели свою задачу в том, чтобы максимально использовать возможности развития специфических дошкольных форм познания, которые имеют непреходящее значение для общего психического развития детей и на следующих возрастных ступенях.

**Этапы реализации программы.** Программа осуществляется в три этапа.

1-й – диагностический. Цель: выявление у детей старшего дошкольного возраста исходного уровня развития интеллектуальных способностей.

2-й – развивающий. Цель: развитие интеллектуальных способностей детей старшего дошкольного возраста в процессе познавательной деятельности на занятиях и в свободной игровой деятельности.

3-й — заключительный. Цель: выявление результативности развивающих занятий.

**Основные принципы организации занятий.**

1. Принцип системности.

2. Принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей детей дошкольного возраста.

3. Принцип активности и самостоятельности ребенка, а также стимулирование к высказыванию собственных идей, способов действий и доводов по поводу решаемой задачи.

При структурировании материала мы придерживались принципа логарифмической спирали. Этот способ наиболее прост, доступен и обеспечивает нужный педагогический эффект. Благодаря такой структуре один и тот же вид мышления отрабатывается на занятиях многократно, периодически. При этом способе структурирование учебного материала в проекте программы нет необходимости «прописывать» отдельные занятия.

Сценарий каждого занятия - это исключительно сфера творческой деятельности педагога. Имея общую структуру и опираясь на диагностические результаты, добываемые в процессе самих занятий, педагог может разработать сценарий каждого занятия, соотнося его с уровнем развития работающих с ним детей.

**Организация занятий.** Каждое занятие включает в себя: основную часть, которая направлена на достижение цели программы и задач каждого занятия (решение проблемных ситуаций, задач, изобразительная деятельность, придумывание сказок, загадок и др.); подвижную игру; ритуал прощания (что запомнилось, что понравилось). Нами разработана система проблемных задач, с опорой на теорию поэтапного формирования умственных действий П.Я.Гальперина.

Настоящая система проблемных интеллектуальных задач имеет следующие основные характеристики:

1 задача – ребенок решает задачу по образцу и показу взрослого, по ходу решения которой, ребенок получает необходимые знания для решения последующих задач (задача имеет один допустимый вариант решения);

2 задача - решение аналогичной проблемной задачи другим способом (четыре допустимых варианта решения);

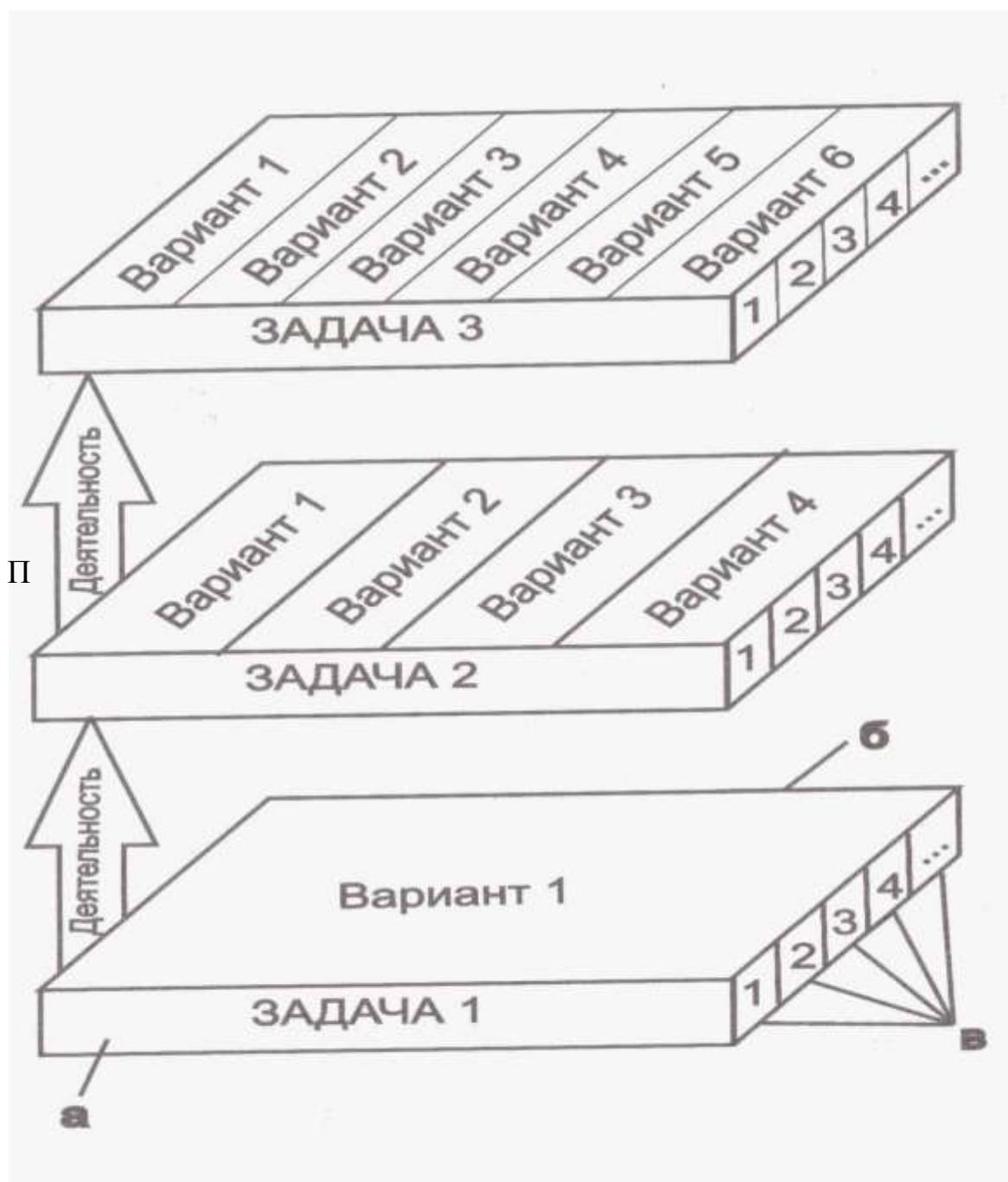
3 задача - решение задачи, направленное на организацию самостоятельного поиска испытуемыми неизвестного им способа действия (шесть допустимых вариантов решения).

В системе представленных на Рисунке интеллектуальных задач, первая играет особую роль. В ходе ее решения дети получают первичные интеллектуальные знания, необходимые для решения последующих задач. По сути, это пробная задача, необходимость введения которой обусловлена, прежде всего, тем, что, абсолютно новая задача, не опирающаяся на предшествующий опыт субъекта, во многих случаях исключает возможность активных поисков ее решения.

Вариативность второй задачи имеет своей целью помочь детям усвоить самостоятельно найденный способ решения, сделать его более осознанным, обобщенным.

Вариативность третьей задачи способствует усвоению и применению вновь найденного способа решения во второй задаче, решая «по ходу» более мелкие проблемные задачи. Вторая и третья задача носят проблемный характер и направлены на организацию самостоятельного поиска детьми неизвестного им способа познавательного действия. По сути, вводя вариативность вышеуказанных задач, мы ставим перед собой следующую задачу: помочь детям закрепить и обобщить найденные способы действия. Однако проблема еще и в том, что при решении вариантов основных задач перед детьми возникают более мелкие проблемные задачи – составляющие основных задач.

Таким образом, каждая предшествующая задача серии создает определенные предпосылки для решения последующих, причем правильному решению задач способствует организация самостоятельной поисково-исследовательской познавательной деятельности и формирование познавательной мотивации дошкольников.



Примечание: а) порядковый номер задачи в системе; б) вариативность задачи; в) количество конкретных задач

Рисунок - Система проблемных интеллектуальных задач

Занятия проводят 1-2 раза в неделю, длительность - 20-25 минут, в первую половину дня. Если материал занятия усваивается трудно, то занятие повторяют 1-2 раза, но с заданиями, аналогичными основному занятию (либо заменяют повторное занятие развивающей игрой).

Для положительного результата в развитии интеллектуальных способностей необходима взаимосвязь педагога-психолога, родителей, воспитателей дошкольных образовательных учреждений и детей.

**Работа с воспитателями** включает в себя:

1) информационный блок, в процессе которого педагог-психолог информирует воспитателей о том, что такое интеллектуальные способности, познавательная деятельность детей старшего дошкольного возраста и т.д.;

2) обучающий блок (ознакомление взрослых с принципами, этапами и целями программы по развитию интеллектуальных способностей, а также нацеливание их на совместную с педагогом-психологом деятельность).

**Работа с родителями** детей в процессе реализации программы предполагает:

1) организацию совместной работы педагога-психолога, воспитателей и родителей по достижению положительного результата в развитии интеллектуальных способностей (ознакомление с программой, индивидуальные консультации, групповые консультации);

2) индивидуальное консультирование родителей при возникновении проблем у детей.

Структура программы имеет 2 уровня: базовый (мотивация + интеллект + креативность = одаренность), который раскрывает структуру личностного потенциала, и «содержательный», на котором представлены блоки, составляющие структуру программы развития умственных и творческих способностей. В программе их выделено 7: рассмотрим их с точки зрения содержания.

1. Конвергентное мышление представляет собой логическое последовательное однонаправленное мышление. Оно проявляется и развивается в задачах, имеющих единственно правильный ответ, причем этот ответ может быть логически выведен из самих условий. Задачи такого рода имеют жесткую структуру, их решение достигается путем использования определенных правил-алгоритмов.

Развивая этот вид мышления надо помнить предостережение известного специалиста в области развития детского интеллекта Ж.Пиаже: мышление интуитивное, ассоциативное, которое наиболее естественно для ребенка и необходимо в творческой деятельности. Может подавляться ранними интенсивными занятиями подобного рода. Но в ходе исследований А.И. Савенкова была подтверждена мысль о том, что необходим строго выверенный баланс в использовании заданий. Направленных на оба вида мышления.

Только такой подход обеспечивает полноценное развитие творческого мышления. У детей необходимо развивать оба вида мышления и помогать им находить удовлетворение в интеграции обоих параметров мозговой деятельности.

Использование заданий такого рода должно привести к овладению детьми такими умениями, как умение анализировать, синтезировать, делать обобщения, классифицировать, давать определение понятиям и т.п.

2. Дивергентное мышление или альтернативное, отступающее от логики. Дивергентная задача - задача, предполагающая, что на один поставленный вопрос может быть несколько или даже множество верных ответов.



Вот почему при составлении программ необходимо предусматривать учебный материал с набором теоретических заданий и вопросов типа: «Назовите все возможные варианты...», «Можете ли вы назвать другой способ?», «Что можно еще предпринять?», «А что, если...?» и т.д.

Естественно, что именно этот вид мышления квалифицируется как творческий. Дивергентное мышление наиболее свойственно одаренным детям, они с большим интересом относятся к заданиям подобного рода и довольно быстро добиваются в их решении значительных успехов. В ходе выполнения задач такого типа развиваются такие умения, как оригинальность, гибкость, беглость мышления, легкость ассоциирования, сверхчувствительность к проблемам и другие.

3. Воображение. В данном случае воображение рассматривается как психический процесс создания образов, предметов, ситуаций, путем комбинирования элементов прошлого опыта. Разработанные задания должны быть направлены на формирование и развитие как репродуктивного, так и творческого воображения.

Кроме того, при разработке заданий данного блока необходимо учитывать особенность проявления воображения в искусстве. Задания, содержащие задачи, относящиеся к числу художественных, необходимо включать в программу.

В ходе выполнения заданий в этом блоке формируется легкость генерирования идей, умение ассимилировать информацию, способность к свертыванию мысленных операций, способность предвидения, умение менять точку зрения.

Самый простой, по мнению специалистов, прием творческого воображения - «склеивание», а самый тяжелый - «типизация».

4. Восприятие. Оно представляет собой отражение предметов и явлений в совокупности свойств и частей при непосредственном воздействии на органы чувств. Будучи необходимым этапом познания, восприятие тесно связано с мышлением, памятью и вниманием.

Задания, объединенные в данном блоке ориентированы на формирование и развитие всех его видов: восприятие предметов, восприятие движений, восприятие пространства. Восприятие времени. Восприятие людей и отношений.

В ходе этих занятий должны быть сформированы и развиты такие умения, как умение выявить взаимосвязь ощущений и восприятие, понимать отношение субъективного и объективного, а также такие характеристики как осмысленность и обобщенность, предметность и целостность, быстрота и правильность и т. п.

5. Память. Какую роль играет память в познавательной деятельности, известно всем. При разработке заданий этого блока в качестве исходного было принято положение о том, что развитие способностей сохранения прошлого опыта - одна из важнейших задач интеллектуального и творческого развития

Объединенные в данный блок задания ориентированы на развитие произвольной и произвольной памяти, а также различных ее видов и форм.

6. **Внимание.** Это психическое явление, характеризующее сосредоточенность деятельности субъекта в данный момент времени на каком-либо реальном или идеальном объекте. Задания, объединенные в данном блоке направлены на выявление и развитие непроизвольного, произвольного и постпроизвольного внимания. Они должны совершенствовать все характеристики внимания: избирательность, объем, устойчивость, возможность распределения, переключаемости.

В соответствии с этим круг умений, которые будут формироваться в ходе занятий: умение концентрировать внимание на одном объекте, умение удерживать в поле зрения несколько идей и действовать одновременно в каждом из направлений, умение быстро переключаться с одного вида деятельности на другой

7. **Язык познания.** Этот блок объединяет задания, направленные на формирование и развитие познавательной сферы ребенка. Включенные в него задания направлены на формирование умений добывать информацию, проводить самостоятельные исследования, делать сравнения, давать оценки, давать определения понятиям, способность действовать в уме, формулировать и высказывать суждения, делать умозаключения.

Результаты двухлетней работы по программе (с детьми старшей и подготовительной к школе групп) показали, с одной стороны, общий рост умственных способностей. Так, если средний показатель IQ до начала обучения был равен 125 баллам (по результатам теста Векслера), то после обучения - 136. При анализе результатов выполнения заданий проводилось сопоставление количественных и качественных показателей. По результатам теоретического анализа в процессе опытно-экспериментальной работы считаем, что овладение умственными действиями включает качественные преобразования этих действий, но одновременно и степень их «отработанности» на каждом уровне. Таким образом, оценка должна одновременно отражать и уровень овладения умственными действиями (качественные показатели), и степень продвижения испытуемого внутри этого уровня (количественные изменения).

В основу качественного анализа был положен анализ материала (результатов выполнения заданий по различным методикам) по критерию применявшихся испытуемыми способов выполнения заданий. Количество способов, психологическая характеристика каждого из них и оценка его места по отношению к другим способам определялись на основе анализа всех решений и выделения их основных типов в соответствии с имеющимися теоретическими и экспериментальными данными об уровнях овладения соответствующим видом умственного действия.

Анализируя полученные данные можно отметить очевидную результативность разработанной программы. Составление индивидуальных программ развития детей осуществляется путем анализа результатов диагностики уровня физического, психического развития детей и продвижения детей в освоении программы. Педагогическая диагностика осуществляется посредством диагностических заданий. Задания первого типа направлены на определение уровня овладения детьми основными способами решения

развивающих задач. Задания второго типа направлены на определение у детей уровня овладения основными знаниями и умениями, необходимыми детям при прохождении материала по каждому разделу. Анализ полученных результатов позволяет педагогическому коллективу выявить особенности прохождения программы группой в целом и отдельными детьми, наметить необходимые способы оказания помощи отдельным детям по каждому разделу программы. Проведение и использование в практике результатов диагностики дает возможности педагогам работать с опорой на знание индивидуальных возможностей каждого ребенка по различным видам деятельности и различным видам развивающих занятий.

С другой стороны, проведенные занятия внесли продуктивные изменения в структуру детской одаренности: произошло «подтягивание» ее слабых звеньев, что расширило возможности решения детьми задач различных типов.

Таким образом, применение в образовательной практике предложенной модели умственной одаренности детей дошкольного возраста показало ее эффективность и соответствие возрастным характеристикам ребенка.

Занятия не проходят даром для детей и их родителей. Сравнительное тестирование показывает значительное улучшение памяти, внимания, логического мышления, высокий уровень воображения, хорошую контактность детей как со сверстниками, так и со взрослыми.

Дети легко «вписываются» в школьный коллектив, обучаются с радостью. А это важно для одаренных детей, об этом говорилось выше.

Педагоги и воспитатели отмечают хорошую речь детей, умение мыслить оригинально, способность предлагать несколько решений как математических задач, так и возникающих проблемных ситуаций. У детей развиваются умения работать в парах, слушать и слышать педагога и одноклассников, а главное - дети уверены в себе, не боятся высказывать свои мысли, активны и жизнерадостны.

Предлагаемая система работы обеспечивает продуктивное сотрудничество ДОО с разными категориями семей по воспитанию и развитию детей дошкольного возраста; осознание родителями важности дошкольного периода детства как базовой ступени развития личности ребенка; повышение охвата детей дошкольным образованием; решение комплекса задач за неполный период пребывания ребенка в ДОО посредством разработки Программы деятельности по построению воспитательной системы в ДОО; создание системы научно-методического обеспечения воспитательно-образовательного процесса.

## **Заключение**

Создание условий, обеспечивающих выявление, развитие одаренных детей и реализацию их потенциальных возможностей, является одной из приоритетных задач современного общества. Талантливые, одаренные люди являются мощным ресурсом общественного развития, способным раскрыть перед страной перспективы социально-экономического, культурного и

духовно-нравственного преобразования. Забота об одаренных детях сегодня - это забота о развитии науки, культуры и социальной жизни России в будущем.

Большинство современных психологических концепций рассматривают одаренность как многоаспектное и многоуровневое явление. Научные исследования и практика обучения показали многообразие проявлений и развития одаренности в разных сферах деятельности (научной, учебной, практической, социальной, художественной и др.), в разных видах интеллектуальных способностей (вербальных, образных, логических, математических и др.), творческих возможностей и достижений в личностно значимых видах учения и деятельности. Проведенные исследования продемонстрировали важную роль не только когнитивных, но и некогнитивных личностных (мотивационных, эмоциональных, волевых) особенностей, а также социального окружения в реализации потенциала одаренных детей.

Несмотря на различия в количестве и качестве составляющих одаренности в теориях разных авторов и в понимании роли каждой из них в развитии одаренного ребенка, общим в этих теориях является признание тесного взаимодействия, взаимовлияния этих составляющих на каждом этапе возрастного развития. Результаты научных исследований и реализаций программ воспитания и обучения, осуществленных на основе современных многомерных моделей одаренности, убедительно показывают, что для выявления и развития одаренных детей необходимо создание условий окружения, соответствующих их познавательным потребностям и обеспечивающих вызов их познавательных возможностей.

При этом необходимым условием полноценного и позитивного развития ребенка является взаимодействие педагогов, психологов и других специалистов с родителями.

В связи с этим требуется серьезная просветительская работа среди учителей и работников народного образования, а также родителей для формирования у них научно- адекватных и современных представлений о природе, методах выявления и путях развития одаренности.

Данные методические рекомендации отражают целостный подход к сложному и многоаспектному явлению детской одаренности.

В реальной практике работы с одаренными детьми зачастую основное внимание уделяется уже в той или иной степени к проявившимся видам одаренности. Возможно, это является своеобразным отражением узко-прагматического подхода к феноменам детской одаренности. В рекомендациях отмечается не только наличие потенциальной и скрытой форм существования одаренности, но и необходимость особых, научно обоснованных методов работы с детьми с такими ее видами.

Основной акцент сделан на том, что выявление одаренных детей должно осуществляться в рамках комплексной и индивидуализированной программы идентификации одаренности ребенка. Подобного рода программа предполагает использование множества различных источников информации, анализ процесса развития ребенка на достаточно длительном отрезке времени, а также применение валидных методов психодиагностики.

В связи с широко развернувшейся по стране работе с одаренными детьми, в рекомендациях приводится детальное описание имеющихся вариантов сопровождения развития одаренных детей. Их учет необходим, для выбора соответствующей индивидуальности ребенка формы обучения, обеспечивающей наиболее эффективное развитие его одаренности.

Реализация предложенного подхода предъявляет особые требования к специалистам, работающим с одаренными детьми, и предполагает соответствующие формы подготовки этих специалистов. Ибо основная цель работы с одаренными детьми – это содействие их превращению в одаренных взрослых, которые выступают в качестве важнейшего ресурса поступательного развития человеческой цивилизации.

#### Список литературы:

1. Белова, Е.С. Одаренность малыша: раскрыть, понять, поддержать [Текст] / Е. С. Белова. – М., 1998. - 251с.
2. Богоявленская, Д.Б. Рабочая концепция одаренности [Текст] / Д. Б. Богоявленская, А. В. Брушлинский / под ред. В.Д. Шадрикова. - М., 1998.
3. Богоявленская, Д.Б. Психология одаренности: понятие, виды, проблемы [Текст] / Д.Б. Богоявленская, М.Е. Богоявленская. - М., 2005.
4. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте [Текст] / Л. С. Выготский. - СПб.: СОЮЗ, 1997.
5. Лейтес, Н. С. Возрастная одаренность школьников [Текст] / Н. С. Лейтес. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 320 с.
6. Лосева, А.А. Психологическая диагностика одаренности [Текст]: учебное пособие для вузов / А. А. Лосева. - М., 2004.
7. Моляко, В. А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности [Текст] / В.А. Моляко //Вопросы психологии. - № 5. - 1994.
8. Морозова И. С., Григорьева О.Ф. Одаренность: из детства в отрочество [Текст]: Учебное пособие /И. С. Морозова, О. Ф. Григорьева. - Кемерово: Кузбассвузиздат, 2007. - 160 с.
9. Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей [Текст] / Под ред. А.М. Матюшкина. - М.; Воронеж, 2004.
10. Одаренный ребенок [Текст] /под ред. О.М. Дьяченко. – М., 1997
11. Попова, Л.В. Одаренные девочки и мальчики [Текст] / Л. В. Попова // Начальная школа: плюс - минус. - 2000. - №3. - С. 58-65
12. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. - М.: Изд. Центр «Академия», 1996. - 416 с.
13. Психология одаренности детей и подростков [Текст]: учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений/ Ю. Д. Бабаева, Н. С. Лейтес, Т. М. Марютина и др; - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 336 с.
14. Рабочая концепция одаренности [Текст] / Под ред. Д.Б. Богоявленской. 2-е изд., расш. перераб. - М., 2003.

15. Савенков, А. И. Одаренные дети в детском саду и школе [Текст]: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / А. И. Савенков. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 232 с.
16. Савенков, А.И. Психология детской одаренности [Текст] / А. И. Савенков. - М., 2010.
17. Туник, Е.Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты [Текст] / Е.Е. Туник. - СПб., 2002.
18. Туник, Е.Е. Опросник креативности Дж. Рензулли [Текст] / Е.Е. Туник // Школьный психолог. - 2004. - № 4. - С. 16–23.
19. Фельдштейн, Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии [Текст] / Д. И. Фельдштейн. - М.: Международная педагогическая академия, 1995. - 368 с.
20. Холодная, М.А. Принципы и методы выявления одаренных детей [Текст] / М. А. Холодная // Одаренность: рабочая концепция. - М., 2002.
21. Юркевич, В.С. Проблема диагноза и прогноза одаренности в работе практического психолога [Текст] / В.С. Юркевич // Школа здоровья. - 1997. - № 1. - С. 24–27.