

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«ВОЛГОГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи

ГАЛКИНА Любовь Алексеевна

**ПОДГОТОВКА СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ВУЗЕ
К РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

13.00.08 – теория и методика профессионального образования

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:

кандидат педагогических наук, доцент

ДУМОВ Сергей Борисович

Волгоград – 2015

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. Теоретико-методологические подходы к исследованию проблемы подготовки социальных педагогов в вузе к работе с детьми младшего школьного возраста с общей одаренностью.....	26
1.1 Теоретические предпосылки изучения феномена одаренности в трудах отечественных и зарубежных ученых	26
1.2 Модель формирования профессионально-личностной готовности социального педагога в вузе к работе с детьми младшего школьного возраста с общей одаренностью.....	53
Выводы первой главы.....	95
ГЛАВА 2. Реализация основных направлений формирования профессионально-личностной готовности социальных педагогов в вузе к работе с детьми младшего школьного возраста с общей одаренностью.....	98
2.1 Изучение уровня развития профессионально-личностной готовности социальных педагогов к работе с одаренными детьми младшего школьного возраста.....	98
2.2 Апробация модели формирования профессионально-личностной готовности социальных педагогов в вузе к работе с детьми младшего школьного возраста с общей одаренностью.....	118
Выводы второй главы.....	152
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	155
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	160
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	188

Введение

Актуальность темы исследования. Одними из приоритетных задач государственной образовательной политики в современной России выступают выявление, развитие и поддержка одаренных детей, поскольку они – это потенциал страны, позволяющий ей динамично развиваться и своевременно решать поставленные задачи (Т.Г. Мороз, Г.Л. Парфенова, Г.В. Тарасова) [140; 160, с. 28; 230]. В связи с этим в настоящее время уделяется особое внимание разработке и применению различных программ, направленных на развитие способностей детей, создание в дошкольных, школьных, средних профессиональных учреждениях и вузах условий для развития одаренности (Г.В. Бурменская, В.М. Слуцкий). Выполнение указанных требований – задача образования как социального института, что отражается в реализации на федеральном уровне подпрограммы «Одаренные дети» федеральной целевой программы «Дети России», цель которой – обеспечение благоприятных условий для создания единой государственной системы выявления, развития и адресной поддержки одаренных детей в различных областях интеллектуальной и творческой деятельности [170]. Это также подтверждается рядом важнейших законодательных документов: Концепцией модернизации российского образования [193], Федеральным законом «Об основных гарантиях прав ребенка Российской Федерации» (ст. 4) [237], Федеральным законом РФ «Об образовании» от 29.12.2012 г. (ст. 5 и 77) [238]. На сегодняшний день в современной науке нет однозначного понимания того, что считать одаренностью (Г.В. Бурменская, А.А. Лосева, В.М. Слуцкий). Многозначность данного термина указывает на многоаспектность феномена одаренности и требует целостного и комплексного подхода к ее изучению и уточнения научного понимания категории «общая одаренность детей».

В детские годы, как нами было показано, развитие психики идет в таком интенсивном темпе, который позднее будет уже недоступен [35, с. 154]. «Успешность работы с одаренными детьми во многом зависит от того, какая

работа проводится с этой категорией детей в младшем школьном возрасте, искажение и несвоевременное удовлетворение познавательных интересов в младшем школьном возрасте оставляют способности детей в неразвитом, зачаточном состоянии» (Н.И. Панютина и др.) [214, с. 48–49]. В этом возрасте наблюдается «повышенная восприимчивость, доверчивая готовность усваивать новые знания» (Н.С. Лейтес) [71, с. 240]. Согласно исследованиям Н.Б. Шумаковой, наиболее актуальна «проблема развития детей с общей, а не специальной одаренностью, так как учащиеся с общей (умственной) одаренностью — самая широкая категория школьников, не имеющая возможности удовлетворить свои познавательные потребности и проявить повышенные способности ни в школе, ни в системе дополнительного образования» [265, с. 34]. В связи с этим нами рассматривается проблема формирования профессионально-личностной готовности будущих социальных педагогов к работе именно с младшими школьниками с общей одаренностью. Одаренные дети есть не только в школах, но и в детских домах, школах-интернатах, приютах, реабилитационных центрах, где работает большинство социальных педагогов и где их задача – сберечь, развить у детей ростки их необычных способностей [35, с. 154]. Именно социальные педагоги в наибольшей степени работают с детьми группы риска, к которым относятся и одаренные дети, которые в отношении развития их способностей и задатков наименее охвачены. Однако социальный педагог сможет продуктивно работать в данном направлении только при наличии соответствующей профессиональной подготовки. Исходя из этого, как нами было установлено, в условиях модернизации российского образования особую значимость приобретает проблема совершенствования теоретической и практической подготовки социальных педагогов, способных продуктивно работать со всеми категориями детей, уделять внимание детям не только с негативными, но и с позитивными отклонениями – одаренным детям [34, с. 149]. Анализ практики работы вузов по подготовке социальных педагогов свидетельствует о том, что в основном учебный процесс ориентирован на формирование стереотипных профессиональных умений.

Удельный вес подготовки социальных педагогов приходится на обучение методам и технологиям работы с детьми с различными видами негативного отклоняющегося поведения; на обучение и подготовку к работе с «нормальными», а тем более с одаренными детьми выделяется мало времени. Это подтвердилось при введении в городских школах инновационного тьюторского проекта, в котором приняли участие студенты «Волжского института экономики, педагогики и права», обучающиеся по специальности «Социальная педагогика». В тьюторском сопровождении к приоритетным направлениям относились не только работа с трудными детьми и повышение у них мотивации к учебе, но и в качестве отдельного направления выделялись выявление и развитие одаренных детей. Как раз к данному виду работы будущие социальные педагоги оказались полностью не готовы и не приняли в нем участия. Анализ опыта организации социально-педагогической работы с учащимися в общеобразовательных школах № 6, 11, 17, 24, 27, 35 и детском доме г. Волжского показал, что существует ряд недостатков и проблем: несогласованность действий педагога-психолога и социального педагога, недостаточность работы по выявлению и психолого-педагогическому сопровождению одаренных детей, что связано с отсутствием общей теории и технологии организации социально-педагогической работы с одаренными детьми [46]. Анализ научной литературы, обобщение эмпирических данных, изучение передового опыта педагогических вузов по проблеме профессиональной подготовки социальных педагогов к работе с одаренными детьми дают основание утверждать, что необходимо обоснование сущностных характеристик профессионально-личностной готовности социального педагога к работе с младшими школьниками с общей одаренностью.

Несмотря на большую востребованность высококвалифицированных социальных педагогов, способных выявлять и развивать у детей природные задатки, уровень их профессионально-личностной готовности в области работы с одаренными детьми не удовлетворителен [48]. Это подтверждается результатами исследования Н.Б. Шумаковой, которые показали, что у

педагогов существуют проблемы в этой сфере – отсутствие необходимых знаний об одаренных детях и несформированность необходимых качеств для работы с ними [264, с. 198–200], эти выводы дублируются и в трудах А.М. Матюшкина [153, с. 128–130]. В работе А.М. Кулемзиной подчеркивается, что в настоящий момент «нет системы подготовки и переподготовки психолого-педагогических кадров для работы с одаренными детьми, нет программ для высшей педагогической школы» [106, с. 246]. Это также подтверждается, как нами было установлено и показано, результатами проведенного нами пилотного исследования со студентами, обучающимися по специальности «Социальная педагогика». В нем принимали участие 116 студентов. Согласно анализу данных, полученных в ходе диагностики по модифицированной нами методике «Склонность будущего социального педагога к работе с одаренными детьми» Е.И. Бараевой, ни у кого из студентов нет высокого уровня склонности и потенциальных возможностей для работы с одаренными детьми, 56% студентов относятся к допустимому уровню – у них есть способности к работе с одаренными детьми, но они требуют дополнительных усилий по их развитию, 42,3% студентов относятся к критическому уровню – у них еще меньше выражена склонность к работе с детьми данной категории, и у 1,7% студентов склонностей и готовности к работе с одаренными детьми недостаточно, так как отсутствует к этому мотивация. Эти результаты свидетельствуют о необходимости проведения с будущими социальными педагогами целенаправленной работы по выявлению критериев и определению уровней их профессионально-личностной готовности к работе с одаренными детьми [38, с. 25].

Одной из основных целей деятельности социального педагога, согласно Т.А. Шишковой, являются создание благоприятных условий для развития личности ребенка и оказание ему помощи в саморазвитии и самореализации [226, с. 31], и одним из направлений его деятельности, согласно М.В. Шакуровой, выступает социально-педагогическая защита прав ребенка на развитие способностей, предполагающая реализацию задач диагностики, учета и развития индивидуальных

способностей ребенка, создание для этого оптимальных условий в рамках семьи, учреждений образования, в сфере досуга и среде общения [256, с. 151], выявление и поддержку учащихся, нуждающихся в социальной защите, к числу которых относятся одаренные дети [226, с. 32]. Но, как показали результаты проведенного нами пилотного эксперимента, уровень профессионально-личностной готовности будущих социальных педагогов к работе с одаренными детьми не удовлетворителен, существует ряд трудностей и противоречий в этой сфере, поэтому становится актуальным обоснование логики и организации процесса формирования профессионально-личностной готовности социального педагога в вузе к работе с детьми младшего школьного возраста с общей одаренностью.

На настоящий момент накоплен обширный опыт подготовки будущих специалистов к социально-педагогической деятельности, в науке сложились *теоретические предпосылки* для изучения процесса подготовки социальных педагогов в вузе к работе с одаренными детьми. *Первая группа* исследований раскрывает теоретико-методологические аспекты изучения и развития детской одаренности (Д.Б. Богоявленская, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, Дж. Рензулли, А.И. Савенков, П. Торренс, М.А. Холодная, В.Д. Шадриков, Н.Б. Шумакова, В.С. Юркевич и др.), отражает результаты фундаментальных отечественных и зарубежных исследований в данной области, современные тенденции мировой науки, а также опыт работы с одаренными детьми. *Вторую группу* составляют исследования, позволяющие раскрыть особенности профессионального развития будущего специалиста в социально-педагогической деятельности (В.Г. Бочарова, М.А. Галагузова и Ю.Н. Галагузова, Н.В. Кузьмина, Р.В. Овчарова, И. Протасова, Т.Н. Черняева и др.). *Третья группа* исследований посвящена проблемам развития профессионально важных качеств социального педагога (Б.Г. Ананьев, Т.А. Василькова, Ю.В. Василькова, Ф.Н. Гоноболин, С.Б. Елканов, Ю.Н. Кулюткин, К.М. Левитан, М. Лукьянова, Е.Ю. Максимова, А.К. Маркова, К.К. Платонов, Е.И. Холостова, А.И. Щербаков и др.). В исследованиях Н.Ф. Басова, В.М. Басовой, Ю.Н. Галагузовой, Н. Гарашкиной, Л.С. Усмановой,

Т.Н. Черняевой, Г.Н. Штинова и др. раскрыта специфика профессиональной подготовки социальных педагогов к работе с различными категориями детей. *Четвертая группа* исследований раскрывает основные технологии и методы обучения и развития одаренных детей (Н.И. Авдеева, Э.А. Аксенова, Е.С. Белова, И.Н. Биля, М.А. Биржева, И.П. Гладилина, Т.Н. Джумагулова, А.И. Доровской, А.В. Золотарева, Е.П. Ильин, А.И. Карманчиков, М.А. Колованова, С.В. Кузнецова, Л.И. Ларионова, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, А.Л. Пикина, А.И. Савенков, И.В. Соловьева, В.Э. Чудновский, Н.Б. Шумакова, В.С. Юркевич и др.). Вместе с теоретическими сложились *практические предпосылки* – разработка большого количества моделей и проектов подготовки учителей для работы с одаренными детьми (М.А. Арсенова, М. Линдсли, А.М. Матюшкин, Е.Л. Мельникова, Д.С. Молоков, Т.Г. Мороз, Н.А. Пронина, Т.В. Разумовская, Т.Г. Рахматуллин, Т.Ф. Сергеева, Е.В. Сечкарева, Г.В. Тарасова, Н.Б. Шумакова и др.).

В работах ученых раскрывается значение проблемы подготовки будущих социальных педагогов в вузе в современных условиях. Все научные труды в своей совокупности имеют колоссальное теоретическое и прикладное значение. Однако в них исследователи не ставили своей целью рассмотреть проблему подготовки социальных педагогов к работе с детьми с позитивными отклонениями – одаренностью.

Анализ состояния педагогической теории и образовательной практики в контексте подготовки социального педагога к работе с одаренными детьми позволил выявить, как нами было показано, существенные **противоречия** между:

- социальным заказом общества на подготовку одаренных, творчески и оригинально мыслящих людей и развитием одаренности у детей и отсутствием однозначного представления о сущности, основных показателях и составляющих общей одаренности детей;

- наличием достаточного опыта подготовки специалистов к социально-педагогической деятельности, широким описанием методов обучения и развития одаренных детей и недостаточной разработанностью сущностных характеристик

профессионально-личностной готовности социальных педагогов к работе с одаренными детьми;

- требованиями совершенствования теоретической и практической подготовки социальных педагогов, способных продуктивно работать со всеми категориями детей группы риска, к которым относятся и одаренные дети, и неудовлетворительным уровнем их профессионально-личностной готовности к работе с одаренными детьми, отсутствием специальных исследований, посвященных критериям и уровням их готовности к работе с данной категорией детей;

- разнообразием педагогических средств подготовки социальных педагогов к работе с одаренными детьми и преобладанием в профессиональной подготовке социальных педагогов в вузе обучения в основном технологиям работы с детьми с различными видами лишь негативного отклоняющегося поведения, отсутствием научного обоснования процесса формирования их профессионально-личностной готовности к работе с одаренными детьми [38, с. 26–27; 46, с. 35–36].

Выявленные противоречия, как нами было установлено, являются источником постановки научной **проблемы**, которая состоит в осмыслении с позиций целостного подхода к изучению и развитию одаренности сущности и специфики профессиональной подготовки социальных педагогов к работе с детьми младшего школьного возраста с общей одаренностью и основ процессуально-технологического обеспечения ее осуществления в образовательном пространстве вуза [38, с. 27; 45, с. 139].

Таким образом, поставленная проблема обусловила выбор **темы** диссертационного исследования: «Подготовка социального педагога в вузе к работе с одаренными детьми младшего школьного возраста».

Объект исследования – профессиональная подготовка социального педагога.

Предмет исследования – процесс подготовки социального педагога в вузе к работе с детьми младшего школьного возраста с общей одаренностью.

Цель исследования – научное обоснование процесса формирования профессионально-личностной готовности социального педагога в вузе к работе с детьми младшего школьного возраста с общей одаренностью.

Гипотеза исследования, как нами было установлено, заключается в том, что процесс подготовки социального педагога в вузе к работе с детьми младшего школьного возраста с общей одаренностью будет осуществляться более эффективно, чем в массовой профессиональной образовательной практике, при следующих условиях:

– общая одаренность детей, как целевой ориентир формирования профессионально-личностной готовности социального педагога, будет пониматься в рамках основных положений рабочей концепции одаренности как динамический личностный потенциал, проявляющийся по отношению к различным видам деятельности, нуждающийся в благоприятном стимулирующем воздействии среды и наличии наследственных задатков и представляющий совокупность следующих компонентов, взаимосвязанных между собой: высокоразвитых умственных способностей, познавательной мотивации и креативности;

– профессионально-личностная готовность социального педагога к работе с одаренными детьми будет пониматься как структурно-уровневое личностное образование, определяющее его способность к эффективной организации социально-педагогической деятельности с младшими школьниками с общей одаренностью;

– в качестве основных критериев сформированности компонентов профессионально-личностной готовности будущего социального педагога к работе с детьми младшего школьного возраста с общей одаренностью будут использованы характеристики соответствующих им показателей, на основании которых с помощью применения набора диагностических процедур будет определен уровень его готовности к работе с данной категорией детей;

– процесс формирования профессионально-личностной готовности социального педагога в вузе к работе с младшими школьниками с общей

одаренностью будет осуществляться поэтапно и за счет использования системы педагогических средств – применения активных форм и методов профессиональной подготовки, нацеленных на формирование теоретических знаний, практических умений и личностных качеств, необходимых для работы с одаренными детьми: анализа и моделирования ряда педагогических ситуаций – ситуаций овладения профессиональными знаниями по психологии и педагогике детской одаренности, ситуаций освоения умений осуществлять основные направления работы с одаренными детьми, ситуаций развития познавательной и внутренней профессиональной мотивации, личностных качеств, а также различных видов проблемных лекций, бесед, дискуссий, круглых столов, кейс-метода, анализа текстов, практических и творческих заданий, коллоквиумов, практикумов, социально-педагогической деятельности на практике и в ходе работы в студенческом научном обществе, консультаций, упражнений, тренингов, деловых и ролевых игр, предполагающих учет принципов, ориентирующих на выявление одаренных детей и создание условий для их оптимального развития [45, с. 139–140].

В соответствии с целью и гипотезой, как нами было показано, поставлены следующие **задачи исследования:**

- уточнить научное знание о феномене общей одаренности детей как целевом ориентире в формировании профессионально-личностной готовности социального педагога в вузе к работе с данной категорией детей;

- раскрыть сущностные характеристики профессионально-личностной готовности социального педагога к работе с младшими школьниками с общей одаренностью;

- определить критерии и уровни профессионально-личностной готовности социального педагога к работе с детьми младшего школьного возраста с общей одаренностью;

- обосновать логику и организацию процесса формирования профессионально-личностной готовности социального педагога в вузе к работе с детьми младшего школьного возраста с общей одаренностью [45, с. 140].

Методологическую основу исследования, как мы показали, составили:

- на *общенаучном уровне* – концепция профессионального самовоспитания педагога С.Б. Елканова, концепции межличностных отношений А.А. Реана, В.А. Сластенина, концепции организации педагогического взаимодействия, направленного на личность его субъектов И.А. Зимней, А.К. Марковой; исследования, позволяющие раскрыть особенности профессионального развития будущего специалиста в социально-педагогической деятельности (В.Г. Бочарова, М.А. Галагузова и Ю.Н. Галагузова, Н.В. Кузьмина, Р.В. Овчарова, И. Протасова, Т.Н. Черняева и др.), исследования развития профессионально важных качеств социального педагога (Б.Г. Ананьев, Т.А. Василькова, Ю.В. Василькова, Ф.Н. Гоноболин, С.Б. Елканов, Ю.Н. Кулюткин, К.М. Левитан, М. Лукьянова, Е.Ю. Максимова, А.К. Маркова, К.К. Платонов, Е.И. Холостова, А.И. Щербаков и др.), исследования Н.Ф. Басова, В.М. Басовой, Ю.Н. Галагузовой, Н. Гарашкиной, Л.С. Усмановой, Т.Н. Черняевой, Г.Н. Штинова и др., раскрывающие специфику подготовки социальных педагогов к работе с различными категориями детей, составляющие теоретическую базу операционно-деятельностного, личностного и рефлексивного (аутопсихологического) компонентов предложенной модели формирования профессионально-личностной готовности социального педагога в вузе к работе с детьми младшего школьного возраста с общей одаренностью;

- на *конкретно-научном уровне* – идеи *целостного подхода* к изучению и развитию одаренности, отраженного в рабочей концепции одаренности Д.Б. Богоявленской, Н.С. Лейтеса, А.М. Матюшкина, М.А. Холодной, В.Д. Шадрикова, Н.Б. Шумаковой, В.С. Юркевич и др., отражающей результаты фундаментальных отечественных исследований, а также опыт работы с одаренными детьми; *интегративный подход* (Э. Клапаред, Дж. Рензулли, Ч. Спирмен, Л. Термен, П. Торренс, В. Штерн), в основе которого лежат представления об одаренности как целостном личностном свойстве, от которого зависит эффективность деятельности человека и которая

не сводится только к интеллекту, предполагает наличие других качеств, ряда личностных свойств; *многофакторный подход* к изучению одаренности (Ю.Д. Бабаева, И.П. Гладилина, Е. Григоренко, Ф. Монкс, А.И. Савенков, Р. Стренберг, А. Танненбаум, Л. Терстоун, И. Торндайк, И. Хаген, К. Хеллер), включающий в структуру одаренности наряду с факторами, характеризующими потенциал личности, факторы среды; *функциональный подход* (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, Г. Доман, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, Э. Томас), согласно которому формирование и изменение той или иной функции зависят от того, как часто она используется (способности развиваются в деятельности), – идеи, задающие в нашей работе методологические ориентиры исследования феномена общей одаренности с целью уточнения научного представления о ее сущности;

- на *технологическом уровне* – исследовательский подход к обучению одаренных детей А.И. Савенкова, концепция творческого междисциплинарного обучения и созданная на ее основе система обучения и развития детей с общей одаренностью Н.Б. Шумаковой, исследования основных структурных компонентов одаренности и ее развития – триадная теория одаренности Дж. Рензулли, концепция одаренности П. Торренса, исследования интегральной структуры одаренности А.М. Матюшкина, теория возрастной одаренности Н.С. Лейтеса, концепции психолого-педагогического сопровождения, обучения, развития и социализации одаренного ребенка А.В. Золотаревой, А.В. Комаровой, Э. Ландау, Н.И. Панютиной, А.Л. Пикиной, Н.А. Прониной, Т.Ф. Сергеевой, Е.В. Сечкаревой и др., отражающие различные взгляды на основные составляющие одаренности, развитие и обучение одаренных детей и позволившие систематизировать накопленные ранее научные знания по особенностям работы педагогов с одаренными детьми; концепции субъектных свойств педагога Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, модели личности педагога Б.Г. Ананьева, К.К. Платонова, А.И. Щербакова, карта личности педагога Ф.Н. Гоноболина, С.Б. Елканова, Ю.Н. Кулюткина, составляющие теоретическую базу мотивационного, личностного и рефлексивного

(аутопсихологического) компонентов предложенной модели формирования профессионально-личностной готовности социального педагога в вузе к работе с детьми младшего школьного возраста с общей одаренностью [45, с. 140].

Этапы исследования. Исследование проводилось в 2007–2014 гг. и включало три этапа.

На первом этапе — *теоретико-поисковом* (2007–2009 гг.) на основе изучения научной психолого-педагогической литературы по проблемам развития одаренности, подготовки будущих социальных педагогов к работе с одаренными детьми и определению уровней их профессионально-личностной готовности были выявлены основные подходы к пониманию феномена одаренности, уточнено определение общей одаренности детей, определены основные компоненты профессионально-личностной готовности социального педагога к работе с детьми младшего школьного возраста с общей одаренностью и реализуемые ими функции, критерии и соответствующие им показатели сформированности данной готовности, а также направления формирования профессионально-личностной готовности будущих социальных педагогов к работе с данной категорией детей.

Второй этап — *экспериментально-исследовательский* (2009–2010 гг.) включал построение теоретической модели профессионально-личностной готовности будущих социальных педагогов к работе с детьми младшего школьного возраста с общей одаренностью и выявление у них уровней данной готовности.

Третий этап — *завершающе-контрольный* (2010–2014 гг.) содержал разработку, апробацию и внедрение модели формирования профессионально-личностной готовности социальных педагогов к работе с детьми младшего школьного возраста с общей одаренностью, подведение итогов исследования, завершение научного обоснования защищаемых положений исследования и оформление текста диссертации.

Для реализации целей и задач исследования в работе использован комплекс **методов**. На *теоретико-поисковом этапе* были применены следующие методы

исследования: теоретический анализ, синтез, сравнение и классификация научных концепций одаренности, позволяющие выявить базовые положения и уточнить определение общей одаренности детей; изучение и обобщение массового и инновационного педагогического опыта в области работы с детьми младшего школьного возраста с общей одаренностью, пилотное исследование с целью получения первоначальных эмпирических данных о состоянии исследуемого процесса формирования профессионально-личностной готовности социальных педагогов в вузе к работе с одаренными детьми, констатирующий эксперимент, позволяющий выявить исходный уровень профессионально-личностной готовности будущих социальных педагогов к работе с данной категорией детей и моделирование профессионально-личностной готовности социального педагога к работе с детьми младшего школьного возраста с общей одаренностью. На *экспериментально-исследовательском этапе* применялось теоретическое моделирование процесса формирования профессионально-личностной готовности будущего социального педагога к работе с детьми младшего школьного возраста с общей одаренностью, педагогический (формирующий) эксперимент, тестирование, анкетирование обследуемых студентов в процессе его проведения, количественный и качественный анализ полученных результатов. На *завершающе-контрольном этапе* применялись методы сравнения, абстрагирования, обобщения полученных эмпирических результатов, методы статистического и математического анализа с целью подтверждения достоверности полученных результатов в ходе проведения эксперимента.

Эмпирическую базу исследования составили опытно-экспериментальная работа и инновационная деятельность автора как преподавателя-исследователя в МБОУ ВПО «Волжский институт экономики, педагогики и права» (ВИЭПП). Всего в эксперименте приняли участие 137 студентов, обучающихся по специальности «Социальная педагогика», 2–4-го курсов с 2007-го по 2012 гг., 142 учащихся младшего школьного возраста, 3 преподавателя.

Положения, выносимые на защиту:

1. Под общей одаренностью детей как целевым ориентиром в формировании профессионально-личностной готовности социального педагога в вузе к работе с данной категорией детей, как нами было установлено и показано, понимается в рамках основных положений рабочей концепции одаренности динамический личностный потенциал, проявляющийся по отношению к различным видам деятельности и нуждающийся в благоприятном стимулирующем воздействии среды и наличии наследственных задатков, представляющий совокупность ряда взаимосвязанных между собой компонентов: высокоразвитых умственных способностей, познавательной мотивации и креативности [40, с. 360–361].

2. Профессионально-личностная готовность социального педагога к работе с одаренными детьми, как нами было установлено, – это структурно-уровневое личностное образование, отражающее единство когнитивного, операционно-деятельностного, мотивационного, личностного и рефлексивного компонентов и определяющее его способность к эффективной организации социально-педагогической деятельности с младшими школьниками с общей одаренностью. *Когнитивный* компонент (теоретический, образовательный) образуют знания о признаках и различных аспектах проявления одаренности, критериях, формах, принципах выявления и работы с одаренными детьми, личностных особенностях одаренных детей и их родителей, стратегиях и технологиях работы с одаренными детьми, условиях и рекомендациях для успешной работы с ними, основных подходах к проблеме воспитания и обучения одаренных детей, направлениях совершенствования системы работы с одаренными детьми; *операционно-деятельностный* (практический, технологический) состоит в умениях и навыках выявления одаренных детей, их воспитания, оказания посреднической и социально-педагогической помощи и поддержки одаренным младшим школьникам и их родителям, консультирования педагогического состава, работающего с одаренными детьми; *мотивационный* компонент заключается в развитой познавательной и внутренней профессиональной мотивации,

потребности в личностном росте и саморазвитии, стремлении выявлять и развивать одаренных детей; *личностный* компонент выражен профессионально значимыми личностными качествами социальных педагогов: креативностью, эмпатичностью, коммуникативностью, социальной активностью (инициативностью), независимостью (способностью работать в одиночку), объективностью, толерантностью, любовью к детям, внутренним локусом контроля, адекватной самооценкой, дивергентным мышлением, педагогическим тактом и т.д.; *рефлексивный, или аутопсихологический*, компонент включает знания о достоинствах и недостатках собственной деятельности, особенностях своей личности и ее характерных качествах [45, с. 140–141].

Выделенные компоненты профессионально-личностной готовности социального педагога к работе с детьми младшего школьного возраста с общей одаренностью предполагают, как нами было установлено, реализацию ряда *функций*: благодаря *когнитивному* компоненту социальный педагог успешно осуществляет познавательно-гносеологическую, интегративную и образовательно-воспитательную функции; *операционно-деятельностный* компонент обеспечивает аналитико-диагностическую, прогностическую и координационно-организационную функции как наиболее полно отражающие основные практические направления работы социального педагога с одаренными детьми; *мотивационный* компонент позволяет реализовывать функцию целеобразования, рефлексивную и регулятивную функции; *личностный* компонент позволяет осуществлять следующие функции: интегративную, обеспечивающую целостность процесса развития личности будущего социального педагога, регулятивную и коммуникативную функции; *рефлексивный* компонент обеспечивает рефлексивную, коммуникативную и познавательно-гносеологическую функции. Данные функции компонентов готовности были выделены с учетом специфики основных направлений деятельности и функций социального педагога, которые он реализует в работе с одаренными детьми [37, с. 37–38].

3. Основными *критериями* сформированности профессионально-личностной готовности будущих социальных педагогов к работе с детьми

младшего школьного возраста с общей одаренностью и соответствующими им *показателями*, как нами было установлено и показано, являются следующие: критерий сформированности *когнитивного* компонента – объем имеющихся у студентов знаний по психологии и педагогике одаренности, степень сформированности познавательных действий студента, направленных на успешное овладение профессиональными знаниями в данной области, умение самостоятельно их обогащать и применять в зависимости от ситуации; критерий сформированности *операционно-деятельностного* компонента – имеющийся у студентов набор умений осуществлять основные практические направления работы социального педагога с одаренными детьми, степень владения вариативными способами решения профессиональных задач в данной области; критерий сформированности *мотивационного* компонента – высокий уровень развития познавательной и внутренней профессиональной мотивации, проявляющейся в стремлении к личностному и профессиональному росту, саморазвитию, в способности к нему, в преодолении факторов, затрудняющих саморазвитие, в стремлении выявлять и развивать одаренных детей, всесторонне способствуя наиболее полному раскрытию и развитию имеющихся у них способностей и задатков, выполнять посредническую функцию за счет подключения к работе по развитию одаренных детей их родителей и других специалистов; критерий сформированности *личностного* компонента – наличие профессионально значимых личностных качеств у будущих социальных педагогов: креативности, эмпатичности, коммуникативности, социальной активности (инициативности), независимости (способности работать в одиночку), объективности, толерантности, любви к детям, внутреннего локуса контроля, адекватной самооценки, дивергентного мышления, педагогического такта и т.д.; критерий сформированности *рефлексивного или аутопсихологического* компонента – объективное представление о достоинствах и недостатках собственной профессиональной деятельности будущих социальных педагогов, особенно в области работы с одаренными детьми, особенностях своей личности и ее характерных качествах [37, с. 38].

На основании данных выделенных критериев сформированности всех компонентов профессионально-личностной готовности социальных педагогов к работе с детьми младшего школьного возраста с общей одаренностью с помощью применения набора диагностических процедур были выделены четыре *уровня* сформированности данной готовности, как нами ранее указывалось: *оптимальный* (системно-творческий), *допустимый* (локально-алгоритмизированный), *критический* (непоследовательно-ситуативный) и *недопустимый* (интуитивный). Переход от недопустимого уровня к критическому и через допустимый к оптимальному уровню профессионально-личностной готовности будущих социальных педагогов к работе с одаренными детьми определяется сформированностью всех компонентов готовности и их взаимосвязью [37, с. 38–39; 45, с. 142].

4. Процесс формирования профессионально-личностной готовности социального педагога в вузе к работе с детьми младшего школьного возраста с общей одаренностью, как мы определили и показали, включает в себя три *этапа*: *теоретико-процессуальный* (решение задач формирования когнитивного и операционно-деятельностного компонентов), *стимулирующий* (приоритетным является формирование мотивационного компонента), *акмеологический* (лидирующими являются личностный и рефлексивный компоненты) [38, с. 30].

Формирование профессионально-личностной готовности социального педагога в вузе к работе с детьми младшего школьного возраста с общей одаренностью требует создания совокупности *педагогических условий*, ранее представленных в рабочей концепции одаренности и модифицированных нами: развитие особой профессионально-личностной позиции, комплексный характер образования, большой удельный вес практических занятий, учет ряда *принципов*, как представленных в данной концепции, так и дополнительно нами выделенных: личностно-ориентированного и дифференцированного подходов; взаимодействия в целенаправленном постоянном сотрудничестве с другими образовательными субъектами; позитивного восприятия и принятия личности; конфиденциальности; использования дополнительных *средств* на всех этапах

педагогического процесса: сообщение и закрепление интерактивными и активными методами (лекция-диспут, лекция-пресс-конференция, беседа, дискуссия, проблемная лекция, круглый стол, кейс-метод, анализ текстов и т.д.) знаний студентов об основных направлениях, способах и методах работы с одаренными детьми в рамках преподавания основных профилирующих дисциплин; разбор практических ситуаций, моделирующих взаимодействие с одаренными детьми на практических семинарских занятиях, коллоквиумы, практикумы, практические и творческие задания, и отработка имеющихся знаний по выявлению и развитию одаренных детей в социально-педагогической деятельности на практике и в ходе работы в студенческом научном обществе, проведение консультаций; формирование профессионально важных личностных качеств у студентов для работы с одаренными детьми за счет использования упражнений, тренингов, практических заданий, моделирования ситуаций, деловых и ролевых игр, практикумов [38, с. 30–31].

Научная новизна результатов исследования заключается в том, что впервые в педагогической теории определены сущностные характеристики профессионально-личностной готовности социального педагога к работе с детьми младшего школьного возраста с общей одаренностью, обоснована ее статическая модель, включающая когнитивный, операционно-деятельностный, мотивационный, личностный и рефлексивный компоненты, обеспечивающие реализацию ряда функций, определены критерии и показатели сформированности данных компонентов, выделены уровни сформированности данной готовности (оптимальный, допустимый, критический и недопустимый). Также впервые предложена модель формирования профессионально-личностной готовности социального педагога в вузе к работе с детьми младшего школьного возраста с общей одаренностью, состоящая из трех этапов: теоретико-процессуального (решение задач формирования когнитивного и операционно-деятельностного компонентов), стимулирующего (приоритетным является формирование мотивационного компонента), акмеологического (лидирующими являются личностный и рефлексивный компоненты), на каждом из которых определена система

необходимых педагогических средств и принципов. Конкретизированы условия и основные направления формирования профессионально-личностной готовности социального педагога к работе с данной категорией детей – теоретическое, практическое и личностное, реализующиеся в процессе анализа и моделирования ряда педагогических ситуаций овладения профессиональными знаниями по психологии и педагогике детской одаренности, освоения умений осуществлять основные направления работы с одаренными детьми, развития познавательной и внутренней профессиональной мотивации и необходимых личностных качеств в ходе проведения лекционно-семинарских занятий по базовым дисциплинам, прохождения психолого-педагогической практики и работы в студенческом научном обществе. Уточнено с точки зрения целостного, интегративного, многофакторного и функционального подходов научное знание о феномене общей одаренности детей как целевом ориентире в формировании профессионально-личностной готовности социального педагога в вузе к работе с данной категорией детей.

Теоретическая значимость результатов исследования определяется тем, что разработанные теоретические основы формирования профессионально-личностной готовности социального педагога в вузе к работе с детьми младшего школьного возраста с общей одаренностью могут служить вкладом в дальнейшее развитие целостного подхода к изучению и развитию одаренности. Выявленные педагогические условия и предложенная модель формирования профессионально-личностной готовности социального педагога к работе с младшими школьниками с общей одаренностью расширяют научные представления о проблеме подготовки специалистов для работы с данной категорией детей, раскрытые в работах Н.А. Прониной, Т.Ф. Сергеевой, Е.В. Сечкаревой, Н.Б. Шумаковой; о педагогических возможностях социально-педагогической деятельности по выявлению и развитию одаренных детей (Т.А. Василькова, Ю.В. Василькова, М.Ф. Глухова, Н.И. Никитина, М.В. Шакурова). Обоснованные критерии определения сформированности уровней профессионально-личностной готовности социальных педагогов к работе с одаренными детьми младшего

школьного возраста могут служить базой для выявления психолого-педагогического потенциала социальных педагогов в работе с одаренными детьми, что открывает пути для модификации системы диагностических процедур, разработанных Е.И. Бараевой, В.А. Слостениным, И.К. Шалаевым и др. Полученные результаты могут служить теоретической базой для исследования специфических особенностей одаренности детей, ее структуры и состава; целей и методов работы педагогов с одаренными детьми, критериев результативности данной деятельности; для разработки программ по педагогическому мониторингу одаренности, по обучению и воспитанию одаренных детей с учетом их психологической специфики, программ работы с родителями одаренных детей; для разработки системы подготовки и переподготовки психолого-педагогических кадров для работы с этим контингентом детей.

Достоверность результатов исследования обеспечивается методологической обоснованностью и соответствием полученных результатов целостному подходу к решению проблемы формирования профессионально-личностной готовности социального педагога в вузе к работе с детьми младшего школьного возраста с общей одаренностью; использованием комплекса методов, соответствующих сущности исследуемого феномена; долговременностью изучения передового научного опыта по подготовке социальных педагогов к работе с одаренными детьми (2007–2014 гг.) и опытно-экспериментальной работы (2007–2012 гг.); корректной организацией параллельного исследования в экспериментальной и контрольной группах; статистической значимостью полученных результатов, проверенной с помощью критерия углового преобразования Фишера, и их апробацией.

Практическая ценность результатов исследования обеспечивается возможностью использовать предложенную модель формирования профессионально-личностной готовности социального педагога в вузе к работе с детьми младшего школьного возраста с общей одаренностью в процессе подготовки будущих социальных педагогов в вузах к работе с детьми группы риска – одаренными детьми; в разработке региональных и муниципальных

программ по выявлению и развитию одаренных детей социальными педагогами; на курсах повышения квалификации социальных педагогов, а также в систематизации комплекса диагностических методик по выявлению уровней профессионально-личностной готовности социальных педагогов к работе с одаренными детьми. Полученные результаты могут стать основой для разработки и реализации социальными педагогами практической стратегии социально-педагогической деятельности с одаренными детьми в образовательных учреждениях. Разработанные в ходе исследования основные направления формирования профессионально-личностной готовности будущих социальных педагогов к работе с детьми младшего школьного возраста с общей одаренностью имеют практическую ценность при решении проблем социально-педагогической деятельности с одаренными детьми. Материалы диссертационного исследования могут быть использованы преподавателями педагогики и психологии при проведении лекций и семинаров по социальной педагогике, методике и технологии работы социального педагога, психологии и другим дисциплинам в педагогических колледжах и институтах, студентами и магистрантами – при написании научных работ по проблемам работы с одаренными детьми.

Личный вклад соискателя состоит в участии во всех этапах работы над диссертационным исследованием, личном участии в разработке теоретических основ подготовки социального педагога в вузе к работе с детьми младшего школьного возраста с общей одаренностью и проведении экспериментальной работы, в разработке ключевых составляющих эксперимента, выполненных лично автором, в апробации результатов исследования, обработке и интерпретации полученных данных, подготовке научных публикаций по итогам выполненной работы.

Апробация результатов исследования осуществлялась в процессе экспериментальной работы автора в МБОУ ВПО «Волжский институт экономики, педагогики и права». Основные теоретические позиции и результаты исследования отражены в 17 опубликованных статьях и материалах научных

конференций, в том числе 3 – в изданиях, рекомендованных ВАК Минобрнауки РФ.

Материалы исследования обсуждались и были одобрены на городских, региональных, всероссийских, международных научно-практических конференциях (2006–2013 гг.): I, II, III городские молодежные научно-практические конференции «Социально активная молодежь – городу Волжскому» (Волжский, 2006–2008 гг.); IV и V внутривузовские научно-практические конференции Волжского института экономики, педагогики и права (Волжский, 2007, 2008 гг.); III Всероссийская научно-практическая конференция «Системогенез учебной и профессиональной деятельности» (Ярославль, 2007 г.); XIV межвузовская научно-практическая конференция молодых ученых и студентов г. Волжского (Волжский, 2008 г.); Всероссийская конференция с элементами научной школы для молодежи «Развитие внутрироссийской мобильности научных и научно-педагогических кадров на базе ведущих научно-образовательных центров в области социально-гуманитарных наук» (Белгород, 2010 г.); XVI региональная конференция молодых исследователей Волгоградской области (Волгоград, 2011 г.); I Международная научно-практическая конференция «Общесоциальные проблемы правопонимания и правоприменения: теория и практика» (Волжский, 2011 г.), Всероссийская научно-практическая конференция «Интегративная психология: теория и практика» (Ярославль, 2012 г.), VI Международная научно-практическая конференция «Духовность в становлении и развитии личности» (г. Винница, Украина, 2012 г.), II Международная научно-практическая конференция «Тенденции развития современного общества» (Волжский, 2013 г.), VII Международная научно-практическая конференция «Духовность в становлении и развитии личности» (г. Кировоград, Украина, 2013 г.) и др.

Материалы исследования были предметом обсуждения на научно-практических семинарах, лабораториях, заседаниях научных обществ и

кафедры, курсах повышения квалификации педагогов, занятиях студентов МБОУ ВПО «Волжский институт экономики, педагогики и права».

Внедрение результатов исследования в практику профессиональной подготовки социальных педагогов проводилось в процессе организации учебной и внеучебной работы в МБОУ ВПО «Волжский институт экономики, педагогики и права» в ходе преподавания следующих дисциплин: «Социальная педагогика», «Психология», «Психология развития», «Основы специальной психологии», «Основы превентивной психологии», «Психокоррекция и развитие», прохождения студентами психолого-педагогической практики и участия в работе научного общества. Промежуточные и конечные результаты исследования прошли апробацию и используются в профессиональной подготовке студентов, обучающихся по специальности «Социальная педагогика» с дополнительной подготовкой в области психологии.

Объем и структура диссертации обусловлены логикой проведенного научного исследования. Диссертация (215 с.) состоит из введения (23 с.), двух глав (72 и 57 с. соответственно) с выводами по каждой главе, заключения (5 с.), списка литературы (275 наименований), включает 12 приложений с материалами опытно-экспериментальной работы, диагностическими методиками. Текст диссертации содержит 7 таблиц, 14 рисунков, систематизирующих теоретический и эмпирический материал.

ГЛАВА 1. Теоретико-методологические подходы к исследованию проблемы подготовки социальных педагогов в вузе к работе с детьми младшего школьного возраста с общей одаренностью

1.1 Теоретические предпосылки изучения феномена одаренности в трудах отечественных и зарубежных ученых

Основу теоретико-методологических положений исследования составляют: целостный подход к изучению и развитию одаренности, представленный в рабочей концепции одаренности Д.Б. Богоявленской, Н.С. Лейтеса, А.М. Матюшкина, М.А. Холодной, В.Д. Шадрикова, Н.Б. Шумаковой, В.С. Юркевич и др., отражающей результаты фундаментальных отечественных исследований, современные тенденции мировой науки, опыт работы с одаренными детьми [16]; интегративный подход (Э. Клапаред, Дж. Рензулли, Ч. Спирмен, Л. Термен, П. Торренс, В. Штерн), в основе которого лежат представления об одаренности как суммарном личностном свойстве, образовании, от которого зависит продуктивность деятельности индивида и которая не сводится только к интеллекту, предполагает наличие других качеств, а также ряда личностных свойств [199, с. 22–25, 32–33]; многофакторный подход к изучению одаренности (Ю.Д. Бабаева, И.П. Гладилина, Е. Григоренко, Ф. Монкс, А.И. Савенков, Р. Стренберг, А. Танненбаум, Л. Терстоун, И. Торндайк, И. Хаген, К. Хеллер), включающий в структуру одаренности наряду с факторами, характеризующими потенциал личности, факторы среды [199, с. 25, 33–35]; функциональный подход (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, Г. Доман, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, Э. Томас), согласно которому формирование и преобразование той или иной функции определяются тем, как часто она используется – способности проявляются и формируются в деятельности [116, с. 13–14].

На сегодняшний день в современной науке нет однозначного понимания того, что считать одаренностью. Одаренность, согласно А.А. Лосевой, – это сложное и многогранное явление, и однозначно охарактеризовать его

невозможно, поэтому и существует множество подходов и определений. Это результат разных методологических установок, разных точек зрения и в итоге разного понимания и разных, порой противоположных, представлений [116, с. 15].

Слово «одаренность» происходит от слова дар. В толковых словарях одаренность определяется как способность к выдающимся достижениям в любой сфере человеческой деятельности [167, с. 19] и используется как синоним слова «талантливый», так же как и в обыденной речи [120, с. 321].

Проанализируем определения феномена одаренности в различных научных отраслях. В социальной педагогике распространено следующее определение данного феномена: одаренность – уровень развития способностей, определяющий диапазон деятельностей, в которых человек может достичь больших успехов [216, с. 180].

В педагогике существует ряд определений феномена одаренности:

1) качественно своеобразное сочетание способностей, обеспечивающее успешное выполнение деятельности (данное определение аналогично принятому в социальной педагогике) [93, с. 99];

2) общие способности или общие моменты способностей, обуславливающие широту возможностей человека, уровень и своеобразие его деятельности (это определение свидетельствует о рассмотрении одаренности в данном случае в русле анализа дифференциальных различий и связано с выделением общих и специальных способностей) [93, с. 99];

3) умственный потенциал или интеллект, целостная индивидуальная характеристика познавательных возможностей и способностей к учению (данное определение характерно для раннего этапа развития интегративного подхода, сторонники которого отождествляли понятия общая одаренность и интеллектуальная) [199, с. 23];

4) совокупность задатков, природных данных как одно из условий формирования способностей [163, с. 35; 186, с. 291], характеристика степени выраженности и своеобразия природных предпосылок способностей [93, с. 99] (в

данном определении абсолютизируется влияние генотипической детерминации на развитие одаренности);

5) талантливость; наличие внутренних условий для выдающихся достижений в деятельности [93, с. 99].

В психологии приняты аналогичные вышеизложенным определения феномена одаренности [178, с. 423; 185, с. 247–248; 257, с. 332].

Под общей одаренностью, согласно Е.С. Рапацевичу, в педагогике понимается высокий уровень развития общих способностей, определяющий сравнительно широкий диапазон деятельностей, в которых человек может достичь больших успехов. Признается наличие двух видов общей одаренности: интеллектуальной и творческой [162, с. 396]. Это определение, изложенное в большой современной энциклопедии по педагогике, полностью повторяет формулировку этого термина из большой советской энциклопедии, данное почти полувека тому назад [18, с. 866].

В философии принято следующее определение одаренности: это качественно своеобразное сочетание способностей, определяющих творческие возможности человека или группы людей в отличие от черт характера [240, с. 315]. Этот термин в данной отрасли не имеет такого широкого применения, как в педагогике и психологии, и не противоречит принятым в них.

В эстетике встречаем следующее определение данного феномена: это умение выбирать объекты, достойные избирательного внимания, и способность извлекать из памяти впечатления и включать в систему ассоциаций и связей, диктуемых творческим воображением [19, с. 144].

С целью систематизации накопленного научного опыта по данной проблеме ведущими отечественными специалистами в области одаренности была создана «Рабочая концепция одаренности» (Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков, Ю.Д. Бабаева, А.В. Брушлинский, В.Н. Дружинин, И.И. Ильясов, И.В. Калиш, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, А.А. Мелик-Пашаев, В.И. Панов, В.Д. Ушаков, М.А. Холодная, Н.Б. Шумакова, В.С. Юркевич). Согласно определению, данному в ней, одаренность

представляет собой 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 [16].

Многозначность термина «одаренность» указывает на многоаспектность данного феномена и требует целостного и комплексного подхода к ее психофизиологическому, дифференциально-психологическому и социально-психолого-педагогическому изучению.

Теории одаренности, согласно А.А. Лосевой, разрабатывались и разрабатываются многими отечественными и зарубежными исследователями [116, с. 15], но в науке, по мнению О.А. Запотьлок, до сих пор нет однозначного ее понимания [188, с. 6]. Как нами было отражено, существует множество теорий одаренности, ни одна из которых не является общепринятой. Данные теории отражают разное понимание источников одаренности, движущих сил ее развития, культурно-исторических и социальных условий ее проявлений [39, с. 195].

Первые упоминания об одаренности можно встретить уже в трактатах Аристотеля, Платона, Демокрита и Пифагора, но предметом научных исследований одаренность стала только во второй половине XIX в. Впервые синдром одаренности был описан в 1887 г. Джоном Лэнгдоном Дауном на примере феноменальных счетных способностей [232, с. 61].

Для изучения явления детской одаренности необходимо изучить эволюцию взглядов на ее природу в истории педагогики и психологии [39, с. 195].

Для этого нами был проведен анализ основных теорий одаренности, как было показано, в результате которого была расширена и дополнена классификация теорий одаренности, приводимая в труде «Система работы образовательного учреждения с одаренными детьми» (авторы-составители – Н.И. Панютина и др. [214, с. 33–34]), составленная на основе рабочей концепции одаренности, разработанной в рамках президентской программы «Одаренные дети» (Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский, М.А. Холодная, В.Д. Шадриков, и др.) [16], которая включала первые четыре группы теорий, а также нами был

значительно расширен перечень ученых, относящихся к данным подходам [40, с. 359].

Критерием классификации послужило определение того, что именно подразумевают под одаренностью, с чем ее отождествляют.

Первая группа теорий, как нами было показано, основывается, согласно Н.И. Панютиной и др., на понимании одаренности как *высокого уровня развития системы когнитивных процессов* (сенсорно-перцептивных процессов, внимания, памяти, мышления и воображения), измеряемых с помощью соответствующих тестов; иногда сюда добавлялись *мотивация и воля* (В. Меде и К. Пиорковский, Г.И. Россолимо, В. Штерн [214, с. 33]; А. Бине, В. Вундт, Д. Миль, Г. Спенсер, Т. Циген) [39, с. 195; 40, с. 360].

Первые экспериментальные исследования одаренности за рубежом, как было отражено, проводились в рамках так называемой «ассоциативной психологии» (А. Бине, В. Вундт, Д. Миль, Г. Спенсер, Т. Циген и др.). Подход исследователей, принадлежащих к этому направлению, условно называют функциональным. Они, как указывает А.И. Савенков, выделяли отдельные функции и, суммируя их, хотели получить представление о личностном потенциале одаренности. При этом основу умственных способностей – мышление – они рассматривали как преимущественно репродуктивную деятельность. Представители ассоциативной психологии исходили из того, что душе присущи три основных свойства: чувства, воля и мышление. Мышление отождествлялось с интеллектом или мыслительной силой духа. Большое место в ассоциативной психологии занимала проблема познавательных функций: мышление, внимание, память, восприятие и др. На основе этих исследований стали разрабатываться методики измерения индивидуальных различий, призванные идентифицировать одаренных детей [199, с. 22].

Первые исследования по изучению одаренности в нашей стране, согласно А.А. Лосевой, относятся к началу XX в. К числу первых работ в этой области относятся исследования Г.И. Россолимо, в которых он развивал идею сравнительного подхода к структуре личности [116, с. 7]. В работе «План

исследования детской души» Г.И. Россолимо представил первую в отечественной психологии схему наблюдения за ребенком, разработал систему комплексной психологической диагностики, которая позволяла анализировать индивидуальные особенности различных психических процессов: внимания, воли, точности и прочности восприимчивости, зрительной памяти, памяти на числа, памяти на речь, осмысления, комбинаторных способностей, сметливости, воображения, наблюдательности. На основе их количественной выраженности по десятибалльной шкале строился психологический профиль личности [251, с. 357-367]. С помощью этой методики были представлены первые графические сопоставления уровней одаренности [116, с. 8].

Согласно А.А. Лосевой, в Германии универсальное представление о психике, как высшей форме приспособления и адаптации, составило главное основание и для определения сущности умственной одаренности [116, с. 9]. В. Штерн дал ей следующую трактовку: «Умственная одаренность есть общая способность сознательно направить свое мышление на новые требования и способность приспособления к новым задачам и условиям жизни» [251, с. 58]. Это определение, по мнению ряда авторов, наиболее точно выражало смысл проблемы и путь ее решения на основе представления об одаренности как, прежде всего, возможности адаптации к новым задачам, ситуациям, условиям жизни ребенка или взрослого. Такая характеристика позволила дифференцировать уровни одаренности [116, с. 9]. В. Штерн добавлял: «Умственно одарен только тот, кто в состоянии легко приспособиться к новым требованиям при различных условиях и в различных областях» [251, с. 58]. Такое определение одаренности предполагало включение в одаренность всей системы познавательных процессов, но, в то же время, отделяло одаренность от всех личностных характеристик человека, включая и волевые, и эмоциональные характеристики индивидуальности [116, с. 9].

В. Меде и К. Пиорковский в своей работе: «Детская одаренность. Экспериментальные методы отбора одаренных детей и их результаты» также при проведении экспериментально-психологического испытания с целью отбора

одаренных детей обращали внимание на необходимость расчленить «интеллект» на ряд отдельных функций сознания, аналитические и синтетические: внимание и его концентрация, память и образование понятий, комбинаторная способность и способность суждения, восприятие и наблюдательность, на учет эмоциональных и волевых факторов [251, с. 164–232].

Вторая группа теорий, как нами отмечалось, основывается, согласно Н.И. Панютиной и др., на отождествлении одаренности с *высоким уровнем развития интеллекта или умственных способностей*, измеряемых с помощью тестов интеллекта (Г. Айзенк, А. Бине, Д. Векслер, Ф. Гальтон, Дж. Гилфорд, В. Штерн [214, с. 33], Р. Амтхауэр, Г. Гарднер, Р. Кеттел, Э. Клапаред, Р. Мейли, Э. Мейман, Г. Мюллер, Г. Мюнстерберг, Л. Пенроуз, Дж. Равен, Г. Ревеш, Л. Термен, Э. Торндайк, Дж. Фельдхьюсен, Д. Фребес, Д. Хебб, Ю.Г. Хилдрет, Э. Эббингауз, В.М. Экземплярский) [39, с. 196; 40, с. 360].

В мировой науке, как отмечает А.И. Савенков, долгое время одаренность рассматривали как божественный дар, и лишь в середине XIX в. сформировалось понимание того, что ее проявления, в первую очередь, зависят от наследственности [200, с. 6–7]. Одним из родоначальников изучения проблемы одаренности с использованием экспериментальных исследований был Ф. Гальтон, утверждавший в своей книге «Наследственность таланта: ее законы и последствия», что гениальность – результат действия наследственных факторов, и разработавший специальную отрасль знаний – евгенику, изучающую проблемы искусственной селекции применительно к человеку. Он впервые применил близнецовый метод исследования одаренности, тестирование интеллекта [199, с. 16–18; 251, с. 319–348]. Также тогда существовало мнение и о том, что никакого «дара» не существует и все изначально равны. Но реальная жизнь показывала, что умственные способности и творческие возможности людей значительно отличаются.

Г. Ревеш понятие одаренности связывает с понятием интеллигентности (интеллекта) и считает, что оно представляет собой совокупное проявление всех ценных и одинаково важных наклонностей [251, с. 8]. Э. Мейман под одаренностью понимает психическое состояние, определяющее способность к работе в разных сферах, основные критерии развития которого – выдающаяся интеллигентность и сильная воля [251, с. 83, 115].

Активное изучение и определение сущности умственной одаренности проходило под руководством В. Штерна, одного из основателей дифференциальной психологии, изучающей человеческую индивидуальность, генетической психологии и психотехники. Им, как описывает А.А. Лосева, в 1912 г. было сформулировано математическое уравнение, позволяющее независимо от хронологического возраста ребенка «соотнести» его с «нормальными» детьми этого же возраста. В результате очень простых расчётов В. Штерн получил показатель, отражающий связь между умственным и хронологическим возрастом: коэффициент интеллектуальности (IQ). Он отражал опережение или запаздывание в интеллектуальном развитии детей и предполагал измерения интеллекта и интеллектуальных различий по интенсивности и темпам интеллектуального развития детей. Общим принципом измерительной диагностической шкалы стала формула: $IQ = UV/XV \times 100$, в которой зафиксировано соотношение умственного и хронологического возрастов [261; 116, с. 10].

Для изучения одаренности, как отмечает тот же автор, создавались различные шкалы умственных испытаний, одной из них была шкала Бине-Симона, благодаря чему стала четче прослеживаться возрастная одаренность, так как величина интеллектуального потенциала стала измеряться по соотношению интеллектуальных возможностей, определяемых как природными, так и социальными факторами с возрастом ребенка; стали зримее не только дифференциальные различия между детьми, но, прежде всего, различия в темпах их интеллектуального развития. Шкала Бине-Симона была значительным шагом в переходе от диагностики индивидуальных различий к измерению

процессов возрастного развития. К началу 30-х гг. измерительная шкала в модификации Стэнфордского университета под редакцией Л. Термена была переведена и валидизирована для измерения интеллектуального коэффициента российских детей. Однако постановление ЦК ВПК(б) «О педагогических извращениях в системе наркомпроса» от 4 июля 1936 г. остановило дальнейшие исследования в области одаренности, заморозило разработку конкретных методов диагностики интеллектуального потенциала одаренных и талантливых детей [116, с. 11].

В.М. Экземплярский разработал систему диагностических испытаний для выявления одаренных детей и отстаивал необходимость создания для них специальных школ, разработки специальных программ их обучения. В своих трудах «Проблема одаренности» и «Проблема школ для одаренных» [251, с. 233–317] выразил критическое отношение к тому, что понятие одаренности ограничивалось только лишь интеллектуальной сферой. В своих работах он рассматривал личностное ориентирование в вопросах изучения и диагностики одаренности [116, с. 8].

Практически параллельно стал развиваться другой подход, получивший название интегративного. Его сторонники рассматривали одаренность как интегративную личностную характеристику, как общую одаренность (В. Штерн, Э. Клапаред), которая стала быстро отождествляться с одаренностью «интеллектуальной» (Э. Мейман, Д. Фребес). Как указывает А.А. Лосева, многочисленные последователи А. Бине, разработавшие теоретические модели интеллекта (Л. Термен – 1916 г.; Р. Мейли – 1928 г.; Дж. Равен и Л. Пенроуз – 1936 г.; Р. Амтхауэр – 1953 г.; Р. Кеттел – 1958 г. и многие другие), также изучали интеллектуальную одаренность с помощью тестов исключительно конвергентной направленности [199, с. 22]. Одно из наиболее спорных положений теории интеллектуальной одаренности, как отмечает А.И. Савенков, заключается в том, что интеллект есть генотипическая установка, которая стабилизируется в возрасте около 8 лет, и, будучи верно измерен, коэффициент интеллекта может служить долгосрочным

показателем интеллектуальной деятельности индивида (Г. Мюллер, Г. Мюнстерберг, Э. Торндайк, В. Штерн, Э. Эббингауз и другие) [199, с. 19–20]. Д. Хебб, как указывает А.И. Савенков, ввел понятие «генотипический интеллект» (имеется в виду генетически предопределенный, унаследованный интеллект), который, взаимодействуя с внешней средой, образует фенотипический интеллект, измеряющийся тестами на интеллект. При этом Д. Хебб отдает предпочтение наследственным факторам. По сравнению с влиянием внешней среды они находятся в соотношении 8 : 2. Отсюда его основной вывод о том, что содержание интеллекта есть продукт социально-культурной среды и опыта субъекта, но способность этот опыт ассимилировать на 80% зависит от унаследованной генотипической структуры [199, с. 20]. Несколько позже, в 80-х гг., это соотношение изменилось, и большинство авторов отмечали, как описывает А.И. Савенков, что степень зависимости уровня интеллектуального развития от генотипа не превышает 70 – 65%, а специальных способностей – 40–50% [199, с. 40–41].

Как описывает А.А. Лосева, Дж. Гилфорд создал многофакторную структуру интеллекта, включающую 120 мыслительных способностей, которые делятся на 3 основные группы: мыслительные операции, содержания и продукты. Дж. Гилфорд ввел понятие о конвергентном и дивергентном мышлении. Дивергентное мышление по Дж. Гилфорду характеризуется 27 факторами, основные из которых: беглость, гибкость и оригинальность [116, с. 24].

Г. Гарднер описал 7 типов интеллекта: логико-математический, лингвистический, пространственный, телесно-кинестетический, музыкальный, интраличностный и интерличностный [116, с. 24].

Дж. Фельдхьюсен разработал модель одаренности, включающую интеллектуальные и личностные факторы: выдающиеся общие способности, специальные таланты, я - концепцию и мотивацию [116, с. 30].

Таким образом, сторонники данного подхода рассматривали интеллект как наследственно обусловленную основу одаренности, на которую социальная среда может до некоторой степени положительно или отрицательно воздействовать. Но

одаренность не ограничивается лишь наличием интеллекта выше среднего уровня. В связи с этим вскоре возникло новое направление в рассмотрении одаренности.

Третья группа теорий, как нами было показано, основывается, согласно Н.И. Панютиной и др., на рассмотрении одаренности в русле анализа дифференциальных различий, что связано с *выделением общих и специальных способностей*; эта концепция была сформулирована Б.М. Тепловым и получила наибольшее распространение в нашей стране (Э.А. Голубева, В.А. Крутецкий, Н.С. Лейтес, В.Д. Небылицын [214, с. 34]; Б.Г. Ананьев, А. Анастази, Г.В. Бурменская, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, В.Н. Дружинин, А.Н. Леонтьев, К.К. Платонов, Я.А. Пономарев, С.Л. Рубинштейн, А.И. Савенков, В.М. Слущкий, Б.М. Теплов, М.А. Холодная, В.Д. Шадриков) [39, с. 197; 40, с. 360].

В отечественной психологии, как указывает А.А. Лосева, длительное время одаренность рассматривалась как высокий уровень развития общих и специальных способностей (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, В.Н. Дружинин, В.А. Крутецкий, Н.С. Лейтес, А.Н. Леонтьев, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов) [116, с. 44].

Термин «специальные способности», как подчеркивает тот же автор, возник, когда основное место в исследованиях тестологического направления занимало измерение общего интеллекта. Такие специальные способности, как художественные, музыкальные, технические и другие рассматривались как дополнение к IQ. Хотя, согласно А. Анастази, очевидно, что творческие достижения в разных областях человеческих интересов требуют в каждой конкретной области сложного сочетания способностей и свойств личности [116, с. 31].

Как описывает А.А. Лосева, представление об одаренности как совокупности способностей, проявляющихся в какой-либо деятельности, легло в основу многочисленных классификаций одаренности. Де Хаан и Хэвихерст различают: 1) учебную, умственную исключительность; 2) научную способность; 3) творчество; 4) социальное лидерство; 5) изобретательность. Доктор

Л. Терстоун рассматривал несколько типов одаренных детей: 1) показывают всеобщую умственную акселерацию для своих лет, высокий IQ; 2) превосходят других в некоторой специализированной области или в обучении, сильно зависящем от словесной беглости; 3) со специальными талантами в искусстве или с механической смекалкой; 4) отличаются исключительной оригинальностью и изобретательностью – креативный тип [116, с. 31–32].

Главной особенностью отечественного подхода, как отмечает тот же автор, является то, что наличие специальной одаренности не исключает наличия общей – как сочетания способностей. Она проявляется в различных видах деятельности и выступает как основа их продуктивности (Б.М. Теплов, В.Д. Шадриков) [116, с. 32]. Важнейший аспект общей одаренности – умственная активность и ее саморегуляция.

Г.В. Бурменская и В.М. Слуцкий рассматривают одаренность как качественно своеобразное сочетание способностей, обеспечивающих успешность выполнения деятельности [188, с. 6].

Как цитирует А.А. Лосева, Б.Г. Ананьев рассматривает специальные способности как синтез определенных свойств личности, составляющих ее готовность к активной и продуктивной деятельности в какой-либо области общественной жизни. Между отдельными специальными способностями выявляются взаимосвязи и общие источники их возникновения – тот или иной уровень общего развития. Продуктом общего развития является одаренность или общая способность. В генетическом плане взаимоотношения между общим и специальным развитием – между одаренностью и специальными способностями – с возрастом видоизменяются. Б.Г. Ананьев утверждает существование тесной взаимосвязи между одаренностью и специальными способностями: если под общей одаренностью разуметь взятую в ее единстве совокупность всех данных человека, от которых зависит продуктивность его деятельности, то в нее включаются не только интеллект, но и все другие свойства и особенности личности, в частности, эмоциональной сферы,

темперамента – эмоциональная впечатлительность, тонус, темпы деятельности [116, с. 32].

А.А. Лосева указывает на то, что общая одаренность присутствует лишь в теории, практикой она не затребована: нет ни диагностических, ни развивающих методик, в то время как для способностей к отдельным видам деятельности традиционно довольно интенсивно разрабатывались и способы диагностики и методики развития [116, с. 32]. Интеллект часто называют общей одаренностью, поскольку свойства ума проявляются очень широко – свойства ума являются общими для разных занятий. Но индивидуальный уровень интеллекта не проявляется в каждом виде занятий одинаково, так как интеллект включает в себе как общие особенности, так и специальные. Общие интеллектуальные способности проявляются во многих видах деятельности, в том числе и в учении.

Специальные способности – это способности к отдельным видам деятельности. Уровень и своеобразие ума могут иметь вполне определенные характеристики и одновременно некоторые более частные. Взаимодействие их может давать разный эффект применительно к разным видам занятий. В годы детства общие умственные качества имеют наибольшее значение. В средних и старших классах у части учеников уже могут обнаруживаться специальные качества интеллекта. Согласно Н.С. Лейтесу, «...по «своему» предмету или группе предметов такой ученик может выделяться, уроки же по другим предметам могут его затруднять. Свообразие способностей ученика требует к себе соответствующего педагогического подхода» [113, с. 288–289]. Однако ученики с проявлениями особых возможностей в относительно узкой области в условиях общеобразовательной школы не встречают понимания. Явную неодинаковость их успехов в разных видах занятий нередко рассматривают только как недостаток, забывая, что могут быть и специальные особенности интеллекта. М.К. Акимова выделяет три категории способных детей: 1) учащиеся с ранним подъемом интеллекта, 2) дети с ярким проявлением способностей к отдельным

видам деятельности, 3) дети с потенциальными признаками одаренности, отличающиеся оригинальностью суждений.

Таким образом, применительно к детям нужно учитывать сложность структуры интеллекта: соотношение в нем более общих и более специальных моментов. Индивидуальные различия усиливаются по мере взросления. Постепенная специализация умственных свойств не должна приводить к потере представления об их общей основе. Одаренность растущего человека, несмотря на многообразие своих проявлений, сохраняет некоторое внутреннее единство.

Также выделяют индивидуально-типологические особенности одаренности. Знание умственных особенностей, относящихся к тому или иному психофизиологическому типу, дает представление о вариантах своеобразия одаренности. Одаренность всегда неповторимо индивидуальна и вместе с тем несет в себе те или иные типичные черты. Поэтому, согласно Н.С. Лейтесу, «ориентировка в типологических различиях – это уже и приближение к постижению индивидуальности. Типологические различия играют вполне реальную роль: они могут указывать на некоторые будущие черты индивидуальности и во многом обусловить дальнейший ход умственного развития» [113, с. 249–250]. Н.С. Лейтес, как цитирует А.А. Лосева, выделил закономерности и механизмы развития одаренности в детском возрасте. Одаренность, согласно ему, – совокупность способностей личности, ее специфические свойства раскрываются в особенностях усвоения навыков, умении адекватно реагировать на ситуацию, в творческой природе достижений. Высокое и многостороннее развитие способностей в их индивидуальном своеобразии является полноценным выражением человеческих возможностей. Одаренность не является достоянием немногих исключительных личностей [116, с. 19–20]. Как отмечает тот же автор, неодинаковость возрастной чувствительности в разные периоды детства, временное повышение ее уровня и изменение ее направленности, определяет наступление сензитивных периодов в годы созревания. Данная идея находит свое выражение в работах Н.С. Лейтеса, вслед за Л.С. Выготским, А.В. Запорожцем, А.Н. Леонтьевым, Б.Г. Ананьевым [116, с. 20]. Под

сензитивными периодами развития Н.С. Лейтес понимает «периоды повышенной чувствительности к определенным воздействиям, что создает повышенные возможности для развития психики в отдельные периоды детства» [113, с. 292–293]. Исследования Н.С. Лейтеса, как цитирует А.А. Лосева, позволили выделить два основных фактора одаренности: умственную активность и саморегуляцию. На процесс становления одаренности влияет степень соответствия между обоими факторами одаренности [116, с. 21]. Н.С. Лейтес, как описывает тот же автор, выделяет два пути развития одаренности: вундеркиндный (путь раннего умственного развития) и невундеркиндный, предполагающий развитие, при котором расцвет приходится на более поздние возрастные периоды [116, с. 19–20]. В качестве ведущих характеристик умственных способностей он выделяет «активность и саморегуляцию, рассматривая при этом их обусловленность свойствами типа нервной системы» [112, с. 20]. Н.С. Лейтес выделяет следующие формы одаренности: актуальная, потенциальная, скрытая. «Актуальная одаренность характеризует ребенка с такими уже достигнутыми умственными показателями, которые позволяют достигать более высокой успешности деятельности по сравнению с возрастной и социальной нормой. Потенциальная одаренность – характеристика ребенка, который имеет лишь определенные психические предпосылки для высокой успешности, но не может реализовать их в данный период времени ввиду их недостаточной развитости; потенциальная одаренность может становиться актуальной в условиях, обеспечивающих развивающее влияние на исходные психические возможности ребенка. Скрытая одаренность проявляется у ребенка недостаточно выражено; ее причины – наличие особых психологических барьеров» [113, с. 303–304].

В психологии складывается «революционный» подход, согласно которому развитие индивидуума зависит полностью от средового влияния, а точнее, от воспитания и обучения. Модифицированным вариантом данного подхода является функциональный подход, согласно которому способности формируются и проявляются в деятельности, и чем чаще они используются, тем лучше развиваются, то есть сторонники данного подхода ведущую роль в развитии

психики отдают образу жизни человека (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов). Основателем данного подхода был Л.С. Выготский, отстаивающий идею о том, что психика современного человека – результат взаимодействия процессов биологического созревания и научения [112, с. 14].

В отечественной психологии и педагогике проблема одаренности в дальнейшем исследовалась Б.М. Тепловым, определившим одаренность как «качественно своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или другой деятельности» [231]. Он внес большой вклад в исследование проблемы способностей. В его работах, как описывает А.А. Лосева, было дано определение способностей как индивидуально-психологических особенностей, отличающих одного человека от другого. Под способностями понимались «не всякие индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности какой-либо деятельности». Способности не сводятся к знаниям, умениям и навыкам, но они влияют на легкость, быстроту их приобретения. Б.М. Тепловым обоснованы положения развития способностей: 1. Способности человека не являются врожденными. 2. Способности существуют только в развитии, в соответствующей деятельности. 3. Основными детерминирующими факторами развития способностей являются воспитание и обучение. Б.М. Теплов обосновал, что предела развитию способностей не существует, но развитие способностей не протекает прямолинейно [116, с. 16–17].

Основная идея исследований Э.А. Голубевой, как цитирует А.А. Лосева, состоит в комплексном изучении способностей, основанном на понимании единства природного и социального в человеке в их конкретном соотношении для разных видов способностей. Способности рассматриваются не только как «состоявшаяся действительность, но и как возможности, которые на многие годы могут остаться скрытыми и для самого человека, и для других. В число этих потенциальных возможностей входят и природные предпосылки способностей – задатки» [116, с. 17–18]. Другие авторы подчеркивают специфику способностей как

сложных, комплексных свойств, которые должны рассматриваться как родовые, в тесной связи с исходными человеческими свойствами (М. А. Холодная, Я.А. Пономарев) [116, с. 18].

В работах С.Л. Рубинштейна, как цитирует тот же автор, раскрывается вопрос о детерминации способностей. Способности не могут быть просто насаждены извне, в индивиде должны существовать предпосылки для их органического роста, но способности также не предопределены вне всякого развития. В процессе обучения способности развиваются и специфицируются, но в неразвитой и общей форме они образуют и исходные предпосылки обучения. По мнению С.Л. Рубинштейна, развитие способностей совершается по спирали: одаренность человека определяется диапазоном новых возможностей, которые открывает реализация наличных возможностей. С.Л. Рубинштейн дал определение состава, структуры способностей: «В состав каждой способности, делающей человека пригодным к выполнению определенной деятельности, всегда входят способы действия, посредством которых эта деятельность осуществляется. Ни одна способность не является реальной способностью, пока она органически не вобрала в себя систему соответствующих общественно выработанных операций; но ядро способности – это не усвоенная операция, а те психические процессы, посредством которых эти операции регулируются» [116, с. 18].

С.Л. Рубинштейн выделил два основных компонента структуры способностей: 1) «операционный» – это те способы действия, посредством которых осуществляется деятельность, и 2) «ядро» – психические процессы, которыми регулируются операции, как качества процессов анализа и синтеза [116, с. 19].

Попытка отразить родовые свойства способностей предпринята в работах В.Д. Шадрикова. Способности определяются им как свойства функциональных систем, реализующих познавательные и психомоторные процессы, которые имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии выполнения деятельности. Одаренность

определяется как системное качество функциональных систем, реализующих различные психические функции, которые включены в функциональную систему деятельности [116, с. 19; 255].

М.А. Холодная выделяет шесть типов одаренности: 1) «лица с высоким уровнем развития «общего интеллекта», имеющие показатели $IQ > 135-140$ единиц; выявляются с помощью психометрических тестов интеллекта («сообразительные»); 2) лица с высоким уровнем академической успешности в виде показателей учебных достижений; выявляются критериально-ориентированными тестами («блестящие ученики»); 3) лица с высоким уровнем развития дивергентных способностей в виде показателей беглости и оригинальности порождаемых идей; выявляются на основе тестов креативности («креативы»); 4) лица с высокой успешностью в выполнении конкретных видов деятельности, имеющие большой объем предметно-специфических знаний и значительный практический опыт работы в соответствующей области («компетентные»); 5) лица с экстраординарными интеллектуальными достижениями, которые нашли свое воплощение в новых, общепризнанных формах («талантливые»); 6) лица с высоким уровнем интеллектуальных возможностей, связанных с анализом, оценкой и предсказанием событий обыденной жизни людей («мудрые»)) [241, с. 168–169].

Психологические механизмы одаренности, согласно М.А. Холодной, состоят из компетентности, таланта и мудрости. «Компетентность: исследования компетентных испытуемых, или «экспертов», показали, что они отличаются удивительной эффективностью в своих суждениях по аспектам соответствующей предметной области и высокой успешностью в решении проблем, демонстрируют свою интеллектуальную одаренность в определенном, предметно-специфическом виде интеллектуальной деятельности. Талант: исследования талантливых людей показали, что их одаренность не нуждается в специальном выявлении, поскольку за нее говорят созданные ими теории, идеи, произведения и труды. Мудрость – форма интеллектуальной одаренности, обнаруживающаяся в условиях естественной жизнедеятельности. Выделено пять

факторов, составляющих портрет мудрого человека: исключительное, незаурядное понимание происходящего, ориентация на других людей, общая компетентность, интерперсональные навыки и социальная скромность» [241, с. 174–185].

Таким образом, согласно данному подходу, одаренность отождествляется с высоким уровнем развития каких-либо способностей человека.

Согласно А.А. Лосевой, видов одаренности существует столько, сколько видов человеческой активности. Каждая группа видов деятельности предполагает наличие определенной группы способностей (специальная одаренность), необходимых для успешной реализации деятельности. В результате данного подхода комитет по образованию США выделяет шесть сфер (видов одаренности): интеллектуальная, академических достижений, творческого или продуктивного мышления, общения и лидерства, художественной деятельности, двигательная (психомоторные способности) [116, с. 31].

Четвертая группа теорий, как нами отмечалось, согласно Н.И. Панютиной и др., основывается на соотнесении одаренности с *высоким уровнем творческого потенциала*, что выражается в высокой исследовательской активности ребенка; в возможностях легкого и творческого учения; в способностях к созданию новых творческих «продуктов» в науке, искусстве, технике, социальной жизни [214, с. 34] (Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский, З.И. Калмыкова, Э. Ландау, В. Лоуэнфельд, А.М. Матюшкин, Дж. Рензулли, К. Тейлор, П. Торренс, К. Юнг) [39, с. 198; 40, с. 360].

Зарубежные исследователи, как указывает А.И. Савенков, одаренность трактуют как сочетание трех характеристик: интеллектуальных способностей, превышающих средний уровень, креативности и настойчивости (Дж. Рензулли), творческих способностей, творческих умений и мотивации (П. Торренс) [199, с. 29, 32–33].

К.Г. Юнг под одаренностью подразумевает даровитость, показателями которой являются оригинальность, последовательность, интенсивность и

утонченность фантазии, широкий диапазон интересов, скороспелость и т.д. [251, с. 99]. Э. Ландау одаренность определяет как основную черту личности талантливого человека, которая позволяет ему переносить свой талант на более высокие уровни [108, с. 35].

Вплоть до середины XX в. одаренность изучали только по тестам интеллекта, что вызывало много споров, так как данный показатель мало что говорил о возможных достижениях успеха в дальнейшей жизни и, особенно, в творческой деятельности.

В результате большинство исследователей склонилось к тому, что основной характеристикой, определяющей одаренность человека, является не интеллект в сложившемся понимании, не то, что измеряется по системе, а способность к творчеству (креативность). Одним из основателей этого направления был американский исследователь П. Торренс. Он пришел к выводу, как описывает А.И. Савенков, что наиболее изобретательны в решении сложных проблем не отличники или дети, которые хорошо учатся, и даже не те, кто имеет высокий интеллект. Точнее, эти показатели (учебная успешность и высокий интеллект) могут присутствовать, но они не являются обязательными условиями реализации личности в творчестве, для этого требуется нечто другое [199, с. 29].

Достигнутое в ходе исследований, как описывает А.А. Лосева, понимание того, что для достижения выдающихся результатов в разных сферах деятельности требуется креативность, вытеснило интеллект. Своим утверждением данное представление обязано исследованиям продуктивного мышления (Д. Гилфорд, В. Лоуэнфельд, А.В. Брушлинский, З.И. Калмыкова, Б.М. Кедров, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев, О.К. Тихомиров) [116, с. 23]. Одной из первых попыток нового решения проблемы являются работы В. Лоуэнфельда, который, как цитирует тот же автор, ввел понятие творческий интеллект – конгломерат интеллектуальных и творческих способностей, характеризующий разнообразную деятельность интеллекта по решению требующих креативности проблем. В. Лоуэнфельд ввел новую личностную характеристику – «общую творческую» [116, с. 23].

Мысль о том, как указывает тот же автор, что мышление начинается в проблемной ситуации, стала лейтмотивом дальнейших исследований (А.В. Брушлинский, В.В. Давыдов, З.И. Калмыкова, А.М. Матюшкин) [116, с. 25]. А.М. Матюшкин, как цитирует А.А. Лосева, рассматривает мышление в проблемной ситуации исключительно как творческий процесс; важнейшая черта творческого мышления – прогнозирование исследуется А.В. Брушлинским; продуктивное мышление как основа обучаемости рассматривается в исследованиях З.И. Калмыковой. Д.Б. Богоявленская ввела понятие интеллектуальной активности – интегрального свойства. С помощью метода «креативное поле» ею были выделены уровни интеллектуальной активности: стимульно-продуктивный (пассивный), эвристический и креативный [116, с. 25–26].

А.М. Матюшкин, рассматривая одаренность как общую предпосылку творческого развития и становления творческой личности, выделяет компоненты: 1) доминирующая роль познавательной мотивации; 2) исследовательская, творческая активность; 3) возможность достижения оригинальных решений; 4) возможность прогнозирования и предвосхищения; 5) способность к созданию идеальных эталонов [251, с. 113 –122; 123].

Значительно активизировались исследования в этой области в конце 1980-х гг. Опубликованная в это время концепция творческой одаренности А.М. Матюшкина представляет собой «комплекс интеллектуальных творческих и мотивирующих фактов, общую предпосылку творческого развития и становления творческой личности» [124].

Среди современных концепций одаренности, как отмечает А.И. Савенков, самой популярной является модель, разработанная американским специалистом в области обучения одаренных детей Дж. Рензулли. Согласно ему, одаренность есть стечение трех характеристик: интеллектуальных способностей (превышающих средний уровень), креативности и настойчивости. Кроме этого, в его теоретической модели учтены: знания (эрудиция) и благоприятствующая окружающая среда [200, с. 20].

Фундаментальное, интегральное личностное свойство, как указывает А.А. Лосева, представляющее собой качественно своеобразное сочетание способностей, обеспечивающих успешность выполнения деятельности, можно назвать одаренностью. Это некая универсальная, потенциальная возможность реализации личности в творчестве. Одаренность как система включает в себя ряд компонентов. В основе теоретической модели одаренности лежат факторы, выделенные Дж. Рензулли: 1) мотивация, 2) креативность и 3) способности выше среднего уровня. К этим факторам присоединяются три основные сферы: психосоциальная, когнитивная и физическая. Они представляют относительно автономные сферы, в которых проявляется одаренность [116, с. 32–33]. Рассмотрим их более подробно:

1) Мотивация. Наиболее общей характеристикой творческого потенциала, согласно тому же автору, являются познавательные потребности, составляющие основу познавательной мотивации. Познавательная мотивация ребенка находит выражение в форме исследовательской активности, направленной на открытие нового. Исследовательская активность обеспечивает продуктивные формы мышления, результаты которых выражаются в понимании и решении проблемы (А.В. Брушлинский, А.М. Матюшкин, А.Я. Пономарев, О.К. Тихомиров). Она приводит ребенка к преобразованию неизвестного в известное, обеспечивает творческое порождение образов, становление сенсорных эталонов (Л.А. Венгер, А.В. Запорожец), составляющих первичные знания ребенка о мире. Общая исследовательская активность характеризуется степенью широты и устойчивости. Она проявляется у одаренных детей как очень широкая и бескорыстная любознательность (Дж. Берлайн, М.И. Лисина) [116, с. 33–34].

2) Креативности, как одному из основных компонентов, как описывает тот же автор, отводится важное место в структуре одаренности. Уровень развития интеллекта признавался многими исследователями как необходимое, но недостаточное условие. Г. Хилдрет открыл, что первые определения одаренности связаны с коэффициентом интеллектуальности (IQ). Определение одаренности сегодня шире и основано на многоизмерительности свойств и

более совершенных понятиях необычных способностей и возможностей, характеризующих тип креативного и оригинального человека. П. Торренс под креативностью понимал «процесс, составные части которого: чувствительность к проблемам, ощущение недостаточности своих знаний, чувствительность к отсутствующим элементам, к дисгармонии, осознание проблем, поиск решений, догадки, связанные с недостающим для решения, формулирование гипотез, их проверка и перепроверка, их модификация, а также сообщение результатов». При этом в качестве синонимов креативности использовались термины «творческое мышление», «творческое воображение» (без учета специфики). П. Торренс выделяет четыре параметра креативности: беглость, гибкость, оригинальность, разработанность. «Креативность, – пишет он, – это значит: копать глубже, смотреть лучше, исправлять ошибки, приветствовать будущее» [116, с. 33–34].

К. Тейлором, как цитирует А.А. Лосева, было выделено восемь видов креативной одаренности, которые выражаются в продуктивном мышлении, планировании, предсказании, принятии решений, общении, воплощении или исполнении решений, межличностных отношениях и в усмотрении возможностей [116, с. 34].

3) Способности выше среднего уровня – под ними, как описывает тот же автор, имеется в виду широкий спектр явлений, таких как самые разнообразные знания, умения и навыки, без которых никакая творческая деятельность невозможна, – это с одной стороны; с другой стороны, как бы представлены возможности их применения в самой разнообразной, по предметной направленности, деятельности. В моделях, где вместо данного качества представлен интеллект, понятие «одаренность» неоправданно сужается и модель оказывается пригодной лишь для описания одаренности только в познавательной сфере – специальной одаренности. Дж. Рензулли интеллект раскрывает как проявляющиеся в разных сферах способности выше среднего уровня. Одаренность не сводится лишь к высоким количественным показателям умственного развития, а понимается как сплав компонентов,

взаимосвязанных между собой: личностных качеств и отдельных способностей, интеллектуального развития и креативности [116, с. 34–35].

Выделенная Дж. Рензулли триада описывается во многих современных концепциях одаренности. Так, например, как цитирует А.И. Савенков, П. Торренс в собственной концепции использует аналогичную триаду: творческие способности, творческие умения, творческая мотивация. Творчество – естественный процесс, порождаемый сильной потребностью человека в снятии напряжения, возникающего в ситуации незавершенности или неопределенности [199, с. 29–30].

Таким образом, сторонники данного подхода отождествляют одаренность с высоким уровнем развития творческого потенциала, творческих способностей или креативности.

Пятая группа теорий основывается на том, что основной характеристикой одаренности личности следует считать не высокий интеллект или креативность, а ее *мотивацию, исследовательскую активность*. У одаренных детей в деятельности преобладают мотивы, связанные с ее содержанием. Важные стороны данной проблемы раскрыты в исследованиях педагогов и психологов (Л.А. Венгер, Ф.М. Грановская, А.В. Запорожец, Ю.С. Крижанская, Н.Н. Подъяков, А.И. Савенков, В.Э. Чудновский, В.С. Юркевич).

А.И. Савенков придерживается мнения, что одаренность – это динамическая характеристика, определенный потенциал личности, сплав природного дара и влияния внешних факторов [199, с. 33], и уделяет особое внимание изучению природы исследовательских способностей [202; 203; 204].

В.Э. Чудновский и В.С. Юркевич, исследовавшие одаренных детей, отмечают: «...умственная работа, выполненная не в результате долга, не для отметки, а потому, что хочется самому, обязательно связана с центром положительных эмоций» [253, с. 36]. Получается, таким образом, что, дети, от природы менее способные, но более заинтересованные, оказываются

продуктивнее, чем более одаренные, но с менее развитой познавательной мотивацией.

Согласно В.С. Юркевич, выделяют несколько видов детей со скрытой одаренностью: «фанатики» – дети, увлеченные каким-то одним делом; «лентяи» – дети, которые впитывают любую информацию, но не хотят ничего делать; «скромники» – дети с заниженной самооценкой, стремятся не демонстрировать себя; «невротики» или даже «психопаты» – постоянно вступают в конфликты; «чудаки или странные» – это спокойные мягкие дети, они не любят конфликтов» [272]. Такое разделение форм существования одаренности указывает, насколько сложной является задача выявления признаков одаренности в годы детства.

Шестая группа теорий, как нами было показано, – это *многофакторные модели одаренности*: двухфакторная теория Ч. Спирмена, мультифакторные теории И.П. Гладиллиной, Ф. Монкса, Л. Терстоуна, И. Торндайка, И. Хагена, многофакторная модель К. Хеллера, пятифакторная модель А. Танненбаума, инвестиционная модель одаренности Р. Стренберга, Е. Григоренко [39, с. 199; 40, с. 360].

Как отмечает А.А. Лосева, одной из первых попыток изучения одаренности стала двухфакторная теория Ч. Спирмена (1904 г., 1927 г.). Он утверждал, что всякая интеллектуальная деятельность содержит единый общий фактор – генеральный (g) и множество специфических, или S-факторов, свойственных только одному виду деятельности. Фактор «g» проявляется во всех способностях и по наличию является единственным основанием для предсказания поведения индивида в разных ситуациях, поэтому и целью психологического тестирования должно быть измерение фактора «g» у индивида. Также возможно существование промежуточного фактора, свойственного только части видов деятельности, – группового. Ч. Спирмен положил начало факторному анализу. Впоследствии была создана многофакторная теория (Л. Терстоун, И. Торндайк, И. Хаген), представители которой утверждали, что общего фактора для умственных способностей не существует, они включают в себя множество

специальных, независимых друг от друга факторов [116, с. 16; 199, с. 25, 34–35].

Как описывает А.И. Савенков, Р. Стернберг выдвинул многофакторную теорию интеллектуальной одаренности, которая включала три подсистемы: подсистему компонентов, подсистему опыта и контекстуальную подсистему.

К. Хеллер создал многофакторную модель одаренности, позволяющую достигать высоких результатов в разных областях и включающую факторы одаренности (интеллектуальные способности, креативность, социальную компетентность), факторы среды (микроклимат в семье, микроклимат в классе и др.), достижения в разных областях и некогнитивные личностные особенности (преодоление стресса, мотивация достижений, стратегия работы и учебы и т.д.) [199, с. 34–35].

Ф. Монкс разработал мультифакторную модель одаренности, где кроме факторов, характеризующих потенциал личности – интеллектуальных способностей выше среднего уровня, креативности и настойчивости (мотивации ориентированности на задачу), учитываются факторы среды – микрофакторы: влияние семьи, школы и сверстников окружения [199, с. 34–35].

А. Танненбаум предложил пятифакторную модель одаренности, согласно которой развитие одаренности возможно при наличии следующих условий: общих способностей, специальных способностей в конкретной области, специальных характеристик неинтеллектуального характера (личностных, волевых), стимулирующего окружения, соответствующего развитию способностей, и случайных факторов окружения [199, с. 34].

Также Р. Стренберг и Е. Григоренко предложили инвестиционную модель одаренности, в соответствии с которой для развития необходимо наличие интеллектуальных способностей, знаний, стилей мышления, личностных характеристик, мотивации и окружения [199, с. 34].

Современным ученым И.П. Гладилиной разработана мультифакторная структурная модель творческой одаренности личности [54; 55]. Данная модель творческой одаренности личности включает комплекс специальных качеств

(положительное представление о себе, самостоятельность, решительность, любознательность, творческий интерес, уверенность в своих силах и способностях, целеустремленность, умение доводить дело до конца, проблемное видение, умение анализировать, интегрировать и синтезировать информацию; точность, альтернативность, дивергентность мышления, поисково-преобразующий стиль мышления, ассоциативность памяти, целостность и самостоятельность восприятия) и способностей (смелость, готовность к риску, инициативность, стремление к получению новой информации, развитое воображение, фантазия, способность к исследовательской деятельности, способность к выдвижению гипотез, генерированию новых идей, способность к межличностному общению) [54, с. 10]. Мультифакторная структурная модель творческой одаренности личности отражает не только внутренние предпосылки к творчеству, но и развитие личности в творческой деятельности и общении при обеспечении соответствующих условий [54, 55].

Мы придерживаемся точки зрения ряда зарубежных и отечественных ученых (Ю.Д. Бабаева, И.П. Гладиллина, К. Хеллер), согласно которым наиболее эффективными в педагогическом отношении являются многофакторные модели одаренности [199, с. 34].

Представленные концепции одаренности отражают наиболее известные в психолого-педагогической науке теоретические разработки.

В настоящее время в педагогике и психологии наиболее известна **отечественная рабочая концепция одаренности**, которая выделяет в своей модели два аспекта поведения одаренного ребенка: инструментальный и мотивационный. В отечественной рабочей концепции одаренности выделяют следующие ее виды: в практической деятельности – одаренность в ремеслах, спортивную и организационную, в познавательной деятельности – интеллектуальную одаренность различных видов в зависимости от предметного содержания деятельности (одаренность в области естественных и гуманитарных наук, интеллектуальных игр и др.), в художественно-эстетической деятельности – хореографическую, сценическую, литературно-поэтическую,

изобразительную и музыкальную одаренность, в коммуникативной деятельности – лидерскую и аттрактивную одаренность, в духовно-ценностной деятельности – одаренность, которая проявляется в создании новых духовных ценностей и служении людям [214].

Только на основе анализа теоретических концепций одаренности возможно успешное решение ее проблем. Разработка концепции развития одаренности личности важна не только как фундамент для выявления дидактических аспектов проблемы обучения одаренных детей, но и как основа для построения педагогической системы, ориентированной на развитие человеческого потенциала в целом.

Анализ многочисленных теорий одаренности позволил предложить нам уточнить ее определение. Под **общей одаренностью детей** как целевым ориентиром в формировании профессионально-личностной готовности социального педагога в вузе к работе с данной категорией детей нами, как мы определили и показали, понимается в рамках основных положений рабочей концепции одаренности динамический личностный потенциал, проявляющийся по отношению к различным видам деятельности и нуждающийся в благоприятном стимулирующем воздействии среды и наличии наследственных задатков, представляющий совокупность ряда взаимосвязанных между собой компонентов: высокоразвитых умственных способностей, познавательной мотивации и креативности [33, с. 110; 39, с. 199; 48, с. 14].

1.2 Модель формирования профессионально-личностной готовности социального педагога в вузе к работе с детьми младшего школьного возраста с общей одаренностью

Социальный педагог, согласно П.А. Шептенко и Г.А. Ворониной, – организатор работы с детьми и взрослым населением в микросоциуме. Он осуществляет педагогическую, методическую, исследовательскую деятельность, которая направлена на защиту прав детей в обществе, содействие

им в период социального и профессионального становления, а также на взаимодействие со взрослым населением, нуждающимся в социально-педагогической помощи [258, с. 5].

Главной направленностью социально-педагогической работы с детьми является содействие саморазвитию личности. Согласно Л.Д. Барановой, усилия направляются на создание условий для активизации, развития и реализации творческого потенциала, способностей, задатков ребенка. Социальный педагог включает детей и взрослых в процесс социального творчества, в разностороннюю совместную социально-значимую деятельность, социальные инициативы. Социальный педагог стремится организовать деятельность, которая отвечает интересам и природным свойствам каждого ребенка, потребностям общаться, исследовать, творить, созидать [223, с. 13].

Основными направлениями его работы являются, согласно Т.А. Шишковой, следующие: социально-педагогическое исследование с целью выявления социальных и личностных проблем детей всех возрастов, социально-педагогическая защита прав ребенка, обеспечение социально-педагогической поддержки семье в формировании личности учащегося, социально-педагогическое консультирование, социально-педагогическая профилактика, коррекция и реабилитация, содействие созданию педагогически ориентированной среды для оптимального развития личности ребенка, поддержка социально ценной деятельности детей и подростков, организационно-методическая деятельность [226, с. 32–34]. К числу его общих функций, согласно М.В. Шакуровой, относят: образовательно-воспитательную, диагностическую, организаторскую, прогностическую, экспертную, организационно-коммуникативную, охранно-защитную, социально-компенсаторную, посредническую [256, с. 14–15] или, по мнению М.А. Галагузовой, Ю.Н. Галагузовой, Г.Н. Штиновой, организационно-коммуникативную, профилактическую или предупредительно-профилактическую, социально-терапевтическую или коррекционно-реабилитационную, исследовательскую или организационно-методическую [262, с. 60–62].

Специфические функции социального педагога определяются его специализацией. Студенты, принимавшие участие в исследовании, имеют специализацию – дополнительную подготовку в области психологии, в основе которой выполнение одновременно функций психолога и социального педагога по работе с учениками, имеющими трудности в учебе, проблемы с воспитанием, взаимоотношениями со сверстниками, учителями. При этом социальный педагог с такой специализацией не является собственно профессиональным психологом, поэтому его возможности ограничены в области диагностики, консультирования и коррекции психологических проблем.

В качестве специфических направлений его социально-педагогической работы можно выделить, согласно О.С. Гришановой, следующие: первичное выявление психических отклонений в личности школьника и их влияния на его учебу и поведение, при необходимости отдельные школьники могут направляться на углубленную диагностику; взаимодействие с медицинскими и социальными центрами по обеспечению более полной диагностики и организации коррекционной или исправительной работы с отдельными школьниками, имеющими различные отклонения; направленная социально-педагогическая работа с отдельными школьниками и группами; взаимодействие с различными центрами по работе с детьми отклоняющегося поведения для координации совместных воспитательных усилий; социально-педагогическая помощь учителю в работе с учеником, классом; психолого-педагогическое консультирование школьников, учителей и родителей [225, с. 13–14].

В связи с тем, что, согласно Т.А. Шишковец, цель деятельности социального педагога составляют создание благоприятных условий для развития личности ребенка, оказание ему помощи в саморазвитии и самореализации [226, с. 31] и направлениями его деятельности, согласно М.В. Шакуровой, выступают социально-педагогическая защита прав ребенка на развитие способностей, предполагающая реализацию задач диагностики, учета и развития индивидуальных способностей ребенка, создания для этого оптимальных условий в рамках семьи, учреждения образования, в сфере досуга и среде общения [256, с. 151–152], выявление и

поддержка учащихся, нуждающихся в социальной защите, к числу которых относятся одаренные дети [226, с. 32], и тем, что, как показали результаты проведенного нами констатирующего эксперимента, уровень профессиональной готовности будущих социальных педагогов в области работы с одаренными детьми не удовлетворителен и существует ряд трудностей и противоречий в этой сфере, рассмотрим теоретико-методологические основы подготовки будущих социальных педагогов к работе с одаренными детьми, сущность и специфику их деятельности с ними, для того чтобы в дальнейшем, определив концептуальные основы нашего исследования, перейти к построению и апробации модели формирования профессионально-личностной готовности будущих социальных педагогов к работе с детьми младшего школьного возраста с общей одаренностью.

Определив сущность феномена одаренности, рассмотрим особенности и определим категорию одаренных детей, к работе с которыми будем готовить будущих социальных педагогов.

Одаренные дети – это дети, выделяющиеся яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями в том или ином виде деятельности [214, с. 4]. Одаренный ребенок, как указывается в труде О.А. Запотьлок «Работа с одаренными детьми», – это ребенок с более высокой, чем у его сверстников, при прочих равных условиях, восприимчивостью к учению и более выраженными творческими проявлениями; обладающий очевидными достижениями (или имеющий внутренние предпосылки к ним) в том или ином виде деятельности, интенсивность выраженности и яркость которых выделяют его среди одноклассников. Согласно формулировке Всемирного совета по одаренности и талантливым детям, который координирует работу по изучению, обучению и воспитанию таких детей, одаренными и талантливыми учащимися являются те, кто выявлен профессионально подготовленными людьми как обладающие потенциалом к высоким достижениям в силу выдающихся способностей [188, с. 54–55].

В.Д. Шадриков указывает, что «одаренность конкретного ребенка – в значительной мере условная характеристика. Самые замечательные способности ребенка не являются прямым и достаточным показателем его достижений в будущем. *Признаки одаренности*, проявляемые в детские годы, даже при самых благоприятных условиях могут либо постепенно, либо весьма быстро исчезнуть. Учет этого обстоятельства особенно важен при организации практической работы с одаренными детьми. Не стоит использовать словосочетание «одаренный ребенок» в плане жесткой фиксации статуса данного ребенка, ибо очевиден психологический драматизм ситуации, когда ребенок, привыкший к тому, что он «одаренный», на следующих этапах развития вдруг объективно теряет признаки своей одаренности. Может возникнуть болезненный вопрос о том, что дальше делать с ребенком, который начал обучение в специализированном образовательном учреждении, но потом перестал считаться одаренным» [255, с. 127].

Исходя из этого, согласно рабочей концепции одаренности, как цитируется в работе Н.И. Панютиной, в практической работе с одаренными детьми вместо понятия «одаренный ребенок» следует использовать понятие «признаки одаренности ребенка» (или понятие «ребенок с признаками одаренности») [214, с. 5].

Признаки одаренности, согласно данной концепции, как цитирует тот же автор, – «это те особенности одаренного ребенка, которые проявляются в его реальной деятельности и могут быть оценены на уровне наблюдения за характером его действий. Признаки явной (проявленной) одаренности зафиксированы в ее определении и связаны с высоким уровнем выполнения деятельности. Признаки одаренности охватывают два аспекта поведения одаренного ребенка: инструментальный и мотивационный. Инструментальный – характеризует способы его деятельности. Мотивационный – характеризует отношение ребенка к той или иной стороне действительности, а также к своей деятельности» [214, с. 128].

Мы считаем, что особую актуальность приобретает проблема обучения и развития детей с так называемой общей, а не специальной одаренностью. Это связано с тем, что, как нами было показано, согласно М.Ф. Глуховой и Н.И. Никитиной, *общая одаренность* проявляется по отношению к различным видам деятельности и выступает в качестве основы их продуктивности, а также с тем, что наличие специальной одаренности не исключает наличие общей как сочетания способностей [149, с. 284; 45, с. 140]. Психологическим ядром общей одаренности являются умственные способности (или общие познавательные способности), вокруг которых выстраиваются эмоциональные, мотивационные и волевые качества личности [149, с. 284]. Социальный педагог имеет больше возможностей оказать помощь ребенку в развитии общей одаренности, а не *специальной*, обнаруживающей себя в конкретных видах деятельности и определяющейся в отношении отдельных областей (художественной, математической, музыкальной и т.д.), которая бы потребовала от него дополнительной специализации в соответствующей области [214, с. 10]. Оказать содействие в развитии специальной одаренности социальные педагоги могут, выполняя лишь посредническую функцию – направляя таких детей в учреждения дополнительного образования, кружки, секции и т.д. [45, с. 140].

В связи с этим, как мы отмечали, актуальность разработки психолого-педагогических систем развития детей с общей одаренностью является достаточно очевидной. Эти системы должны учитывать психологические особенности развития таких детей, их повышенные познавательные потребности и возможности [44, с. 261].

Н.Б. Шумакова указывает, как нами было ранее отмечено, что «одной из важных перемен конца XX в. является появление интереса к проблеме обучения детей с повышенными интеллектуальными и творческими способностями. Действительно, школа, ориентированная на раскрытие индивидуальных возможностей каждого ребенка, не может не считаться с тем фактом, что около 30% учащихся уже за время обучения в начальной школе

снижают свои исходные показатели творческого развития (исследования Е.И. Щеплановой) [33, с. 110–111]. И если не заботиться об удовлетворении интеллектуальных и творческих запросов этих 30% учащихся, то останется только удивляться той легкости, с которой теряются ценнейшие качества ребенка – «открытый ум и гибкий интерес детства» (Дж. Дьюи) [265, с. 34].

Н.Б. Шумакова, как нами было показано, в работе «Одаренный ребенок: особенности обучения» также доказывает, что наиболее актуальна проблема «обучения детей с так называемой общей, а не специальной одаренностью. Это связано с тем, что учащиеся с общей (умственной) одаренностью – самая широкая категория школьников, не имеющая возможности удовлетворить свои познавательные потребности и проявить повышенные способности ни в школе, ни в системе дополнительного образования» [265, с. 34]. В связи с этим снижение показателей развития чаще всего наблюдается именно среди этой группы детей. «Данные психологических исследований позволяют видеть причину такого снижения не в каких-либо биологических особенностях одаренных детей, а в отсутствии необходимых условий для их развития, потому что школа, – пишет Н.Б. Шумакова, – с ее во многом неизбежной рутинностью, в силу чрезмерного акцента на формировании элементарных учебных навыков, часто становится непреодолимым препятствием на пути развития одаренного ребенка» [265, с. 34].

Дети же, «рано обнаружившие какие-либо специальные дарования, в большинстве случаев имеют возможность для удовлетворения своих специфических запросов и развития дарований в системе дополнительного образования» [265, с. 34].

Для решения проблемы развития одаренности у детей, по нашему мнению, необходимо создание наиболее благоприятных условий для раскрытия их индивидуальности; необходима интеграция образовательных ресурсов базового и дополнительного образования, введение в базовое образование интегративного развивающего курса междисциплинарного характера,

основой методики преподавания которого является метод исследования. Это обусловлено тем, что как показали результаты проведенного исследования Н.Б. Шумаковой в московской школе-лаборатории № 1624 «Созвездие», для развития общей одаренности детей в условиях школьного обучения наиболее эффективна реализация предложенной ею модели творческого междисциплинарного обучения, которая оказывает влияние на формирование исследовательской позиции одаренных детей как условия и фактора развития их общей одаренности, что благотворно влияет на развитие их познавательной мотивации и отношения к обучению в школе в младшем школьном возрасте [267].

Одаренным детям, согласно Н.Б. Шумаковой, требуется более высокий уровень сложности и интенсивности учения, большая глубина изучения материала, движение от фактов к принципам, теориям и обобщениям, новые, альтернативные способы преподавания, отличающиеся от общеизвестных. В тех случаях, когда обучение ориентировано на их особые познавательные потребности и возможности, не только наблюдается значительный рост способностей этих детей, но и решаются их личностные и межличностные проблемы, повышается учебная мотивация, уменьшаются отклонения в поведении [265, с. 18].

Одаренные дети, по мнению Н.Б. Шумаковой, «нуждаются в условиях, соответствующих их повышенным познавательным возможностям и потребностям и без которых их потенциал может остаться нереализованным. Эти условия могут создаваться и в смешанном классе с помощью внутренней дифференциации и индивидуализации обучения. Но более благоприятные условия для развития высокой одаренности обеспечивают программы, специально ориентированные на общие характеристики одаренных детей и при этом учитывающие их индивидуальные особенности», обеспечивающие соответствие обучения интеллектуальным и творческим способностям одаренных детей, что определяет их успешное когнитивное развитие и формирование у них позитивных личностных качеств [265, с. 18–19].

В разработанном проекте программы «Одаренные дети» указывается, что успешность работы с **одаренными детьми** во многом зависит от того, какая работа проводится с этой категорией детей **в младшем школьном возрасте** [214, с. 48; 188], поэтому нами будет рассматриваться проблема построения модели формирования профессионально-личностной готовности будущих социальных педагогов к работе именно с младшими школьниками, что делает необходимым рассмотрение стратегии работы с данной категорией детей на этапе начальных классов [42, с. 70–76].

Основные общие *цели* воспитательно-образовательной работы с одаренными детьми в начальных классах следующие:

- развить общие способности ребенка как основу всех специальных способностей («генерального фактора интеллекта» или «базального фактора одаренности»), так как природные задатки способностей можно развивать в данный благоприятный возрастной период;

- развить интеллект ребенка (мышление, память, речь и другие интеллектуальные функции) [214, с. 49].

Основные задачи работы: выявить одаренных детей, сформировать у них умение учиться как базисную способность саморазвития и самоизменения, воспитать навыки общения, умение инициировать учебное сотрудничество, обеспечить и сохранить душевное здоровье и эмоциональное благополучие детей как необходимое условие успешности любой деятельности [214, с. 50].

Данные цели и задачи работы с одаренными детьми являются общими ориентирами в деятельности любого специалиста (в том числе и социального педагога), работающего с данной категорией детей в младшем школьном возрасте.

О.А. Запотьлок в труде «Работа с одаренными детьми» обращает внимание на то, что при организации обучения младших школьников надо учитывать их следующие особенности:

1. Гибкость – склонность одаренного ребенка увлекаться каким-то делом больше установленного расписанием времени требует терпимости, а не навязывания предусмотренной смены занятий.

2. Упор на социальное развитие – в силу своего опережающего интеллектуального развития одаренные дети часто ищут изоляции от сверстников в своих любимых занятиях. Им с раннего возраста нужна помощь в освоении навыков общения, познании духа сотрудничества и коллективизма, они должны научиться дружить, делиться с другими детьми победы и поражения: все это им пригодится в социально сложной (для них) атмосфере общеобразовательной школы.

3. Меньше внимания академическим занятиям – способность справляться со школьными заданиями не обязательно является показателем того, что малыш должен поступить в школу раньше [188, с. 56–57].

В труде «Система работы образовательного учреждения с одаренными детьми» Н.И. Панютиной и др. показано, что «отличительным критерием одаренности ребенка младшего школьного возраста, при наличии у него высокой восприимчивости к учению и творческих проявлений, является ярко выраженная, доминирующая познавательная потребность, которая отличается активностью, потребностью в самом процессе умственной деятельности и в удовольствии от умственного труда» [214, с. 49]. Она проявляется в удивительной любознательности, значение которой для развития способностей чрезвычайно велико, в стремлении к постоянным занятиям любимым делом, изучению конкретного предмета, готовности отказаться ради него от развлечений, неумолимости. Также Н.С. Лейтес отмечает, что в этом возрасте наблюдается повышенная восприимчивость, доверчивая готовность усваивать новые знания, вера в истинность того, чему учат [71, с. 240].

Н.И. Панютина и другие авторы-составители данной работы указывают, что познавательная потребность является одной из базовых потребностей, удовлетворение которой обеспечивает формирование личности, развитие ее способностей из природных задатков. Искажение и несвоевременное удовлетворение познавательных интересов в младшем школьном возрасте оставляет способности детей в неразвитом, зачаточном состоянии [214, с. 49].

Проанализируем отличительные особенности одаренных детей младшего школьного возраста. Наиболее важными *особенностями познавательного развития* одаренных детей младшего школьного возраста являются следующие: широкая любознательность и исследовательское поведение; повышенная познавательная потребность (надситуативная активность) или познавательная самостоятельность; познавательная мотивация и мотивация достижения успеха, мотивация компетентности; сверхчувствительность к проблемам; повышенная потребность в умственной нагрузке, высокие способности усвоения знаний; высокий уровень развития логического мышления; избирательность, увлеченность каким-либо видом деятельности (например, познание); повышенные интеллектуальные и творческие способности; самостоятельность, гибкость и оригинальность мышления; повышенный интерес к дивергентным задачам; легкость генерирования идей и ассоциирования; способность к прогнозированию; высокая концентрация внимания; отличная память; способность к оценке; широкие, устойчивые и осознанные интересы и склонности; творческий стиль обучения [104; 188; 200].

К *особенностям психосоциального развития* детей с общей одаренностью относятся: стремление к самоактуализации; перфекционизм; самостоятельность, неконформность; социальная автономность; эгоцентризм; стремление к лидерству и соревновательность; повышенная критичность; неприятие авторитаризма и давления со стороны учителя; высокая адекватная самооценка; развитая саморегуляция; внутренний локус контроля; особая система ценностей; быстрое развитие морального сознания [104; 200].

Особенностью эмоционального развития таких детей является повышенная чувствительность и уязвимость, а также эмоциональная нестабильность. Согласно И.Ю. Кулагиной, Н.И. Панютиной, А.И. Савенкову, Повышенная эмоциональность в некоторых случаях проявляется в склонности к бурным аффектам. В других же случаях она носит скрытый, внутренний характер, обнаруживая себя в излишней застенчивости в общении, трудностях

засыпания, а иногда и некоторых психосоматических заболеваниях [214, с. 15; 104; 200].

Вышеперечисленные особенности одаренных детей обуславливают ряд имеющихся у них проблем в учении и взаимодействии с окружающими, неравномерность психического развития у части одаренных детей – более или менее выраженное отставание в развитии одной сферы по сравнению с другой (диссинхрония).

Согласно О.А. Запотьлок, «интеллектуальное развитие одаренных детей младшего школьного возраста может быть ускоренным, а эмоциональное и физиологическое – более соответствовать возрасту или даже отставать. Развитие нравственное, в силу его связи с интеллектуальным восприятием и повышенной чувствительностью, зачастую бывает более высоким, нежели у сверстников. В плане социальной приспособленности одаренный ребенок будет испытывать проблемы – при том, что в интеллектуальном и нравственном развитии он опережает сверстников и идет вровень с ними в эмоциональном и физиологическом» [188, с. 55–56]. Многие проблемы, согласно Н.Б. Шумаковой, становятся явными, прежде всего, в отношениях одаренного ребенка с другими детьми в семье, если способности их весьма различны. Аналогичная ситуация возникает и тогда, когда ребенок поступает в школу: сравнение со сверстниками становится неизбежным, а отношение учителя имеет огромное значение, что вызывает ряд проблем, связанных с самооценкой (ее неадекватная завышенность и, как следствие, избалованность, гипертрофированное ощущение своей исключительности и ожидание этого от окружающих или заниженность и неуверенность в себе, отчуждение от сверстников), с развитием сферы общения, социального поведения, а также с профессиональным самоопределением [265, с. 35].

Как отмечает Н.Б. Шумакова, опираясь на исследования А.М. Матюшкина, Г.В. Бурменской, В.М. Слуцкого, Д.Б. Богоявленской, Н.С. Лейтеса, Дж. Фримена, «возникновение трудностей в учении одаренных детей часто бывает связано с их стремлением к самостоятельному исследованию и

целостному восприятию картины мира, которое не находит удовлетворения в обычной школе, особенно в младших классах. Легкость усвоения больших объемов сложной информации, понимания сложных причинно-следственных зависимостей и использования их для создания собственных гипотез и теорий входит в противоречие с системой строго последовательного, фрагментарного, многократно повторяемого учебного материала» [265, с. 16–17]. Одаренные дети часто не могут заучить легкий, но не интересный для них материал, так как гораздо легче справляются с более сложной и напряженной работой, чем с той, которую они расценивают как бессмысленную или рутинную. Также они могут быть неорганизованными и не способными к выполнению заданий, ограниченных во времени, так как это препятствует их независимости и творчеству [265, с. 17].

Согласно Н.И. Панютиной, нередко у таких детей имеются проблемы в эмоциональном развитии, вызванные повышенной впечатлительностью и особой эмоциональной чувствительностью даже к событиям, не слишком значительным для обычных детей. Это может проявляться в склонности к бурным аффектам, проявлению инфантильной реакции в сложной ситуации, либо к застенчивости, уходу от контакта [214, с. 15]. Также у них нередко проявляется отставание в физическом развитии и нежелании заниматься тем, что связано с физическими усилиями.

Кроме этого серьезной проблемой является доминирование у некоторых одаренных детей направленности лишь на усвоение знаний, увеличение их объема и прочности, но их достижения не носят при этом творческого характера и подлинная одаренность не сформирована [214, с. 15]. Кроме того, они могут демонстрировать неподчинение общим правилам и авторитетам, отказ от них, излишнюю конфликтность с одноклассниками, учителями, родителями, отсутствие чувства дистанции со взрослыми.

И.Ю. Кулагина выделяет следующие школьные проблемы одаренных детей: в связи с тем, что одаренный ребенок зачастую знает изучаемый материал по теме или даже разбирается в нем лучше учителя, он может заниматься на уроке

посторонними делами, «витать в облаках» или вмешиваться в учебный процесс, задавать вопросы, в том числе и по смежным с темой проблемам, узко специализированные, на которые педагог не всегда может ответить, что провоцирует конфликт. Одноклассники могут считать его выскочкой, умником, всезнайкой, пытающимся выделиться на их фоне [104], что заставляет его скрывать свои способности и быть «как все». Кроме того, у таких детей может быть чрезмерно развито соперничество, эгоцентризм. Они могут страдать от невнимательности к деталям, плохого развития механической и кратковременной или слуховой памяти, непродуманной и сумбурной речи [265, с. 17–18].

Также у них существуют проблемы в общении со сверстниками: одаренные дети зачастую сосредоточены на своих интересах и не ориентируются в том, что интересует их собеседников. Часто не умеют слушать другого, прерывают, поправляют собеседника, а также, если кто-то их задевает, могут тонко подметить и высмеять дурные или нелепые черты их обидчика [104]. В связи с этим сверстники их могут не понимать и недолюбливать, тем более, что иногда они могут демонстрировать необычное поведение и различные странности.

Г.Л. Парфенова обобщила социально-психологические проблемы одаренных детей, опираясь на работы отечественных и зарубежных ученых:

- недостаточная сформированность умения преодолевать жизненные трудности;
- отсутствие психологической устойчивости или неумение активировать ее в трудных ситуациях;
- нарушение чувства реальности, в том числе реального отношения к себе и восприятия этого отношения;
- неразвитость социальной рефлексии и навыков поведения, в связи с чем, могут быть дезадаптированы;
- проблема приспособления к собственным эмоциональным особенностям;

- избирательность по отношению к предметам, снижение мотивации к школьному обучению [160, с. 29–30], что обуславливает трудности в нахождении близких друзей.

Кроме этого исследования Н.С. Лейтеса, Э. Ландау, Б. Кларк показали, что у девочек высока вероятность формирования скрытой или нереализованной одаренности [160, с. 31].

Суммируя, можно согласиться с О.А. Запотьлок, что «...в целом одаренные дети обладают преимуществами почти по всем параметрам развития. Более приспособленные в эмоциональном и социальном плане, более высокие и здоровые, чем средний ребенок, они легче учатся и лучше усваивают материал. Период концентрации внимания у них больше, словарный запас шире, они легче решают задачи и более способны к абстрактному мышлению. Они сопротивляются конформизму и зубрежке (или строгой дисциплине), более склонны к соревновательности и независимости, отличаются высокими социальными идеалами, более цельны, любознательны, изобретательны, упорны, более расположены к творчеству и чутки к настроениям окружающих, обладают повышенным чувством юмора и острее реагируют на несправедливость. В сферах, отвечающих их одаренности, такие дети не только достигают уровня, характерного для более старшего возраста (с опережением сверстников на 2–8 лет), но и сам процесс их развития, и результаты их деятельности имеют уникальный характер» [188, с. 60].

Рассмотрим основные направления работы социального педагога с одаренными детьми, к которым их необходимо специально готовить.

Социально-педагогическая защита прав ребенка на развитие способностей, как нами было показано, – это направление деятельности социального педагога в большинстве случаев рассматривается как второстепенное [47, с. 357]. Между тем, согласно М.В. Шакуровой, реализация задач диагностики, учета и развития индивидуальных способностей ребенка, создания для этого оптимальных условий в рамках семьи,

учреждения образования, сфере досуга, в среде общения – важное условие профилактики серьезных отклонений в его поведении [256, с. 151–152].

Система работы социального педагога по защите прав ребенка на развитие способностей строится с учетом законодательно закрепленных позиций, согласно которым:

- государство создает условия для получения адекватного образования как для граждан с отклонениями в развитии, так и для проявивших выдающиеся способности (ФЗ РФ «Об образовании», ст. 5);

- допускается сочетание различных форм получения образования, в частности экстерната, семейного образования, самообразования (Там же, ст. 10);

- образовательное учреждение в соответствии со своими уставными целями и задачами может реализовывать дополнительные образовательные программы и оказывать дополнительные образовательные услуги (на договорной основе) (Там же, ст. 14);

- образовательные учреждения при реализации образовательных программ используют возможности учреждений культуры (Там же, ст. 14) [256, с. 151–152].

К основным направлениям работы социального педагога с одаренными детьми, согласно М.Ф. Глуховой и Н.И. Никитиной, могут быть отнесены также следующие:

- совместно с другими сотрудниками учреждения социальный педагог выявляет и ведет учет детей с признаками одаренности, устанавливает контакт с семьей такого ребенка;

- выявляет социальную направленность личности (причастность к «группам риска», лидерская направленность, альтруистические установки и т.п.) и индивидуальную предрасположенность к определенным видам деятельности;

- совместно с родителями ведет поиск возможности определить ребенка в специализированное учреждение, секцию, кружок, клуб;

- совместно с администрацией образовательного учреждения изыскивает возможности для создания на базе учреждения различных творческих групп

(преимущественно с бесплатным обучением или на льготных условиях для детей из малообеспеченных семей), добивается реализации законодательно закрепленных льгот детям и проводит работу по поиску спонсорских средств для оплаты занятий детей;

- совместно с практическим психологом проводит комплексные исследования личностных особенностей ребенка с признаками одаренности, определяет его сложности при взаимодействии с ровесниками, учителями; разрабатывает и реализует индивидуальную программу развития социально значимых качеств личности [149, с. 291].

Ю.В. Василькова, Т.А. Василькова рекомендуют социальному педагогу при работе с одаренными детьми следующее:

« - помнить о том, что и одаренного ребенка надо учить. Поэтому важно приучить его к усидчивости, труду, настойчивости, самостоятельно принимать решения;

- проанализировать свое отношение к конкретному ребенку и только тогда выбрать правильный путь взаимопонимания с ним; следует разобраться, что в этом ребенке особенное, чем гордятся родители. Не следует также забывать, что талант ребенка ослепляет родителей. Конфликты в семье возникают на почве давления на такого ребенка;

- выявить имеющиеся у ребенка способности независимо от мнения родителей;

- помогать родителям развивать индивидуальные задатки ребенка, направлять его к специалистам, организовывать консультации, поддерживать постоянный контакт с преподавателями и родителями» [26, с. 383].

В работе с одаренными детьми необходимо соблюдать ряд принципов, зафиксированных в рабочей концепции одаренности: принцип развивающего и воспитывающего обучения, принцип индивидуализации и дифференциации обучения, принцип учета возрастных возможностей [214, с. 19].

Как указывает Н.И. Панютина, в обучении и развитии одаренных детей применяются четыре основных подхода к разработке содержания учебных

программ: ускорение, углубление, обогащение и проблематизация. Ведущими методами и средствами обучения одаренных учащихся являются методы творческого характера – проблемные, поисковые, эвристические, исследовательские, проектные – в сочетании с методами самостоятельной, индивидуальной и групповой работы. Эти методы имеют высокий познавательный-мотивирующий потенциал и соответствуют уровню познавательной активности и интересов одаренных учащихся. Они исключительно эффективны для развития творческого мышления и многих важных качеств личности (познавательной мотивации, настойчивости, самостоятельности, уверенности в себе, эмоциональной стабильности и способности к сотрудничеству и др.) [214, с. 21–22]. Эффективны организация исследовательских секций или творческих объединений, дистанционного обучения, использование современных информационных технологий, занятий по свободному выбору – факультативных, сочетание школьного и внешкольного обучения.

Согласно Н.И. Панютиной, существенную роль в индивидуализации обучения одаренных может сыграть наставник (тьютор). Тьютором может быть высококвалифицированный специалист, готовый взять на себя индивидуальную работу с конкретным одаренным ребенком. Основная задача наставника – на основе диалога и совместного поиска помочь своему подопечному выработать наиболее эффективную стратегию индивидуального роста, опираясь на развитие его способности к самоопределению и самоорганизации [214, с. 23].

В этой роли, согласно Т.Н. Черняевой, может выступать и социальный педагог, осуществляя индивидуальное кураторство ребенка и профилактику возможных социально-педагогических рисков [248, с. 81–86].

А.В. Золотарева разработала концепцию тьюторского сопровождения развития одаренного ребенка в условиях взаимодействия образовательных учреждений. В основе предлагаемой концепции лежат следующие основные идеи: создание единого образовательного пространства, непрерывность развития

одаренного обучающегося, исключение его перегрузок, обеспечение развития при сохранении здоровья, создание гибких вариативных моделей тьюторского сопровождения одаренного ребенка на разных возрастных этапах [80, с. 56-61].

Д.С. Молоков проводит сравнительно-педагогический анализ зарубежного опыта тьюторского сопровождения одаренного ребенка в условиях взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования, определяет основные пути дальнейшей модернизации модели тьюторства в России [131, с. 62-66]. А.Л. Пикина предлагает модель тьюторского сопровождения одаренного ребенка, определяет основные методологические подходы тьюторской деятельности [166, с. 11-116].

По мнению Н.И. Панютиной, наиболее благоприятные возможности для обучения одаренных детей предоставляют следующие формы обучения: дифференциация параллелей, перегруппировка параллелей, выделение группы одаренных учащихся из параллели, попеременное обучение, обогащенное обучение для отдельных групп учащихся за счет сокращения времени на прохождение обязательной программы, группировка учащихся внутри одного класса в гомогенные малые группы по тем или иным основаниям (уровню интеллектуальных способностей, академическим достижениям и т.п.) [214, с. 24–26]. За рубежом используются такие формы обучения одаренных детей, как бендинг, стриминг, сеттинг, обучение в группах смешанных и гомогенных способностей и т.д. [3].

Таким образом, мы видим, что одаренные дети нуждаются в том, как мы отмечали, чтобы с ними работали специально подготовленные к этому специалисты, владеющие методами, средствами, формами работы, учитывающие особенности одаренных детей и способные интенсифицировать их развитие [43, с. 98].

В связи с тем, что с одаренными детьми могут и должны работать социальные педагоги и в настоящее время отсутствует четкое представление о структуре их профессионально-личностной готовности к работе с ними и о ее формировании, а также с тем, что, как показали результаты

диагностического эксперимента, уровень их подготовленности к работе с одаренными детьми не высок, нами разработана модель формирования профессионально-личностной готовности будущих социальных педагогов к работе с детьми младшего школьного возраста с общей одаренностью.

Анализ научной литературы показал, как нами ранее было отмечено, что в настоящее время есть огромное количество публикаций, посвященных тому, как надо обучать и развивать одаренных детей, но несравненно меньше исследований, касающихся того, кто может учить, развивать и воспитывать одаренного ребёнка и как подготовить будущих педагогов к этому, нет четкого представления о структуре профессиональной готовности специалиста, готового к работе с одаренными детьми [106].

В настоящий момент разработаны модели подготовки учителей и психологов к работе с одаренными детьми, но отсутствуют модели формирования профессионально-личностной готовности будущих социальных педагогов для работы с данной категорией детей. Рассмотрим накопленный педагогический опыт по данной проблеме, на основе которого разрабатывалась данная модель.

М. Линдсли были предложены уровни квалификации учителей, готовых к работе с одаренными детьми:

1-й уровень – включает в себя личностные характеристики, знания, умения и установки, необходимые для всех учителей, кто стимулирует раскрытие и развитие каждого ребенка (его индивидуальности);

2-й уровень – включает в себя знания, умения и установки, необходимые для развития любой одаренности;

3-й уровень – представляет собой знания, умения, установки, необходимые для развития одаренности определенного рода (общей, интеллектуальной, творческой, специальной и т.п.) [264, с. 196].

Как отмечает М. Линдсли, «успешный педагог для одаренных детей – это, прежде всего, просто превосходный педагог для всех детей» [264, с. 196].

Но согласно результатам исследования А.М. Матюшкина, Н.Б. Шумаковой и др. одаренные дети нуждаются в особо подготовленном педагоге по ряду причин:

- во-первых, одаренные дети имеют некоторые специфические особенности, в силу которых те или иные личностные характеристики, знания и умения педагога приобретают большую или меньшую значимость;

- во-вторых, в силу своих особенностей такие дети нуждаются в другом обучении, что требует от педагога дополнительной подготовки, включающей овладение разнообразными технологиями обучения.

Наконец, программы обучения для одаренных детей могут преследовать разные цели, например: развитие художественного восприятия, лидерских способностей, общее интеллектуальное и творческое развитие. Это подразумевает не только какую-то профессиональную подготовку педагога, но и «принятие» им тех или иных целей образования, на осуществление которых и направлена программа [264, с. 196–208].

Т.Ф. Сергеева, Н.А. Пронина, Е.В. Сечкарева предложили компетентностную модель учителя одаренных школьников. По их мнению, выявление и развитие одаренности ребенка – актуальная задача деятельности современного учителя. Для этого необходима высокая профессиональная компетентность педагога, работающего с одаренным ребенком. К профессиональной компетентности они относят психолого-педагогические знания, умения и навыки, являющиеся результатом активного усвоения психологии и педагогики одаренности: знания об одаренности, ее видах, психологических основах, критериях и принципах выявления; знания о психологических особенностях одаренных детей, их возрастном и индивидуальном развитии; знания об особенностях профессиональной квалификации специалистов для работы с одаренными детьми; знания о направлениях и формах работы с одаренными детьми, о принципах и стратегиях разработки программ и технологий обучения одаренных детей; умения и навыки в области разработки и реализации методов выявления одаренных детей на основе признаков одаренности; умения и навыки в области дидактики и методики обучения одаренных детей с учетом видов и особенностей одаренности учащихся, их контингента и конкретных

условий обучения; умения и навыки психолого-педагогического консультирования одаренных детей, их родителей и других членов семьи. Важной составляющей профессиональной компетентности являются и профессионально значимые личностные качества педагогов: высокие уровни развития познавательной и внутренней профессиональной мотивации, эмпатии; внутренний локус контроля; высокая и адекватная самооценка; стремление к личностному росту. Все вышеназванные качества срабатывают эффективно лишь в системе и тогда, когда подчинены важнейшему качеству педагога – «желанию жить в ученике» [210, с. 200–203].

В соответствии с этим, как указывается в работе Н.И. Панютиной и др., подготовка педагогов для работы с одаренными детьми должна строиться с учетом принципа единства и дифференциации общего и специального обучения, этапности обучения, принципа единства теоретической и практической подготовки [214, с. 42]. С одаренными детьми может работать учитель, достигший определенного уровня компетентности, структура которой представлена мотивационно-ценностным, информационно-коммуникативным, операционально-деятельностным и инновационно-творческим компонентами. Их совокупность позволяет обеспечивать эффективность деятельности по обучению, развитию и психолого-педагогической поддержке одаренных школьников. Диагностика учителя проводится один раз в год в начале учебного года представителями администрации образовательного учреждения, психологами, самим учителем [210, с. 203].

И.П. Гладилина разработала инновационную технологию развития одаренности студенческой молодежи [52, с.71-72; 53, 54; 55; 59]. Под педагогической технологией развития творческой одаренности молодёжи в высшей школе она понимает теоретически обоснованную, оптимальную организацию педагогического процесса, интегрирующую ресурсы творческой образовательно-воспитательной среды вуза и творческой одаренности молодого человека, предлагает модель управления в ее реализации [54, 55]. Считает одной из приоритетных задач государственной молодежной политики – развитие творческой одаренности обучающихся [59, с.12-16], рассматривает проблему развития студенческого творчества и творчества педагога высшей школы,

определяет основные способы организации творческого взаимодействия педагогов и студентов [56, 57; 58; 60, с. 93-99].

Д.С. Молоков, А.В. Золотарева, А.Л. Пикина рассматривают проблему построения модели тьюторского сопровождения одаренного ребенка в условиях взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования [131; 80; 83; 84; 166]. Д.С. Молоков анализирует особенности подготовки педагога к работе с одаренными детьми в России и за рубежом [132; 133].

А.В. Золотарева разработала модель взаимодействия вуза и образовательных учреждений в процессе поддержки одаренных детей и подростков [81; 82]. Обосновывает, что решение проблемы сопровождения одаренности неразрывно связано с подготовкой педагогических кадров и определяет ее основные направления: системное просвещение, обучение, повышение квалификации педагогических кадров по этой проблеме; разработка и внедрение специализированных программ по подготовке педагогов для работы с одаренными детьми, организация авторских семинаров, мастер-классов, круглых столов по реализации специальных методик развития разных видов одаренности и многие другие [81, с. 190–195]. Особое внимание А.В. Золотарева также уделяет особенностям социально-педагогического сопровождения одаренных детей в условиях взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования и определяет условия его эффективности [84, с.32-39].

Т.Г. Мороз предлагает модель профессиональной подготовки педагога к работе с одаренными учащимися в условиях сельского социума [137–140].

Существует множество моделей подготовки социальных педагогов, как нами было отмечено, моделей их деятельности и личности, но, проанализировав большое количество научных публикаций, мы не смогли найти моделей формирования профессионально-личностной готовности будущих социальных педагогов к работе с одаренными детьми.

В связи с этим при разработке собственной модели мы опирались на имеющиеся работы по профессионально-личностной подготовке педагогов для работы с одаренными детьми [16; 210; 214 и др.].

Для определения основных компонентов профессионально-личностной готовности будущих социальных педагогов к работе с одаренными детьми нами было проведено пилотное исследование со студентами, обучающимися по специальности «Социальная педагогика» 2–4-го курсов, общее количество диагностируемых – 101 студент.

Вначале проводилось анкетирование, как нами было отражено, с целью определения уровня профессионально-личностной готовности будущих социальных педагогов к работе с одаренными детьми и их теоретической и практической осведомленности по данной проблеме [32, с. 625].

В анкете предлагалось ответить на ряд вопросов:

- Что такое, по вашему мнению, позитивное отклонение? Приведите примеры позитивных отклонений.

- Что такое одаренность, и какой она, по вашему мнению, бывает?

- Какие сложности могут возникнуть у одаренных детей в процессе общения с родителями, педагогами, ровесниками?

- Каковы основные направления работы социального педагога с одаренными детьми? Как социальный педагог может способствовать развитию одаренного ребенка и решению его проблем?

- После того, как Вы станете работать социальными педагогами в реабилитационных центрах, детских домах, школах, комитетах, вы будете выявлять одаренных детей среди своих воспитанников?

- Вы готовы на данный момент к работе с данной категорией детей? Охарактеризуйте поэтапно работу социального педагога с одаренными детьми.

Анализ полученных результатов показал, что 68,7% студентов в данный момент полностью не готовы работать с одаренными детьми и даже не будут пытаться их выявлять, причем 43% человек из них считают, что «этого и не следует делать, так как все дети одинаковые». Частично готовы работать с данной категорией детей – 27,4%, так как «мало теоретических, а тем более практических знаний». Готовы к работе с данной категорией детей – 3,9 % студентов, но они же крайне затруднялись при выделении

направлений работы социального педагога с одаренными детьми [32, с. 625; 48, с.14].

Затем нами была проведена, как было показано, диагностическая методика на определение готовности студентов к социально-педагогической деятельности [258, с. 197–200]. Готовность студентов к СПД может рассматриваться, согласно В.А. Сластенину, на трех уровнях:

- личностная (мотивационная, нравственно-психологическая);

- теоретическая;

- технологическая (операционно-деятельностная). Их предлагается измерить по десятибалльной шкале. При этом для объективации результатов учитывалась текущая успеваемость студентов, результаты экзаменов, результаты прохождения социально-педагогической практики.

Были получены следующие результаты: оптимальный уровень готовности имеют – 6,5% студентов, допустимый – 73%, критический – 14% и недопустимый – 6,5 %.

После проведения данной методики, как было показано, мы попросили студентов оценить свою личностную, теоретическую и практическую готовность к социально-педагогической деятельности именно с одаренными детьми и назвать 10 основных личностных качеств, 10 основных областей теоретических знаний и 10 основных практических умений и навыков, которыми должен обладать социальный педагог, готовый к работе с одаренными детьми.

Используя контент-анализ, как ранее было отмечено, мы выделили 10 основных личностных черт, которые назывались чаще всего: креативность, эмпатичность, коммуникативность, рефлексивность, социальная активность (инициативность), независимость (способность работать в одиночку), объективность, толерантность, любовь к детям, интеллект.

Полученные результаты частично совпадают с данными исследований М. Лукьяновой и Н.Б. Шумаковой.

Воспользовавшись методом контент-анализа, как ранее было показано, мы выделили 10 основных практических качеств, которые наиболее часто встречались: умение оказывать социально-педагогическую помощь и поддержку, аналитические, прогностические, конструктивные, коммуникативные, организаторские, проективные, рефлексивные, посреднические, охранно-защитные умения.

С помощью метода контент-анализа, как мы указывали, было выделено 10 основных теоретических качеств, которые назывались чаще всего: знание нормативно-правовой базы деятельности социального педагога, теории общей и социальной педагогики, методик и технологий работы с одаренными детьми, общей, возрастной, социальной психологии и психологии развития, владение системой знаний по оказанию различного рода помощи, основами взаимодействия с психологом и остальными специалистами; знание специальной научной литературы, методики организации индивидуального подхода, методики прогнозирования, методики организации системного и комплексного подхода [32, с. 625].

Исходя из полученных результатов, нами были предложены статическая модель профессионально-личностной готовности будущих социальных педагогов к работе с одаренными детьми и разработанная на ее основе динамическая модель ее формирования, основными направлениями в которой выступают теоретическое, практическое и личностное. Цель разработки данной модели – повышение уровня профессионально-личностной готовности будущих социальных педагогов к работе с детьми младшего школьного возраста с общей одаренностью посредством ее практического применения.

Согласно нашему пониманию, как было показано, **профессионально-личностная готовность социального педагога к работе с одаренными детьми** – это структурно-уровневое личностное образование, отражающее целостность когнитивного, операционно-деятельностного, мотивационного, личностного и рефлексивного компонентов и определяющее его способность к эффективной

организации социально-педагогической деятельности с младшими школьниками с общей одаренностью [37, с. 37].

Рассмотрим основные компоненты профессионально-личностной готовности будущих социальных педагогов к работе с одаренными детьми, которые нами были получены и ранее отражены.

Первый – **когнитивный компонент** (теоретический, образовательный) – психолого-педагогические знания как результат активного усвоения психологии и педагогики одаренности (знания о признаках и различных аспектах проявления одаренности, критериях, формах, принципах выявления и работы с одаренными детьми, личностных особенностях одаренных детей и их родителей, стратегиях и технологиях работы с одаренными детьми, условиях и рекомендациях для успешной работы с ними, основных подходах к проблеме воспитания и обучения одаренных детей, направлениях совершенствования системы работы с одаренными детьми).

В связи с тем, что одаренные дети имеют огромное количество специфических психологических особенностей, необходимо акцентировать внимание при формировании профессионально-личностной готовности социального педагога на психологических компонентах профессиональных знаний. К ним относятся, согласно М. Лукьяновой:

«- дифференциально-психологический – знания об особенностях усвоения учебного материала конкретными учащимися в соответствии с их индивидуальными и возрастными характеристиками;

- социально-психологический – знания об особенностях учебно-познавательной и коммуникативной деятельности учебной группы и конкретного учащегося, об особенностях взаимоотношений учителя с классом, о закономерностях общения» [117, с. 92].

Следующий компонент – **операционно-деятельностный** (практический, технологический) – составляют умения и навыки выявления одаренных детей, их воспитания; оказания посреднической и социально-педагогической помощи и поддержки одаренным младшим школьникам и их родителям; консультирования

педагогического состава, работающего с одаренными детьми; умения оказывать социально-педагогическую помощь и поддержку; аналитические, прогностические, конструктивные, коммуникативные, организаторские, проективные, посреднические, охранно-защитные умения.

Мотивационный компонент заключается в высоких уровнях развития познавательной и внутренней профессиональной мотивации; потребности в личностном росте, стремлении успешно активизировать и развивать детскую одаренность; предоставлять учащимся свободу учиться и развиваться и т. д.

Личностный компонент выражен профессионально значимыми личностными качествами социальных педагогов: креативностью, эмпатичностью, коммуникативностью, социальной активностью (инициативностью), независимостью (способностью работать в одиночку), объективностью, толерантностью, любовью к детям, внутренним локусом контроля, высокой и адекватной самооценкой и т.д.

Рефлексивный, или аутопсихологический, компонент – знания о достоинствах и недостатках собственной деятельности, особенностях своей личности и ее характерных качествах [37, с. 37; 48, с. 14–15; 41, с. 87].

Выделенные компоненты профессионально-личностной готовности социальных педагогов к работе с одаренными детьми, как уже было показано, предполагают реализацию ряда *функций* [256; 258; 262]: *познавательно-гносеологической, интегративной, образовательно-воспитательной, аналитико-диагностической, прогностической, координационно-организационной, рефлексивной, целеобразования, регулятивной и коммуникативной* [37, с. 37; 41, с. 88].

Функции компонентов профессионально-личностной готовности были выделены с учетом специфики основных направлений деятельности и функций социального педагога, которые он реализует в работе с одаренными детьми.

Когнитивный компонент профессионально-личностной готовности будущих социальных педагогов к работе с одаренными детьми реализует

познавательно-гносеологическую, интегративную и образовательно-воспитательную функции:

- *познавательно-гносеологическая функция* – обеспечивает целостность представлений о педагогической деятельности, позволяет накапливать и систематизировать научные знания, объяснять возникающие проблемы в области работы с одаренными детьми с научных позиций. Она также направлена на осознание педагогом самого себя и своей компетентности;

- *интегративная функция* – позволяет достигать единства знаний, продуктивного практического опыта и инновационных действий;

- *образовательно-воспитательная функция* – обеспечивает целенаправленное педагогическое влияние на поведение и деятельность одаренных детей, полноценное использование в процессе развития и воспитания одаренных детей всех средств и возможностей социальных институтов и самой личности.

Операционно-деятельностный компонент предусматривает реализацию следующих функций: аналитико-диагностической, прогностической и координационно-организационной, как наиболее полно отражающих основные практические направления работы социального педагога с одаренными детьми [149, с. 291]:

- *аналитико-диагностическая функция* – выявление и учет детей с признаками одаренности, определение позитивных и негативных влияний на ребенка, а также различного рода проблем, исследование личностных особенностей ребенка с признаками одаренности, определение его сложностей при взаимодействии с ровесниками, учителями.

- *прогностическая функция* – прогнозирование на основе анализа ситуации социально-педагогической работы по воспитанию и социальному развитию личности одаренного ребенка; планирование индивидуальной программы развития одаренного ребенка.

- *координационно-организационная функция* – включение одаренных детей в различные виды социально полезной развивающей деятельности с учетом

психолого-педагогических требований, реализация таких направлений, согласно М.Ф. Глуховой и Н.И. Никитиной, как установление контакта с семьей таких детей, совместный с родителями поиск возможности определить ребенка в специализированное учреждение, секцию, кружок, клуб; совместная работа с администрацией образовательного учреждения по созданию на его базе различных творческих групп, организация совместно с практическим психологом работы по разработке и воплощению индивидуальной программы по развитию одаренных детей [149, с. 291].

Мотивационный компонент реализует функцию целеобразования, рефлексивную и регулятивную функции.

Функция целеобразования заключается в определении целей, направлений и смыслов развития личности, определяет специфику профессионально-педагогической деятельности социального педагога.

Рефлексивная функция предполагает наличие способности к самоизучению, работе над собой, к поиску и личностной самооценке профессионального и жизненного опыта.

Регулятивная функция исполняет роль внутренней детерминанты субъекта, обеспечивая упорядоченный и целенаправленный характер формирования, развития и реализации имеющегося у него потенциала, проявляется в самосовершенствовании.

Личностный компонент предполагает следующие функции: интегративную, обеспечивающую целостность процесса развития личности будущего социального педагога, регулятивную и коммуникативную функции.

Коммуникативная функция выделяется в связи с тем, что коммуникативность относится к одним из основных личностных качеств социальных педагогов, способных работать с одаренными детьми и предполагает владение культурой межличностного общения, установление контакта, поиск информации и сбор фактов, необходимых для выявления одаренности ребенка и для понимания имеющихся у него проблем, создание и развитие

позитивных отношений, наблюдение и интерпретирование вербального и невербального поведения ребенка.

Рефлексивный компонент реализует *рефлексивную, коммуникативную и познавательно-гносеологическую функции*.

Основными **критериями** сформированности компонентов профессионально-личностной готовности будущих социальных педагогов к работе с одаренными детьми и соответствующими им **показателями**, как нами было установлено и показано, являются [37, с. 138; 41, с. 88]:

- *Критерий сформированности когнитивного компонента* – оптимальный уровень психолого-педагогических знаний психологии и педагогики одаренности. Он может быть выявлен с помощью диагностической методики «Определение готовности студентов к социально-педагогической деятельности» (построена на основе методики МПЦУ И.К. Шалаева [258, с. 197–200]). Данную методику мы модифицировали для того, чтобы с помощью ее параметров измерить уровень теоретической, операционно-деятельностной и личностной готовности к работе с одаренными детьми. Методика предполагает самооценку своих знаний, умений и личностных качеств студентами.

- *Критерий сформированности операционно-деятельностного компонента* – наличие у студентов умений осуществлять основные практические направления работы социального педагога с одаренными детьми. Данное умение мы также определяем с помощью модифицированной нами методики «Определение готовности студентов к социально-педагогической деятельности» – «Определение готовности студентов к социально-педагогической деятельности с одаренными детьми». Также для получения более надежных результатов о сформированности данного компонента готовности мы предложили студентам для решения серию практических ситуаций, в которых им требовалось применить все имеющиеся умения и знания технологий работы с одаренными детьми.

- *Критерий сформированности мотивационного компонента* – высокий уровень развития познавательной и внутренней профессиональной мотивации; наличие потребности в личностном росте, особой профессионально-личностной

позиции социальных педагогов, которая основывается на стремлении успешно активизировать и развивать детскую одаренность, предоставлять учащимся свободу учиться и развиваться, всесторонне способствуя наиболее полному раскрытию и развитию имеющихся у них способностей и задатков, выполнять посредническую функцию за счет подключения к работе по развитию одаренных детей их родителей и других специалистов. Данный компонент готовности может быть определен с помощью методики Е.И. Бараевой «Анализ представлений учителей о готовности к работе с одаренными учащимися» [187, с. 145–146]. Данная тест-анкета позволяет выявить мотивацию педагога к работе с одаренными учащимися, характер трудностей в процессе педагогического взаимодействия с одаренными детьми; представления педагогов о выраженности свойств личности одаренного ребенка. Также для определения сформированности данного компонента используется тест «Мотивация профессиональной деятельности» (методика К. Замфир в модификации А.А. Реана) [229, с. 407–408]. Также для определения этого компонента готовности мы использовали диагностическую методику с целью самодиагностики студентов на определение уровня их склонности к работе с одаренными учащимися и профессионально-личностной позиции в данном вопросе, разработанную Е.И. Бараевой «Склонность учителя к работе с одаренными учащимися» [187, с. 142–145]. Данную методику мы также частично модифицировали, акцентировав внимание на специфике работы с одаренными детьми не учителя, а именно социального педагога. Также для определения сформированности данного компонента используется тест «Ваше понимание профессиональной роли педагога» [229, с. 404–405];

- *Критерий сформированности личностного компонента* – наличие профессионально значимых личностных качеств у будущих социальных педагогов: креативности, эмпатичности, коммуникативности, социальной активности (инициативности), независимости (способности работать в одиночку), объективности, толерантности, любви к детям, внутреннего локуса контроля; высокой и адекватной самооценки и т.д. Данный компонент

готовности может быть также определен с помощью методики Е.И. Бараевой «Анализ представлений учителей о готовности к работе с одаренными учащимися». Данная тест-анкета позволяет выявить, как педагоги оценивают свой потенциал в работе с одаренными детьми и наличие у себя должных профессионально важных качеств, какие стороны личности одаренного учащегося интересуют педагогов в наибольшей степени. Также для определения сформированности данного компонента используется тест «Насколько у вас сформированы качества педагога?» [229, с. 406–407];

- *Критерий сформированности рефлексивного, или аутопсихологического, компонента* – объективное представление о достоинствах и недостатках собственной профессиональной деятельности будущих социальных педагогов, особенно в области работы с одаренными детьми, об особенностях своей личности и ее характерных качествах. Данный компонент готовности может быть также определен с помощью методики Е.И. Бараевой «Анализ представлений учителей о готовности к работе с одаренными учащимися». Данная тест-анкета позволяет выявить, как будущие социальные педагоги оценивают свои должные профессионально важные качества, особенности своей личности, собственную профессиональную деятельность. Также для анализа сформированности данного компонента используется диагностическая методика по изучению рефлексивных качеств личности – «Диагностика рефлексивности» А.В. Карпова [175, с. 56–58].

На основании выделенных критериев сформированности всех компонентов профессионально-личностной готовности социальных педагогов к работе с младшими школьниками с общей одаренностью с помощью набора диагностических процедур были выделены, как нами было показано, четыре **уровня сформированности** данной готовности:

1) *оптимальный (системно-творческий)* – высокие показатели сформированности всех компонентов готовности, большие склонности и способности к работе с одаренными детьми, достаточный объем знаний,

умений и потенциальных возможностей в этой сфере, креативность, авторство при решении разнообразных профессиональных задач;

2) *допустимый (локально-алгоритмизированный)* – средние показатели сформированности всех компонентов готовности, качественное исполнение конкретных профессиональных задач в работе с одаренными детьми в стандартных ситуациях, но исключительно по готовым технологиям и методикам, слабовыраженный творческий характер деятельности, наличие определенных затруднений в нестандартных ситуациях;

3) *критический (непоследовательно-ситуативный)* – низкие показатели сформированности всех компонентов готовности, неполное исполнение профессиональных задач в локальных педагогических ситуациях, слабое проявление желаний и готовности к работе с одаренными детьми (способности и склонности в этой области нуждаются в дальнейшем развитии), профессиональные действия разрозненные и не выходят за пределы конкретной ситуации;

4) *недопустимый (интуитивный)* – крайне низкие показатели сформированности всех компонентов готовности, узкое исполнение конкретных профессиональных задач, отсутствие желания работать с одаренными детьми, а при неизбежности этого совершение несистематичных и малоосознаваемых действий с опорой не на педагогические разработки в данной области, а лишь на собственный опыт и интуицию [37, с. 38].

Цель предложенной нами структурно-функциональной модели формирования профессионально-личностной готовности будущих социальных педагогов к работе с одаренными детьми – подготовка социального педагога в вузе к работе с детьми младшего школьного возраста с общей одаренностью.

Методологические подходы, на которые опирается модель – целостный, интегративный, многофакторный и функциональный.

При формировании профессионально-личностной готовности будущих социальных педагогов к работе с одаренными детьми по данной модели необходимо

учитывать и соблюдать следующие **психолого-педагогические условия**, описываемые в работе Н.И. Панютиной и др. [214, с. 40–42]:

1. Особая профессионально-личностная позиция социальных педагогов. С учетом психологических, дидактических и иных особенностей обучения и развития одаренных детей основным требованием к подготовке педагогов для работы с ними является изменение педагогического сознания.

Это означает ломку ранее сложившихся у данного педагога стереотипов восприятия (ученика, учебного процесса и самого себя), общения и поведения (способов взаимодействия) и в итоге методов обучения и воспитания. Именно дети с признаками одаренности вольно или невольно могут создавать своим поведением нестандартные ситуации, для решения которых сформировавшиеся «учительские» стереотипы не только бесполезны, но даже вредны как для ребенка, так и для самого учителя. Одной из причин возникновения подобных ситуаций является то, что, например, вследствие высокого темпа интеллектуального развития одаренные дети (а по большому счету и любые другие дети) осознанно или неосознанно требуют к себе отношения как к полноправному субъекту учебной деятельности, общения и т.д. Между тем один из наиболее распространенных стереотипов традиционного учительского сознания заключается в том, что ученик (именно потому, что он ученик) исходно рассматривается как объект педагогического воздействия, но не как субъект совместного образовательного процесса. Это означает, что, работая с одаренными детьми, педагог должен уметь вставать в рефлексивную позицию к самому себе. Так, одним из основных психологических принципов работы с детьми является принцип «принятия другого», согласно которому учитель должен изначально принимать ученика как индивидуальность со своими уже сложившимися особенностями.

2. Комплексный (психолого-педагогический и профессионально-личностный) характер образования социальных педагогов.

3. Создание системы консультирования и тренингов. Именно в этой форме, как показывает опыт обучения социальных педагогов, им легче осознать

собственные личностные проблемы, мешающие в работе. Эта форма эффективна для формирования необходимых педагогу навыков самопознания, самоконтроля, а также потребности саморазвития.

4. Создание психолого-педагогических условий (системы факультативов, кружков, секций) для развития профессионального мастерства.

5. Демократизация и гуманизация всех обучающих процедур, создание творческой и свободной атмосферы учения.

6. Учет особенности контингента учащихся (их возраста, состояния здоровья и т.п., при этом специальное внимание должно уделяться специфическим группам одаренных детей – детям-сиротам, детям-инвалидам и др.).

7. Профессиональная, постпрофессиональная подготовка и профессиональный опыт педагогов: развитие опыта педагогической, воспитательной работы с одаренными детьми в массовых школах; в специализированных школах-интернатах, в школах и классах «для одаренных» и т.п.) [214, с. 40–42].

В соответствии с этим формирование профессионально-личностной готовности социальных педагогов к работе с одаренными детьми должно происходить, как нами было отмечено, с учетом следующих **принципов**, как описываемых в работе Н.И. Панютиной, так и дополнительно предлагаемых нами:

1. Принцип единства и дифференциации общего и специального обучения. В рамках общего обучения раздел по проблематике одаренности должен быть включен в курс психологии во всех психологических и педагогических вузах. Таким образом может осуществляться необходимая первичная подготовка всех специалистов, работающих с детьми. Специальное обучение должно строиться с учетом специфики подготовки педагога, работающего с одаренными детьми [214, с. 41].

Мы также считаем, что знания об особенностях выявления, развития, воспитания и обучения одаренных детей студенты могут получить в рамках курсов не только общей психологии, но также и социальной педагогики, методики и технологии работы социального педагога, психокоррекции и

развития, психологии развития, основ превентивной психологии, специальной психологии.

2. Принцип этапности обучения. Подготовка должна проводиться на разных этапах обучения и дальнейшей профессиональной деятельности (колледж, вуз, магистратура, курсы повышения квалификации и т.п.) [214, с. 42].

3. Принцип единства теоретической и практической подготовки. В ходе обучения социальных педагогов и других специалистов, работающих с одаренными детьми, необходимо адекватно сочетать теоретическую и практическую направленность. Реализация данного принципа требует использования существующих или подготовки им соответствующих экспериментальных площадок, на базе которых может проводиться стажировка специалистов для работы с одаренными детьми, сочетаемая с последовательным или одновременным слушанием теоретических курсов [214, с. 42].

4. Мы считаем, как уже отмечалось, что в процессе подготовки будущих социальных педагогов к работе с одаренными детьми также следует придерживаться лично ориентированного и дифференцированных подходов, поскольку это позволит оптимизировать процесс с учетом личностной профессиональной перспективы развития каждого студента и на практике показать специфику применения данных подходов, которые являются обязательными при работе с одаренными детьми. Принцип лично ориентированного подхода основывается на гуманном отношении к личности; уважении прав и свободы, как учащегося, так и педагога, оказании содействия в саморазвитии и социализации личности; поощрении ее творческой самореализации [36, с. 110].

Также следует придерживаться компетентностно-ориентированного подхода, который согласно Т.Н. Черняевой, обязателен в контексте современного высшего профессионального образования, он восстанавливает нарушенное равновесие между образованием и жизнью [245, с. 118].

5. Принцип взаимодействия в целенаправленном постоянном сотрудничестве социального педагога с другими работниками учебного учреждения при

разрешении различных проблем, конфликтных ситуаций с участием одаренных детей; создании развивающей педагогической среды в учебном учреждении; налаживании связей и координации деятельности со всеми социальными институтами, занимающимися вопросами социализации одаренных учащихся.

6. Принцип позитивного восприятия и принятия личности, означающий принятие ребенка с признаками одаренности таким, каков он есть; поиск в каждой личности положительных качеств, опираясь на которые можно сформировать другие, более значимые свойства личности; оптимизм и веру в возможности и способности личности; формирование подготовленности одаренных детей к неприятию негативных проявлений действительности.

7. Принцип конфиденциальности, предусматривающий установление отношений открытости; уверенности в надежности получаемой информации; сохранение профессиональной тайны в отношениях между социальным педагогом и учащимися, родителями, учителями.

Процесс формирования профессионально-личностной готовности будущих социальных педагогов к работе с одаренными детьми включает, как мы показали, три **основных направления** работы по развитию данной готовности:

- формирование теоретической готовности – при сообщении студентам знаний в форме интерактивных и активных методов (лекция-диспут, лекция-пресс-конференция, беседа, дискуссия, проблемная лекция, круглый стол, кейс-метод, анализ текстов и т.д.) об основных направлениях, способах и методах работы с одаренными детьми в курсах не только дисциплины «Методика и технология работы социального педагога», что предусмотрено стандартом, но и социальной педагогики, в течение четырех семестров в рамках разделов «Норма и отклонение», «Методы социальной педагогики», «Методы социального воспитания», «Социальная адаптация и дезадаптация», «Девиантное поведение», «Основы управления системой социальной защиты населения», «Социально-педагогическая виктимология», а также в процессе изучения таких профилирующих

дисциплин, как «Психология», «Психология развития», «Основы специальной психологии», «Основы превентивной психологии», «Психокоррекция и развитие», «Психодиагностика»;

- формирование практической готовности – при разборе практических заданий и ситуаций, моделирующих взаимодействие с одаренными детьми на практических семинарских занятиях, в ходе проведения дискуссий, бесед, коллоквиумов, практикумов, практических и творческих заданий, и отработке имеющихся знаний по выявлению и развитию одаренных детей в социально-педагогической деятельности на практике и в ходе работы в студенческом научном обществе, при проведении консультаций;

- формирование личностной готовности – в процессе решения различных социально-педагогических задач на семинарах, коллоквиумах, проведения занятий с элементами тренингов, бесед, использования упражнений, практических заданий, моделирования ситуаций, деловых и ролевых игр и практической отработки методов и моделей работы социального педагога, требующих креативности, рефлексивности, эмпатичности, дивергентности мышления, высокого уровня педагогического такта, общительности, на практикумах.

Процесс формирования профессионально-личностной готовности социальных педагогов к работе с одаренными детьми в системе профессионального образования включает в себя, как нами было установлено и показано, три **этапа**, тесно взаимосвязанных между собой: *теоретико-процессуальный* (решение задач формирования когнитивного и операционно-деятельностного компонентов), *стимулирующий* (приоритетным является формирование мотивационного компонента), *акмеологический* (лидирующими являются личностный и рефлексивный компоненты), на каждом из которых определены задачи, психолого-педагогические условия, содержание и система педагогических средств [37, с. 39–40].

Теоретико-процессуальный этап следует вначале, так как он является наиболее важным, в связи с тем, что направлен на формирование основных

компонентов профессионально-личностной готовности – когнитивного и операционно-деятельностного. Операционно-деятельностный компонент является определяющим при установлении уровней профессионально-личностной готовности будущих социальных педагогов к работе с одаренными детьми, так как он характеризует способность осуществлять основные направления работы с одаренными детьми. Формирование профессионального опыта студентов педвуза является основной составляющей образовательного процесса, согласно Т. Н. Черняевой [249; 250]. Кроме того, процесс подготовки студентов к работе с данным контингентом детей начинается в ходе проведения лекционно-семинарских занятий, и уже затем постепенно формируются остальные компоненты готовности, которые напрямую зависят от личности студента и его качеств, и которым требуется еще большее количество времени для формирования на практических занятиях и в ходе прохождения практики.

Рассмотрим основные *задачи*, решаемые на каждом этапе формирования профессионально-личностной готовности социальных педагогов к работе с одаренными детьми в системе профессионального образования:

- на теоретико-процессуальном этапе – овладение студентами прочными знаниями по психологии и педагогике одаренности, формирование у них умений и навыков выявления одаренных детей, их воспитания, оказания посреднической и социально-педагогической помощи и поддержки, консультирования;

- на стимулирующем этапе – формирование у студентов познавательной и внутренней профессиональной мотивации;

- на акмеологическом этапе – развитие профессионально-значимых личностных качеств у будущих социальных педагогов, рефлексивных знаний о собственной деятельности и особенностях своей личности.

Для достижения данных задач используются следующие формы организации работы: активные (проблемные) лекции, практические занятия, социально-педагогическая и психолого-педагогическая практики в школе, исследования в СНО, консультации, самостоятельная работа, тренинги.

Также для достижения поставленных задач используется ряд психолого-педагогических средств: лекции по психологии и педагогике одаренности в рамках изучения ряда профилирующих дисциплин, курсовые работы, практические семинарские занятия с решением заданий и ситуаций, моделирующих основные направления работы с одаренными детьми, отработка навыков в процессе социально-педагогической и психолого-педагогической практик, тренинги, коллоквиумы, исследования в рамках работы в СНО, консультации по развитию познавательной и внутренней профессиональной мотивации, практические задания и ситуации, упражнения, деловые и ролевые игры, требующие применения личностных качеств, необходимых для работы с одаренными детьми, интроспекция и рефлексия своей деятельности на практике и в рамках работы в СНО. Кроме этого, используется социальное проектирование, являющееся, согласно Т.Н. Черняевой, одним из наиболее актуальных методов в условиях современной практико-ориентированной подготовки [244, с. 90–97].

Ожидаемый педагогический результат после реализации данной модели – формирование профессионально-личностной готовности социального педагога к работе с детьми младшего школьного возраста с общей одаренностью (рис. 1).

Для дальнейшей работы по апробации предложенной нами модели формирования профессионально-личностной готовности будущих социальных педагогов к работе с одаренными детьми определим исходный уровень их готовности к работе с данной категорией детей, для чего будем руководствоваться оценкой критериев сформированности всех компонентов профессионально-личностной готовности и в зависимости от уровня ее развития проводить целенаправленную работу по формированию всех недостающих компонентов данной готовности у студентов.

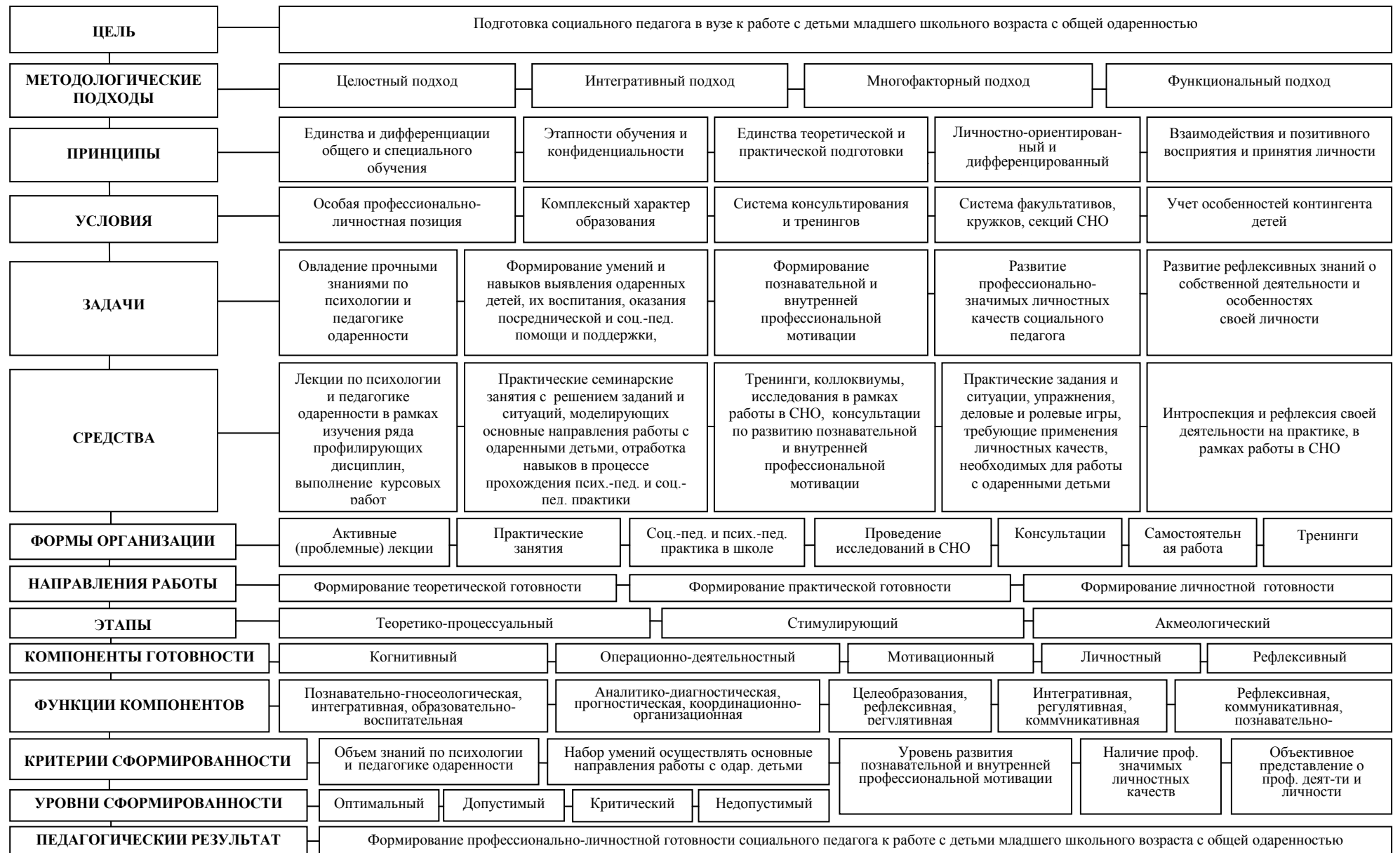


Рисунок 1. Модель формирования профессионально-личностной готовности социального педагога к работе с одаренными детьми

Выводы первой главы

Анализ основных теорий одаренности позволил нам расширить и дополнить классификацию научных подходов к определению сущности феномена общей одаренности, отличающихся разным пониманием источников и движущих сил ее развития, культурно-исторических и социальных условий ее проявлений, ранее представленную в труде Н.И. Панютиной и др. «Система работы образовательного учреждения с одаренными детьми» [214, с. 33–34], составленную на основе рабочей концепции одаренности, разработанной в рамках президентской программы «Одаренные дети» (Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский, М.А. Холодная, В.Д. Шадриков, и др.), которая включала четыре группы теорий. Также нами был значительно расширен перечень ученых-сторонников данных подходов: *первая группа* теорий основывается на понимании одаренности как высокого уровня развития системы когнитивных процессов (В. Меде и К. Пиорковский, Г. И. Россолимо, В. Штерн [214, с. 33]; А. Бине, В. Вундт, Д. Миль, Г. Спенсер, Т. Циген) [39, с. 195; 40, с. 360], *вторая группа* – на отождествлении одаренности с высоким уровнем развития интеллекта (Г. Айзенк, А. Бине, Д. Векслер, Ф. Гальтон, Дж. Гилфорд, В. Штерн [214, с. 33], Р. Амтхауэр, Г. Гарднер, Р. Кеттел, Э. Клапаред, Р. Мейли, Э. Мейман, Г. Мюллер, Г. Мюнстерберг, Л. Пенроуз, Дж. Равен, Г. Ревеш, Л. Термен, Э. Торндайк, Дж. Фельдхьюсен, Д. Фребес, Д. Хебб, Ю.Г. Хилдрет, Э. Эббингауз, В.М. Экземплярский) [39, с. 196; 40, с. 360], *третья группа* – на рассмотрении одаренности в русле анализа дифференциальных различий, что связано с выделением общих и специальных способностей (Э.А. Голубева, В.А. Крутецкий, Н.С. Лейтес, В.Д. Небылицын [214, с. 34]; Б.Г. Ананьев, А. Анастаси, Г.В. Бурменская, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, В.Н. Дружинин, А.Н. Леонтьев, К.К. Платонов, Я.А. Пономарев, С.Л. Рубинштейн, А.И. Савенков, В.М. Слуцкий, Б.М. Теплов, М.А. Холодная, В.Д. Шадриков) [39, с. 197; 40, с. 360]), *четвертая группа* – на соотнесении одаренности с высоким уровнем творческого потенциала (Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский, З.И. Калмыкова, Б.М. Кедров,

Э. Ландау, В. Лоуэнфельд, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев, Дж. Рензулли, К. Тейлор, О.К. Тихомиров, П. Торренс, К. Юнг) [214, с. 34], *пятая группа* – на определении ключевой характеристикой потенциала личности ее познавательной мотивации, исследовательской активности (Л.А. Венгер, Ф.М. Грановская, А.В. Запорожец, Ю.С. Крижанская, Н.Н. Подъяков, А.И. Савенков, В.Э. Чудновский, В.С. Юркевич), и *шестая группа* теорий – это многофакторные модели одаренности (мультифакторная – И.П. Гладилина; Ф. Монкс; Л.Терстоун, И. Торндайк, И. Хаген; многофакторные – К. Хеллер; пятифакторная – А. Танненбаум; инвестиционная модель одаренности – Е. Григоренко, Р. Стренберг). Проведенный анализ многочисленных концепций одаренности позволил нам уточнить понимание данного исследуемого феномена. Под общей одаренностью детей как целевым ориентиром в формировании профессионально-личностной готовности социального педагога в вузе к работе с данной категорией детей нами понимается в рамках основных положений рабочей концепции одаренности динамический личностный потенциал, проявляющийся по отношению к различным видам деятельности и нуждающийся в благоприятном стимулирующем воздействии среды и наличии наследственных задатков, представляющий совокупность ряда взаимосвязанных между собой компонентов: высоко развитых умственных способностей, познавательной мотивации и креативности. Существует множество моделей подготовки социальных педагогов, моделей их деятельности и личности (А.В. Золотаревой, М. Линдсли, А.М. Матюшкина, Д.С. Молокова, Н.Б. Шумаковой, компетентностная модель учителя для одаренных школьников Н.А. Прониной, Т.Ф. Сергеевой, Е.В. Сечкаревой, положения о профессионально-личностной подготовке педагогов для работы с одаренными детьми, изложенные в рабочей концепции одаренности (Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский, М.А. Холодная, В.Д. Шадриков и др.)), но проанализировав большое количество научных публикаций, мы не смогли найти моделей формирования профессионально-личностной готовности будущих социальных педагогов к работе с одаренными

детьми. Существуют модели и выделены уровни квалификации, требования к подготовке учителей и психологов для работы с данной категорией детей.

В связи с этим нами была предложена модель формирования профессионально-личностной готовности социального педагога в вузе к работе с детьми младшего школьного возраста с общей одаренностью. При ее разработке мы опирались на имеющиеся работы по профессионально-личностной подготовке педагогов для работы с одаренными детьми. Профессионально-личностная готовность социального педагога к работе с одаренными детьми – это структурно-уровневое личностное образование, отражающее целостность когнитивного, операционно-деятельностного, мотивационного, личностного и рефлексивного компонентов и определяющее его способность к эффективной организации социально-педагогической деятельности с младшими школьниками с общей одаренностью. Когнитивный компонент – знания психологии и педагогики одаренности; операционно-деятельностный компонент – практический, технологический; мотивационный компонент заключается в высоких уровнях развития познавательной и внутренней профессиональной мотивации и представлен профессионально-личностной позицией педагогов, которая основывается на стремлении: успешно активизировать и развивать детскую одаренность; личностный компонент выражен профессионально значимыми личностными качествами социальных педагогов: креативностью, эмпатичностью, коммуникативностью, социальной активностью (инициативностью), независимостью (способностью работать в одиночку), объективностью, толерантностью, любовью к детям, внутренним локусом контроля; высокой и адекватной самооценкой и т.д.; рефлексивный, или аутопсихологический, компонент — знания о достоинствах и недостатках собственной деятельности, особенностях своей личности и ее характерных качествах. Выделенные компоненты профессионально-личностной готовности будущих социальных педагогов к работе с одаренными детьми предполагают, по нашему мнению, реализацию ряда функций, также нами определены критерии, показатели и уровни их сформированности.

ГЛАВА 2. Реализация основных направлений формирования профессионально-личностной готовности социальных педагогов в вузе к работе с детьми младшего школьного возраста с общей одаренностью

2.1 Изучение уровня развития профессионально-личностной готовности социальных педагогов к работе с одаренными детьми младшего школьного возраста

Для подтверждения гипотезы исследования, как было показано, нами была проведена опытно-экспериментальная работа в 2007–2012 гг. в МБОУ ВПО «Волжском институте экономики, педагогики и права» со всеми студентами, обучающимися по специальности «Социальная педагогика» с дополнительной подготовкой в области психологии. Всего в исследовании принимало участие 137 студентов в возрасте от 16 до 19 лет, 142 учащихся младшего школьного возраста, 3 преподавателя.

Целью первого этапа исследования – констатирующего эксперимента – было выявление у будущих социальных педагогов уровня их профессионально-личностной готовности к работе с одаренными детьми. При определении данного уровня мы руководствовались оценкой критериев сформированности всех компонентов профессионально-личностной готовности будущих социальных педагогов к работе с одаренными детьми, создавая модель которой, использовали все имеющиеся наработки в этой области [16; 210; 214 и др.].

На основе критериев были выделены четыре *уровня* сформированности *профессионально-личностной готовности: оптимальный* (системно-творческий), *допустимый* (локально-алгоритмизированный), *критический* (непоследовательно-ситуативный) и *недопустимый* (интуитивный). Переход от недопустимого уровня к критическому и через допустимый к оптимальному уровню профессионально-личностной готовности будущих социальных педагогов к работе с одаренными детьми определяется сформированностью всех компонентов готовности и их взаимосвязью [37, с. 38-39].

Для определения степени сформированности **КОГНИТИВНОГО компонента** профессионально–личностной готовности к работе с одаренными учащимися использовалась диагностическая методика «Определение готовности студентов к социально-педагогической деятельности с одаренными детьми» [см. приложение 1]. Данную методику мы предложили, взяв за основу диагностическую методику «Определение готовности студентов к социально-педагогической деятельности», построенную на основе методики МПЦУ И.К. Шалаева [258], и по ее принципу представили личностный, теоретический и практический параметры готовности к работе с одаренными детьми.

В ней предлагается по 10-балльной шкале измерить личностную готовность к работе с одаренными учащимися: креативность, эмпатичность, коммуникативность, рефлексивность, социальную активность (инициативность), независимость (способность работать в одиночку), объективность, толерантность, любовь к детям, интеллект. Данные показатели были выделены самими студентами, когда они, познакомившись с особенностями деятельности социального педагога с данной категорией детей, пытались определить, какие качества для этого ему будут наиболее необходимы. Их ответы были обработаны с помощью контент-анализа [32]. Полученные результаты частично совпадают с данными исследований М. Лукьяновой и Н.Б. Шумаковой.

Затем также по 10-балльной шкале они оценивали свою степень практической готовности. Анализировались практические умения: умение оказывать социально-педагогическую помощь и поддержку, аналитические, прогностические, конструктивные, коммуникативные, организаторские, проективные, рефлексивные, посреднические, охранно-защитные умения.

И, наконец, они проводили оценку теоретического параметра своей готовности: знание нормативно-правовой базы деятельности социального педагога, теории общей и социальной педагогики, методик и технологий работы с одаренными детьми, общей, возрастной, социальной психологии и психологии развития, владение системой знаний по оказанию различного рода помощи детям

данной категории, знания основ взаимодействия с психологом и другими специалистами, данных специальной научной литературы по проблеме, методики организации индивидуального подхода, методики прогнозирования, методики организации системного и комплексного подхода.

Оцениваемые составляющие практической и теоретической готовности также были получены с помощью контент-анализа как наиболее часто встречающиеся из выделяемых студентами показателей [32].

Исходя из полученных результатов, видим, что подавляющее большинство студентов относит себя к допустимому и критическому уровням по теоретическому и практическому параметрам готовности, по личностному параметру показатели лучше – большинство относит себя к допустимому уровню готовности (рис. 2).

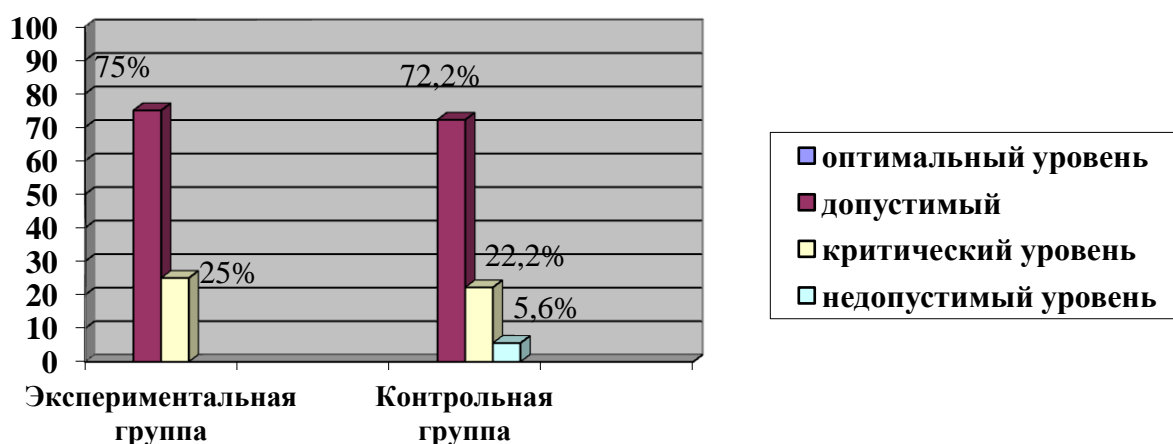


Рисунок 2. Уровни профессионально-личностной готовности студентов к социально-педагогической деятельности с одаренными детьми в контрольной и экспериментальной группах по результатам диагностической методики «Определение готовности студентов к социально-педагогической деятельности с одаренными детьми»

Все студенты, принимавшие участие в констатирующем эксперименте, были поделены на экспериментальную и контрольную группы (2С, 3С, 4С группы обучающихся в 2007–2012 уч. гг.).

На рисунке 2 представлены общие показатели готовности студентов к социально-педагогической деятельности с одаренными детьми, отражающие степень сформированности их когнитивного, операционно-деятельностного и личностного компонентов. Оптимального уровня готовности в экспериментальной и контрольной группах не достиг никто из студентов, к допустимому в экспериментальной группе относятся 75%, в контрольной – 72,2%; к критическому уровню в экспериментальной группе – 25%, в контрольной – 22,2%. В экспериментальной группе недопустимый уровень готовности отсутствует, в контрольной – 5,6%.

Сформированность **операционно-деятельностного компонента** мы также определяли с помощью модифицированной нами методики «Определение готовности студентов к социально-педагогической деятельности» – «Определение готовности студентов к социально-педагогической деятельности с одаренными детьми» (результаты см. выше). Если рассматривать не общие результаты по данной методике, а сравнить полученные результаты по отдельным компонентам готовности, то видно, что сформированность операционно-деятельностного компонента оценивается хуже, чем когнитивного – больше студентов по данному компоненту готовности относят себя к критическому и недопустимому уровням готовности.

Также для получения более надежных результатов по сформированности данного компонента готовности мы предложили студентам для решения серию практических ситуаций, в которых им требовалось применить все имеющиеся у них умения и знания технологий работы с одаренными детьми.

Им предлагалось проанализировать несколько ситуации, таких как:

Ситуация. Часто говорят об одаренных детях, об их раннем развитии: рано начал читать, считать, играть в шахматы и т. д.

Что делать, если у ребенка не обнаруживается талант?

Студенты предлагали решения целого набора ситуаций, связанных с работой с одаренными детьми, в письменной форме, затем их решения анализировались. После чего обсуждались верные.

Решение. Спокойная позиция родителей по отношению к этой проблеме принесет больше положительных результатов, чем выискивание талантов. Когда они проявятся, и произойдет ли это, вопрос непростой. Однако в любом случае не стоит отчаиваться. Существует особый талант – быть личностью, человеком. Вот на поиски и развитие этого таланта не надо жалеть родителям ни сил, ни времени. Кроме того, надо иметь в виду, что талант не всегда проявляется рано. Талант человека может проявиться в разном возрасте.

Приведем примерный перечень ситуаций.

1. *Ситуация.* «Как мне трудно с моим сыном Колей! – обратилась мать к воспитателю. – Мне кажется, что он любознателен не в меру. Он уже читает, считает, пишет. Если мы не можем ответить на его вопросы, он просит найти соответствующую литературу. А ему только 4 года. Может быть, это ненормально? Что же мне с ним делать?».

Раннее развитие – что это? Как воспитывать такого ребенка?

2. *Ситуация.* Алеша Панов в 4 года хорошо играл на фортепиано. Каждый малыш в 3–5 лет владеет речью так же свободно, как Алеша владеет языком музыки. В силу жизненных обстоятельств музыка с колыбели стала для Алеши естественным языком общения.

Каким образом отец Алеши добился такого результата?

3. *Как можно объяснить следующие изречения:*

- «Играйте в гениев, – писал С. Дали, – и вы станете гением!» [85, с. 527].
- «В десять лет – гений, в пятнадцать – талант, а в двадцать – обыкновенный человек» (из японского фольклора) [85, с. 525].
- «По данным П.Торренса около 30% отчисляемых из школ (за неспособность, неуспеваемость и даже глупость) составляют дети одаренные и сверходаренные» [85, с. 535].

4. *Ситуация.* Отличника Витю мама определила учиться в престижную школу с более сложной углубленной программой, считая, что если получать образование, то хорошее. Но ожидания мамы не оправдались: сын стал

приносить из школы низкие оценки, хотя раньше получал исключительно одни пятерки. Мама стала обвинять мальчика в нежелании хорошо учиться.

Права ли мама в своих действиях?

Каковы могут быть причины слабой успеваемости Вити?

Как показали результаты, ответы студентов были лишены научной основы, опирались на бытовые рассуждения и небольшой социальный опыт, что подтверждает результаты, полученные с помощью предыдущего метода.

Сформированность **мотивационного компонента** определялась с помощью методики Е.И. Бараевой «Анализ представлений учителей о готовности к работе с одаренными учащимися» [см. приложение 2]. Данная тест-анкета позволяет выявить мотивацию педагога работать с одаренными учащимися, характер трудностей в процессе педагогического взаимодействия с одаренными детьми, представления педагогов о выраженности свойств личности одаренного.

Данная анкета может использоваться для диагностирования не только учителей, но и социальных педагогов. Полученные ответы студентов были обработаны с помощью контент-анализа.

Данная методика была незначительно нами модифицирована. Низкий уровень сформированности мотивации к работе с одаренными детьми наблюдается у тех студентов, кто предпочитает работать с обычными учащимися и отказывается от работы с одаренными детьми, средний – у тех, для кого не принципиально, с какой категорией детей работать или «все равно», или «не знают», и высокий уровень – у тех, кто предпочтет, если будет возможность, работать с одаренными детьми.

Результаты свидетельствуют о том, что подавляющее большинство студентов предпочли бы работать с обычными, а не с одаренными детьми, свой потенциал для работы в этой области оценивают как средний, мотивация для работы в данной сфере у многих отсутствует, исходя из ответов, видны ложные представления студентов об особенностях одаренных детей.

Как видим из результатов, представленных на рис. 3, в контрольной группе на начальном этапе эксперимента 67,9% студентов имеют низкий уровень

сформированности представлений о готовности к работе с одаренными детьми, в экспериментальной группе 44,4% студентов находятся на данном уровне. Средний уровень в экспериментальной группе имеют 11,2%, в контрольной группе – 10,7% студентов, высокий уровень в экспериментальной группе имеют 44,4% студентов, в контрольной – 21,4% соответственно.



Рисунок 3. Уровни сформированности представлений будущих социальных педагогов в экспериментальной и контрольной группах о готовности к работе с одаренными учащимися

Также для определения сформированности данного компонента использовался тест «Мотивация профессиональной деятельности» (методика К. Замфир в модификации А.А. Реана) [см. приложение 3]. У студентов, согласно результатам, преобладает внешняя мотивация, затем следует внутренняя мотивация, затем внешняя отрицательная мотивация. Это средний, промежуточный вариант, не являющийся оптимальным, поскольку в норме должно наблюдаться преобладание внутренней мотивации над внешней.

Как видно по результатам методики в контрольной группе результаты по оптимальному уровню сформированности мотивации выше, чем в экспериментальной, – 50 и 16,7% соответственно. Допустимый уровень представлен только в экспериментальной группе – 8,3%, критический уровень больше развит в экспериментальной группе – 33,3% , в контрольной – 20%, и недопустимый уровень также больше выражен в экспериментальной группе на

11,7% по сравнению с контрольной, в экспериментальной группе – 41,7% и лишь 30% в контрольной (рис. 4).

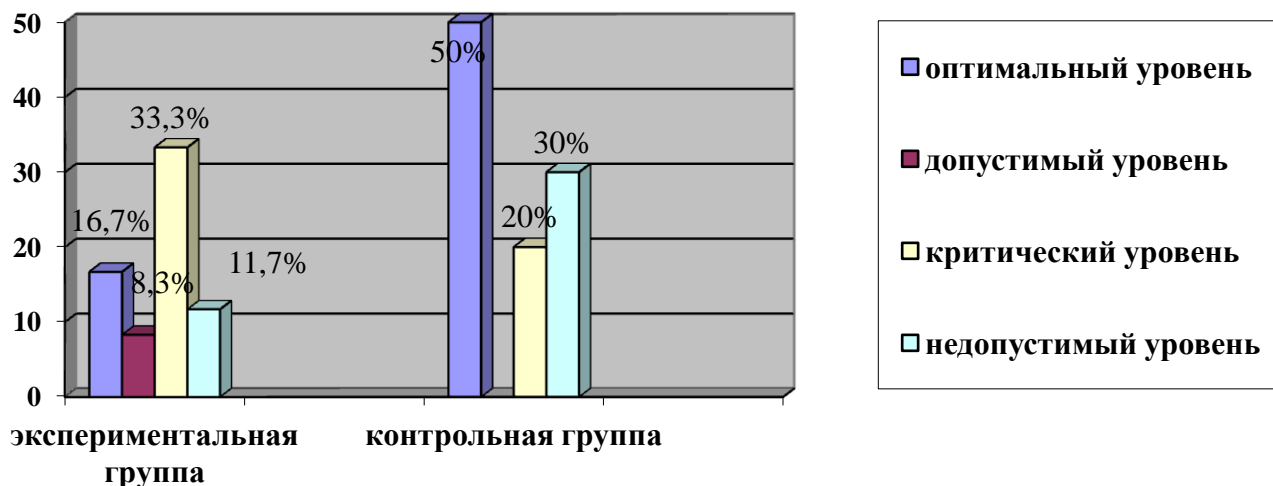


Рисунок 4. Уровни сформированности мотивации профессиональной деятельности будущих социальных педагогов в экспериментальной и контрольной группах

Оптимальный уровень отличается тем, что преобладает внутренняя мотивация, чуть меньше или одинаково выражена внешняя положительная мотивация и меньше всего – внешняя отрицательная мотивация: допустимый уровень – все виды мотивации равны; критический – внешняя отрицательная мотивация преобладает над равными внешней положительной и внутренней мотивацией; недопустимый – полностью преобладает внешняя отрицательная мотивация над другими видами.

Затем нами были проведены две диагностические методики «Диагностика способности к саморазвитию и факторов, содействующих или затрудняющих его» и «Готовность к саморазвитию» [см. приложения 4 и 5].

Согласно результатам первой методики у студентов преобладает активное развитие, затем следует не сложившаяся система саморазвития, и небольшое число студентов в обеих группах имеют остановившееся развитие.

Как видим по результатам, представленным на рисунке 5, в экспериментальной группе на 7% больше студентов с активным развитием (61% (ЭГ) и 59% (КГ) соответственно). В экспериментальной группе 28%

студентов имеют не сложившуюся систему саморазвития и слишком зависят от окружающих условий, в контрольной группе – 34%. Остановившееся развитие имеют 11% студентов в экспериментальной группе и 12% – в контрольной.

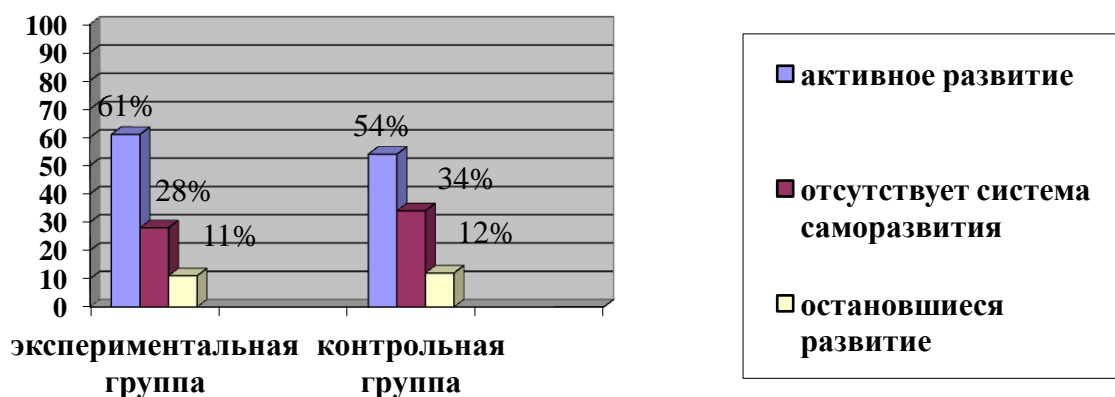


Рисунок 5. Уровни сформированности способности к саморазвитию у будущих социальных педагогов в экспериментальной и контрольной группах

Благодаря второй диагностической методике «Готовность к саморазвитию» (авторы Т.А. Ратанова, Н.Ф. Шляхта) мы можем определить, какие уровни сформированности способности к саморазвитию преобладают у студентов:

А – «могу самосовершенствоваться», но «не хочу знать себя»;

Б – «хочу знать себя» и «могу измениться»;

В – «не хочу знать себя» и «не хочу изменяться»;

Г – «хочу знать себя», но «не могу себя изменить».

Как показали результаты (рис. 6), 44% студентов в экспериментальной группе могут самосовершенствоваться, но не хотят знать себя, в контрольной – 37%.

Хотят знать себя и могут изменяться 20% студентов в экспериментальной группе и 26% в контрольной.

Не хотят знать себя и не хотят изменяться 10% студентов экспериментальной группы и 13% контрольной, и 26% студентов экспериментальной группы и 24% контрольной хотят знать себя, но не могут себя изменить.

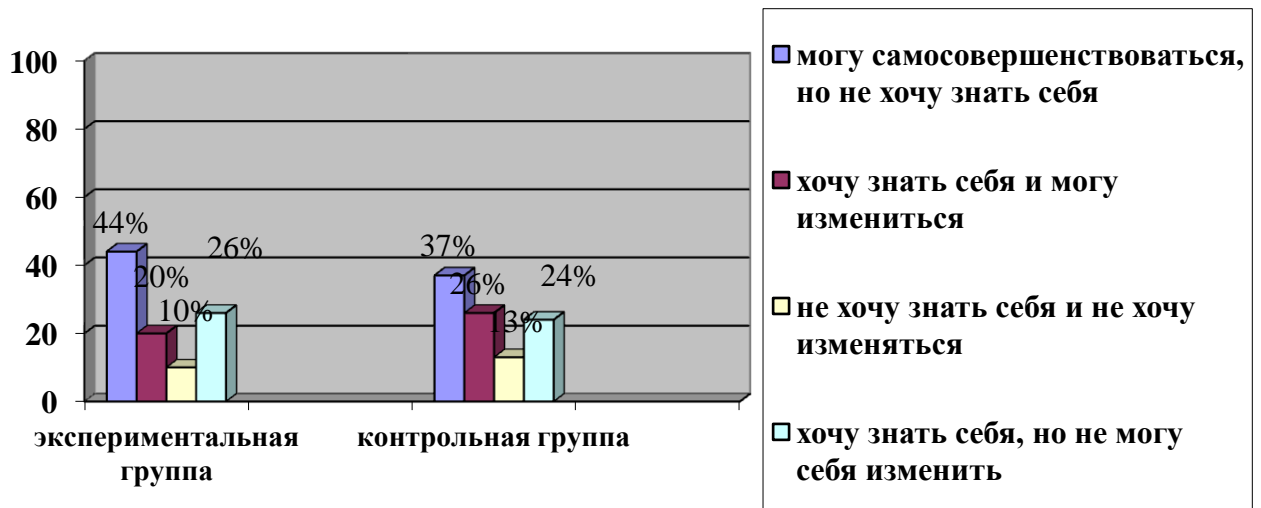


Рисунок 6. Уровни сформированности готовности к саморазвитию у будущих социальных педагогов в экспериментальной и контрольной группах

Также сформированность мотивационного компонента готовности к работе с одаренными детьми мы определяли по результатам диагностической методики Е.И. Бараевой «Склонность учителя к работе с одаренными учащимися». Данную методику мы также частично модифицировали, акцентировав на специфике работы с одаренными детьми не учителя, а именно социального педагога [см. приложение 6].

В ней необходимо было на ряд вопросов выбрать из трех вариантов ответов один, позволяющий определить уровень склонности студентов к работе с одаренными детьми, их позицию по данному вопросу.

Практически все студенты отнесли себя к допустимому и критическому уровням готовности, набирая баллы в диапазоне от 24 до 48, что свидетельствует о наличии склонностей к работе с одаренными детьми, но они требуют дополнительных желаний, ресурсов и активного саморегулирования в интеллектуальном процессе студентов, и говорит о том, что им необходим правильный выбор объекта направленности творческого интереса учащихся [187, с. 142–145].

Как видим из результатов, представленных на рис. 7, в контрольной группе на начальном этапе эксперимента на 12,8% допустимый уровень склонности к

работе с одаренными детьми развит больше, чем в экспериментальной группе, где соответственно больше, нежели в контрольной, выражен критический уровень склонности.

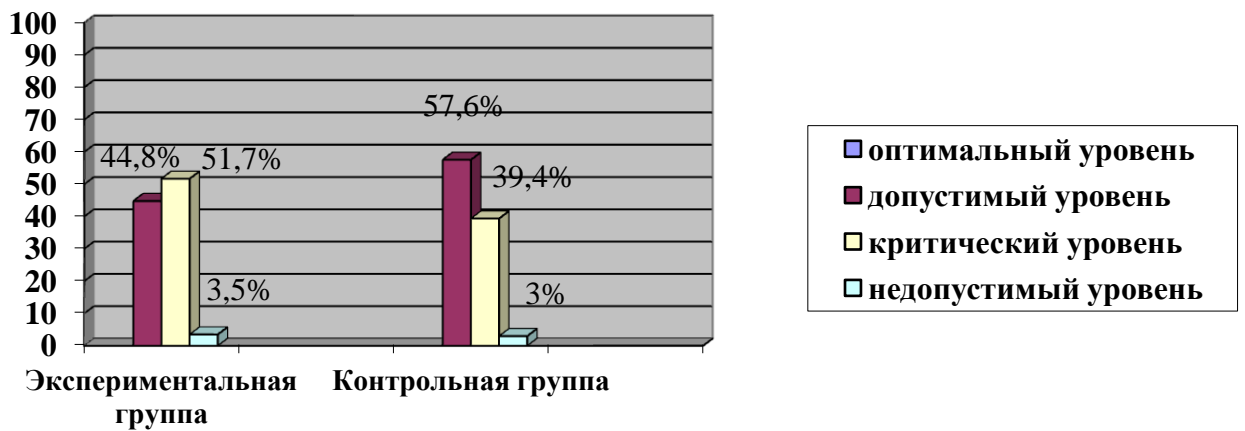


Рисунок. 7. Уровни сформированности склонности к работе с одаренными детьми у студентов в экспериментальной и контрольной группах по результатам диагностической методики «Склонность будущего социального педагога к работе с одаренными детьми»

Недопустимый уровень склонности к работе с одаренными детьми развит примерно у одинакового числа студентов – у 3,5% студентов в экспериментальной группе и у 3% – в контрольной.

Также для определения сформированности данного компонента использовался тест «Ваше понимание профессиональной роли педагога» (модифицированная методика Л.Д. Столяренко) [см. приложение 7], который позволяет определить профессиональную направленность, ориентацию и стремления будущих педагогов. Главные знания и умения педагога было необходимо оценить по 10-балльной шкале.

Все студенты показали неясное понимание профессиональной роли педагога по результатам данной методики – никто из студентов не набрал оптимальный уровень (рис. 8).

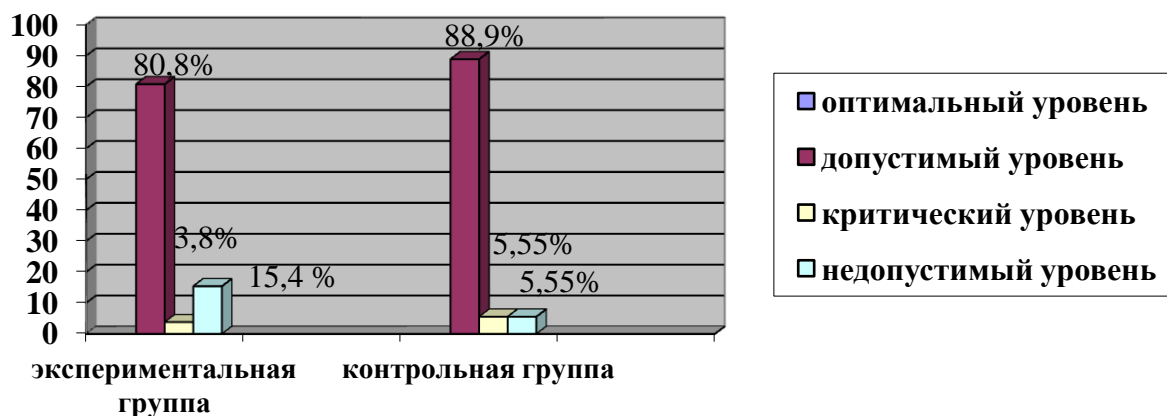


Рисунок 8. Уровни сформированности понимания профессиональной роли педагога в экспериментальной и контрольной группах по результатам диагностической методики «Ваше понимание профессиональной роли педагога»

В соответствии с ключом, нормальными ответами считаются положительное число для суммы баллов вопросов 1, 3, 4, 6, 7, 9, 10, 13, 18 и отрицательная сумма баллов вопросов: 2, 5, 8, 11, 12, 14, 15, 16, 17. У всех студентов положительную сумму баллов набрали обе категории вопросов, что свидетельствует об их интересе к личности ребенка, ориентации на его творческое развитие и сотворчество с ним, желании вжиться в его внутренний мир независимо от того, нравится он им или нет, о стремлении адаптировать проводимую работу к ребенку. Но в то же время положительная сумма баллов на второй перечень вопросов свидетельствует о том, что они мало интересуются личностью ребенка, ориентируясь в основном на свои действия, независимо от их влияния на детей, об отсутствии стремления к сотрудничеству, склонности к авторитарному поведению, делению детей на любимых и нелюбимых [229, с. 404–405].

Мы несколько модифицировали ключ к данной методике:

- оптимальный уровень сформированности понимания профессиональной роли педагога – студент набирает положительное число для суммы баллов по первому набору вопросов и отрицательное – по второму;

- допустимый уровень – студент получает положительное число баллов и для первого и для второго набора вопросов, но по первому перечню вопросов

сумма была больше, то есть эти знания и умения для него все же более значимы;

- критический уровень – по первому и по второму наборам вопросов получающаяся сумма баллов была равной;

- недопустимый уровень – сумма баллов по второму набору вопросов была больше, чем сумма по первому.

Сформированность **личностного компонента** определяется по наличию профессионально значимых личностных качеств у будущих социальных педагогов: креативности, эмпатичности, коммуникативности, социальной активности (инициативности), независимости (способности работать в одиночку), объективности, толерантности, любви к детям, внутреннего локуса контроля; высокой и адекватной самооценки и т.д. Данный компонент готовности может быть также определен с помощью методики Е.И. Бараевой «Анализ представлений учителей о готовности к работе с одаренными учащимися» наряду с теоретическим и практическим компонентами (результаты см. выше). Данная тест-анкета позволяет выявить, как будущие педагоги оценивают свой потенциал в работе с одаренными детьми и наличие у себя должных профессионально важных качеств; какие стороны личности одаренного учащегося интересуют педагогов в наибольшей степени.

Также для определения сформированности данного компонента использовался тест «Насколько у вас сформированы качества педагога?» [см. приложение 8]. Данная диагностическая методика позволяет оценить у себя такие качества личности, как чуткость, справедливость, требовательность к другим и к себе, уравновешенность, ответственность, терпеливость, доброжелательность, инициативность, творчество, самоконтроль, общительность, чувство собственного достоинства, трудолюбие, эмоциональность, целеустремленность, чувство такта, юмора, оптимизм, искренность [229, с. 406–407].

25,9% студентов экспериментальной группы оценили свои профессиональные качества высоко – оптимальный уровень (81–100 баллов), в контрольной группе – 33,3%. Допустимый уровень – выше среднего (61–80

баллов) имеют 66,7% студентов экспериментальной группы и 55,6% контрольной. Средний уровень никто не проявил. Критический уровень – ниже среднего – от 40 до 59 баллов – набрали 7,4 % студентов экспериментальной группы и 11,1% контрольной. Недопустимый – 20–39 баллов – не набрал никто (рис. 9).

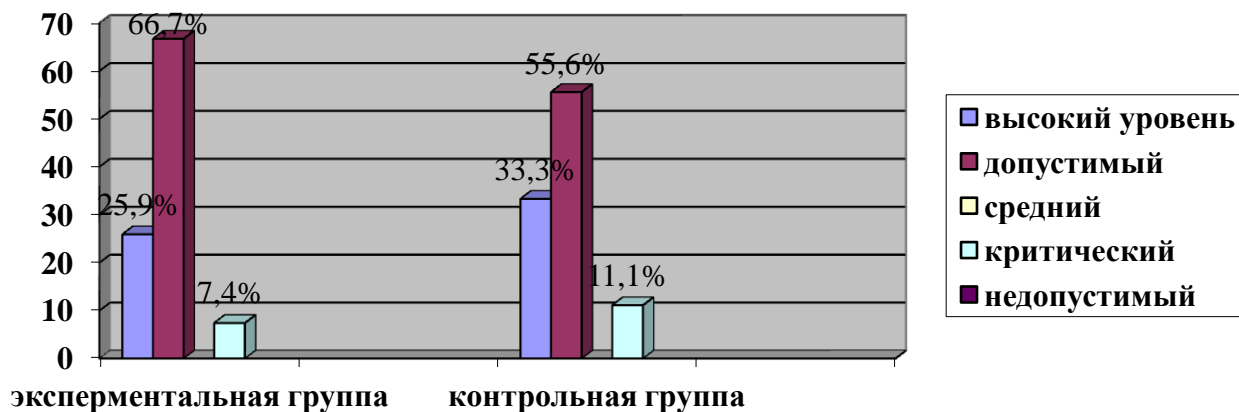


Рисунок 9. Уровни сформированности качеств педагога у будущих социальных педагогов в экспериментальной и контрольной группах

Также отдельно был предложен тест «Оцените свой творческий потенциал» Е.И. Рогова [см. приложение 9], так как развивать одаренность и работать с неординарными детьми может только педагог с высоким уровнем развития креативности.

Большинство студентов имеют средний уровень развития творческого потенциала – у них есть качества, которые позволяют творить, но есть и барьеры для творчества, такие как боязнь неудачи, страх общественного осуждения, непризнания, что значительно сковывает воображение; затем по количеству следуют студенты с высоким уровнем развития творческого потенциала (48 и более баллов) и наконец, с низким – набравшие меньше 24 баллов.

Результаты наглядно представлены на рисунке 10.

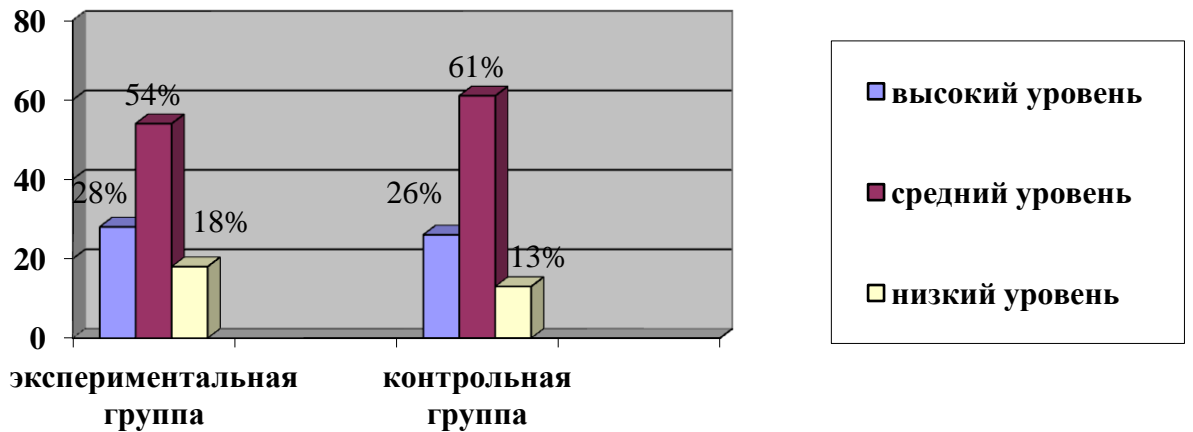


Рисунок 10. Уровень развития творческого потенциала у будущих социальных педагогов в экспериментальной и контрольной группах

Также у студентов было отдельно оценено умение влиять на других, вести за собой, являющееся, по мнению Г. Райтаровой, основой основ в работе педагога, а также выступающее показателем развития инициативности [см. приложение 10] (рис. 11).

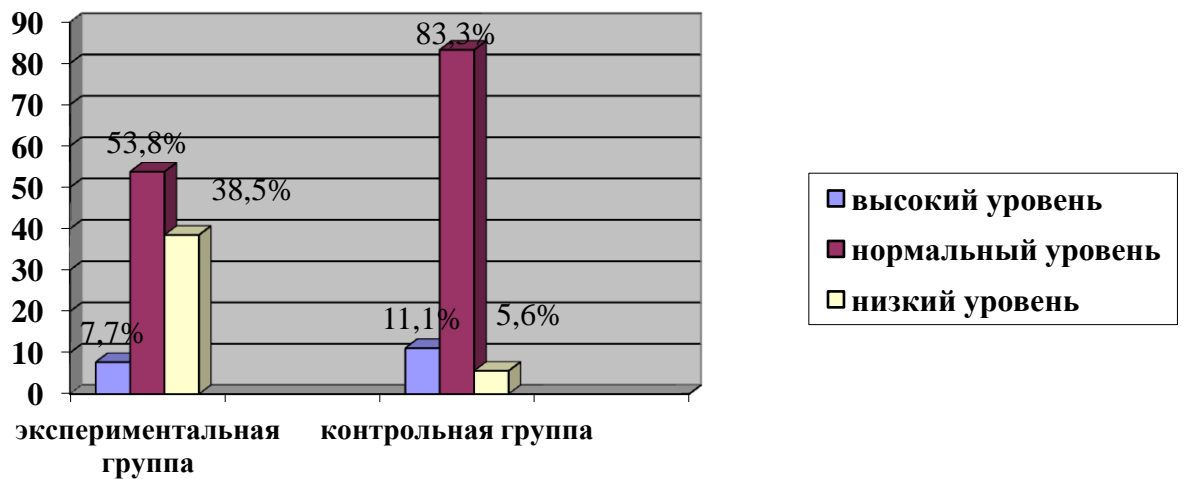


Рисунок 11. Уровни развития умения влиять на других у будущих социальных педагогов в экспериментальной и контрольной группах

У 7,7% студентов в экспериментальной группе и 11,1% в контрольной излишне авторитарны, у 53,8% в экспериментальной группе и у 83,3% в

контрольной это умение развито в норме, и 38,5% % в экспериментальной группе и 5,6% в контрольной – совсем не стремятся влиять на других.

Также была проведена диагностическая методика «Определение склонности к педагогической деятельности» [см. приложение 11].

Как показали результаты исследования, в экспериментальной группе 12% имеют высокий уровень – будет сопутствовать успех в педагогической деятельности, в контрольной группе по данному показателю – 18%.

68% имеют средний уровень развития педагогической склонности в экспериментальной группе, в контрольной группе – 74%, и низкий уровень – имеют 20% в экспериментальной группе, 8% – в контрольной (рис. 12).

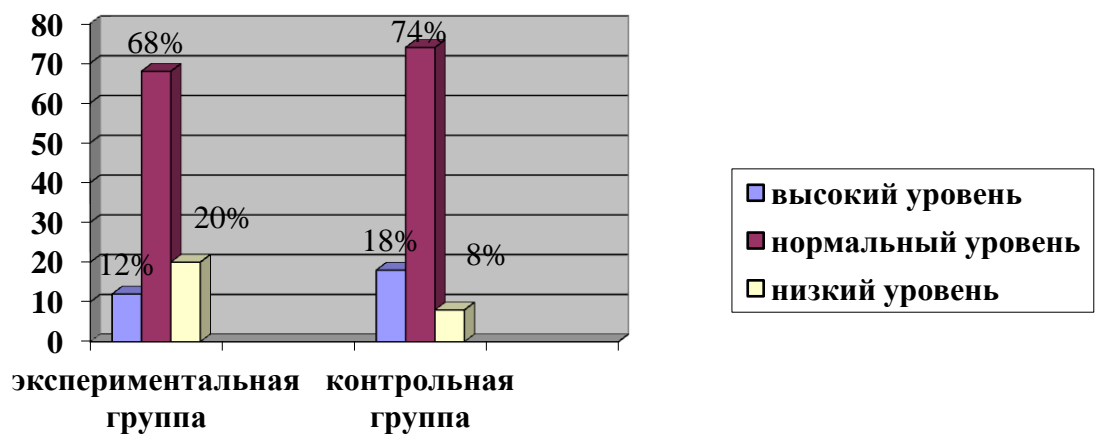


Рисунок 12. Уровни развития склонности к педагогической деятельности у будущих социальных педагогов в экспериментальной и контрольной группах

Сформированность **рефлексивного, или аутопсихологического, компонента** определялась с помощью методики Е.И. Бараевой «Анализ представлений учителей о готовности к работе с одаренными учащимися». Данная методика была адаптирована нами к диагностике социальных педагогов. Данная тест-анкета позволяет выявить, как будущие социальные педагоги оценивают наличие у себя должных профессионально важных качеств, особенности своей личности, собственную профессиональную деятельность.

Кроме этого предлагалось ответить на вопрос, каких качеств им не хватает, чтобы успешно обучать и воспитывать одаренных учащихся.

Обработав ответы студентов с помощью контент-анализа, получили следующие результаты, которые затем проранжировали в зависимости от частоты встречаемости:

- терпения,
- образования, больше теории и практики,
- интеллекта,
- все есть, но необходимо совершенствовать,
- сдержанности,
- твердости,
- личностного подхода,
- уверенности,
- креативности,
- коммуникабельности,
- «много чего».

Кроме этого предлагалось проранжировать, какие стороны личности одаренного ребенка интересуют студентов больше всего при работе с ними: ответы мы также проранжировали по частоте встречаемости.

У большинства студентов, как в контрольной, так и в экспериментальной группе на первом месте находятся интеллектуальные качества, затем творческие возможности, после этого эмоциональные качества и затем волевые.

И наконец, студентам предлагалось провести самоанализ и оценить свой потенциал в работе с одаренными детьми:

- как высокий его оценили лишь 12% студентов экспериментальной группы и 8% контрольной;
- как выше среднего – 24% студентов экспериментальной группы и 18% контрольной;
- как средний – 30% студентов экспериментальной группы и 24% контрольной;
- ниже среднего – 18% студентов экспериментальной группы и 30% контрольной;

- и низкий уровень — 16% студентов экспериментальной и 20% контрольной (рис. 13).

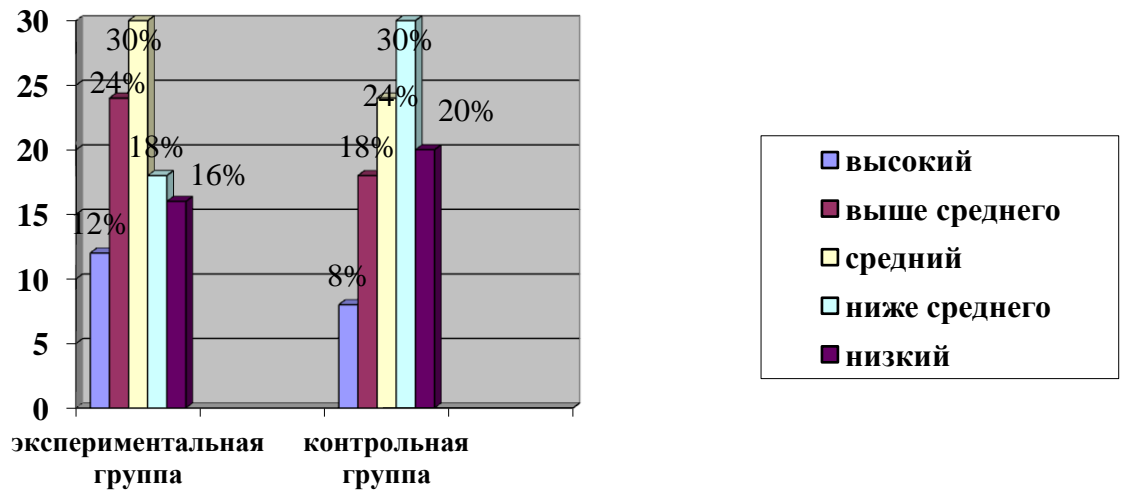


Рисунок 13. Уровни развития потенциала к работе с одаренными детьми у будущих социальных педагогов в экспериментальной и контрольной группах

Также для анализа сформированности данного компонента проводилась диагностическая методика по изучению рефлексивных качеств личности «Диагностика рефлексивности» А.В. Карпова [см. Приложение 12]. В ней предлагается оценить 27 утверждений по 7 бальной шкале: 1 – абсолютно неверно, 2 – неверно, 3 – скорее неверно, 4 – не знаю, 5 – скорее верно, 6 – верно, 7 – совершенно верно. Из 27 утверждений вопросы 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25 являются прямыми, и цифры, соответствующие ответам тестируемого, суммируются. Остальные 12 утверждений являются обратными, для них суммируются те значения, которые получены при инверсии шкалы ответов. Инверсия шкалы: 1 2 3 4 5 6 7 – прямые (первоначальные) баллы; 7 6 5 4 3 2 1 – обратные баллы.

Например, на 7 (обратное) утверждение при ответе было получено 6 баллов, при суммировании итогового значения ему присваивается при инверсии 2 балла. Итоговая сумма по прямым и обратным утверждениям менее 113 баллов соответствует низкому уровню рефлексивности; значения 114–139 баллов –

среднему уровню; от 140 баллов и выше – высокому уровню [175, с. 56–58]. После обработки получили следующие результаты:

- высокий уровень развития рефлексивности имеют лишь 12% экспериментальной группы и 17% контрольной;

- средний уровень – наблюдается у 52% экспериментальной группы и 48% контрольной;

- низкий уровень – 36% экспериментальной группы и 35% контрольной – практически сходные результаты получились по уровню развития данного компонента у контрольной и экспериментальной групп (рис. 14).

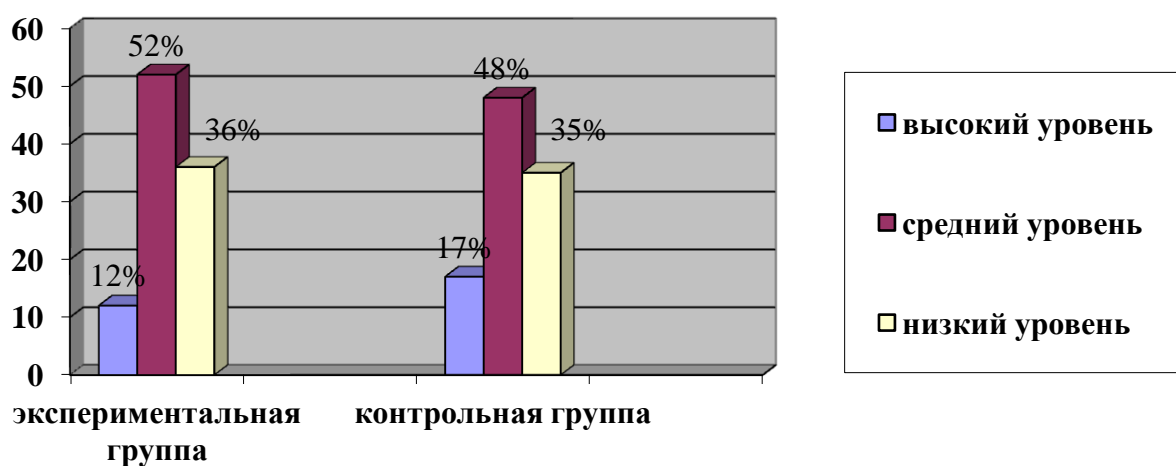


Рисунок 14. Уровни развития рефлексивности у будущих социальных педагогов в экспериментальной и контрольной группах

Проведя комплекс диагностических методик на определение уровней развития каждого из компонентов профессионально-личностной готовности будущих социальных педагогов к работе с одаренными детьми (как нами ранее указывалось, методика «Определение готовности студентов к социально-педагогической деятельности с одаренными детьми», методики «Склонность учителя к работе с одаренными учащимися» и «Анализ представлений учителей о готовности к работе с одаренными учащимися» Е.И. Бараевой, тесты «Ваше понимание профессиональной роли педагога», «Насколько у вас сформированы качества педагога?» Л.Д. Столяренко, методика «Диагностика рефлексивности» А.В. Карпова, «Оценка склонности к педагогической деятельности» и

«Диагностика способности к саморазвитию и факторов, содействующих или затрудняющих его» В.А. Деркунской, тест «Умеете ли вы влиять на других?» Г. Райтаровой, методики «Определение способности к саморазвитию» и «Готовность к саморазвитию» Т.А. Ратановой и Н.Ф. Шляхты, тест «Оцените свой творческий потенциал» Е.И. Рогова, тест «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфир в модификации А.А. Реана), можно сделать следующие выводы: никто из студентов в экспериментальной и контрольной группах не достиг оптимального уровня профессионально-личностной готовности к работе с одаренными детьми по всем компонентам, к допустимому уровню в экспериментальной и контрольной группах относятся примерно одинаковое количество студентов (75% и 72,2% соответственно по уровню развития когнитивного, операционно-деятельностного и личностного компонентов), к критическому уровню – 25% (ЭГ) и 22,2% (КГ) (по этим же компонентам), к недопустимому уровню в контрольной группе относятся 5,6% студентов [46, с. 38–39].

Как видно из данных результатов, необходима целенаправленная работа по формированию всех компонентов профессионально-личностной готовности будущих социальных педагогов. Для этого необходимо апробировать созданную нами модель формирования профессионально-личностной готовности социального педагога в вузе к работе с детьми младшего школьного возраста с общей одаренностью на практике и экспериментально проверить ее в ходе профессиональной подготовки будущих социальных педагогов.

Второй параграф «Апробация модели формирования профессионально-личностной готовности социальных педагогов в вузе к работе с детьми младшего школьного возраста с общей одаренностью» посвящен описанию экспериментальной проверки разработанной теоретической модели в ходе профессиональной подготовки будущих социальных педагогов.

2.2 Апробация модели формирования профессионально-личностной готовности социальных педагогов в вузе к работе с детьми младшего школьного возраста с общей одаренностью

Модель формирования профессионально-личностной готовности будущих социальных педагогов к работе с одаренными детьми описывает последовательность трех *этапов*, тесно взаимосвязанных между собой: *теоретико-процессуального* (решение задач формирования когнитивного и операционно-деятельностного компонентов), *стимулирующего* (приоритетным является формирование мотивационного компонента), *акмеологического* (лидирующими являются личностный и рефлексивный компоненты), на каждом из которых определены цели, психолого-педагогические условия, содержание и система педагогических средств.

Теоретико-процессуальный этап следует вначале, так как он является наиболее важным, в связи с тем, что направлен на формирование основных компонентов подготовки – когнитивного и операционно-деятельностного. Операционно-деятельностный компонент является определяющим при установлении уровней готовности будущих социальных педагогов к работе с одаренными детьми, так как он характеризует способность осуществлять основные практические направления работы с одаренными детьми. Кроме того, процесс подготовки студентов к работе с данным контингентом детей начинается в ходе проведения лекционно-семинарских занятий, и уже затем постепенно формируются остальные компоненты готовности, которые напрямую зависят от личности студента и его качеств, и которым требуется еще большее количество времени для формирования на практических занятиях и в ходе прохождения практики.

Реализация модели по формированию профессионально-личностной готовности будущих социальных педагогов к работе с одаренными детьми требует, как нами было показано, создания ряда педагогических *условий*, раскрываемых в работе Н.И. Панютиной и др. (развитие особой

профессионально-личностной позиции, комплексный (психолого-педагогический и профессионально-личностный) характер образования, большой удельный вес практических занятий) [214, с. 40–41], *принципов* (единства и дифференциации общего и специального обучения, этапности обучения, единства теоретической и практической подготовки [214, с. 42], лично-ориентированного и дифференцированных подходов, взаимодействия в целенаправленном постоянном сотрудничестве с другими образовательными субъектами, позитивного восприятия и принятия личности, конфиденциальности) и использования дополнительных *средств* на всех этапах педагогического процесса:

- сообщение и закрепление в форме интерактивных и активных методов (лекция-диспут, лекция-пресс-конференция, беседа, дискуссия, проблемная лекция, круглый стол, кейс-метод, анализ текстов и т.д.) знаний студентов об основных направлениях, способах и методах работы с одаренными детьми в рамках преподавания основных профилирующих дисциплин;

- разбор практических заданий и ситуаций, моделирующих взаимодействие с одаренными детьми на практических семинарских занятиях, дискуссии, беседы, коллоквиумы, практикумы, практические и творческие задания, и отработка имеющихся знаний по выявлению и развитию одаренных детей в социально-педагогической деятельности на практике и в ходе работы в студенческом научном обществе, проведение консультаций;

- формирование профессионально важных личностных качеств студентов для работы с одаренными детьми за счет использования упражнений, тренингов, практических заданий, моделирования ситуаций, деловых и ролевых игр, практикумов [37, с. 39–40].

Работа по формированию профессионально-личностной готовности будущих социальных педагогов к работе с одаренными детьми проходила в три этапа: 1-й этап – диагностико-организационный (констатирующий эксперимент); 2-й этап – реализационный (апробация модели, формирующий этап эксперимента); 3-й этап – аналитический (контрольный эксперимент).

После выявления уровней профессионально-личностной готовности будущих социальных педагогов к работе с одаренными детьми мы опытно-экспериментальным путем апробировали модель формирования профессионально-личностной готовности будущих социальных педагогов к работе с данной категорией детей.

В формирующем этапе эксперимента, проводимом в 2010–2012 гг., на базе МБОУ ВПО «Волжский институт экономики, педагогики и права», как нами было показано, принимали участие 65 студентов групп 2С, 3С и 4С, обучающихся по специальности «Социальная педагогика» с дополнительной подготовкой в области психологии второго, третьего и четвертого курса обучения и 46 студентов контрольной группы, также обучающихся по специальности «Социальная педагогика» второго, третьего и четвертого курсов обучения. Студенты были поделены на экспериментальную и контрольную группы в свободном порядке после проведения констатирующего этапа эксперимента [46, с. 39].

Основными направлениями деятельности по формированию профессионально-личностной готовности будущих социальных педагогов к работе с одаренными детьми были, как нами ранее указывалось, следующие [46, с. 40; 32, с. 627]:

- формирование теоретической готовности – за счет сообщения студентам знаний об основных направлениях, способах и методах работы с одаренными детьми в рамках преподавания основных профилирующих дисциплин;

- формирование практической готовности – при разборе практических заданий и ситуаций, моделирующих взаимодействие с одаренными детьми на практических семинарских занятиях и отработке имеющихся знаний по выявлению и развитию одаренных детей в социально-педагогической деятельности на практике;

- формирование личностной готовности – в процессе решения различных социально-педагогических задач на семинарах, коллоквиумах, проведения занятий с элементами тренингов, бесед, практической отработки методов и

моделей работы социального педагога с одаренными детьми, требующих применения основных личностных качеств, необходимых для работы с данной категорией детей.

Работа по формированию основных компонентов профессионально-личностной готовности к работе с одаренными детьми у будущих социальных педагогов по данным направлениям проводилась в ходе проведения нами занятий по следующим дисциплинам «Социальная педагогика», «Психология», «Психология развития», «Основы специальной психологии», «Основы превентивной психологии», «Психокоррекция и развитие». Также, по нашему мнению, целесообразно проводить подготовку к работе с одаренными детьми в ходе прохождения курса «Методика и технология работы социального педагога», так как ознакомление с особенностями работы социального педагога с данной категорией детей предусмотрено государственным стандартом по специальности «Социальная педагогика», а также в курсе изучения дисциплины «Психодиагностика», в задачи которой входит обучение возрастной диагностике интеллектуального и личностного развития детей.

Для формирования основных составляющих **КОГНИТИВНОГО КОМПОНЕНТА** профессионально-личностной **готовности** (знания признаков и различных аспектов проявления одаренности, критериев, форм, принципов выявления и работы с одаренными детьми, личностных особенностей одаренных детей и их родителей, стратегий и технологий работы с одаренными детьми, условий и рекомендаций для успешной работы с ними, основных подходов к проблеме воспитания и обучения одаренных детей, направлений совершенствования системы работы с одаренными детьми) **будущих социальных педагогов к работе с одаренными детьми** нами была реализована следующая работа в ходе изучения ряда дисциплин обще предметной подготовки.

В рамках изучения социальной педагогики в процессе прохождения темы «Понятие нормы и отклонения от нормы в социальной педагогике» в форме

проблемной лекции мы сообщили о возможности развития не только негативных отклонений, но и имеющих позитивный характер, таких как одаренность и талантливость. Подробнее в форме беседы установили имеющийся запас знаний у студентов о данном феномене, после чего сообщили в лекционной форме о данной особой группе отклонений, ее разновидностях, особенностях проявлений, возможностях выявления детей с ранним развитием способностей к чему-либо, причинах развития и т.д.

В процессе рассмотрения темы «Методы социальной педагогики» после ознакомления со стандартными методами социального воспитания, социально-педагогического исследования, методами социальной работы и социально-педагогическими технологиями в форме лекции, используя метод объяснения, сообщили дополнительный материал о современных возможных методах работы с особыми категориями детей, в том числе и с одаренными детьми: о работе по индивидуальным планам с использованием новых информационных технологий, тьюторстве, медиаторстве, занятиях по свободному выбору, организации исследовательских секций или объединений, проектном методе, о современных формах обучения: дифференциации, перегруппировке параллелей, обогащенном, попеременном обучении, выделении групп одаренных учащихся из параллелей, группировке в гомогенные малые группы внутри одного класса, о новых технологиях обучения: проблемном обучении, методике обучения в малых группах, технологии проективного обучения, спецкурсах, особых лекционно-семинарских системах обучения, специальных принципах обучения и воспитания в различных условиях.

В процессе изучения темы «Социальная адаптация и дезадаптация» в лекционной форме сообщили, используя методы объяснения и разъяснения, о психологических особенностях и проблемах одаренных детей, которые обуславливают необходимость относить их к детям группы риска. При изучении раздела «Девиантное поведение как социально-педагогическая проблема» в форме коллоквиума донесли информацию о возможных факторах риска и типах отклонений, которые могут наблюдаться у детей с признаками одаренности.

В конце изучения темы «Социально-педагогическая виктимология» в форме дискуссии выявили факторы, которые могут привести к тому, что дети с одаренностью могут стать жертвами социализации, о скрытых жертвах социализации, о причинах, когда не реализуется скрытая одаренность, сообщили статистические сведения о снижении или потери проявлений одаренности в младшем школьном возрасте.

В рамках изучения темы «Основы управления системой социальной защиты населения» в лекционной форме сообщили материал о социально-педагогической защите прав ребенка на развитие способностей, используя методы лекции, дискуссии.

Также в рамках изучения раздела «Работа социального педагога в современных условиях» в форме лекции «Работа социального педагога с одаренными детьми» сообщили, используя метод объяснения, о задачах и специфике работы социального педагога с одаренными детьми, о видах и психологических особенностях одаренности, об особенностях познавательного, эмоционального и психосоциального развития одаренных детей, их возрастном и индивидуальном развитии, об особенностях их воспитания и развития в семье, формах социально-педагогической деятельности с данной категорией детей, ознакомили в форме сообщений и подготовке рефератов с отечественным и зарубежным социально-педагогическим опытом работы с ними, основными подходами и взглядами ученых.

В рамках изучения дисциплины «Методика и технология работы социального педагога» при рассмотрении раздела «Особенности работы социального педагога с различными категориями детей и подростков в различных типах образовательных учреждений» в процессе изучения темы «Методика работы с одаренными детьми» ознакомили в форме прочтения и последующей беседы с материалами «Рабочей концепции одаренности», определениями феномена одаренности, ее видами, признаками и различными аспектами проявления, критериями выделения, формами, принципами выявления и работы с одаренными детьми, личностными особенностями одаренных детей и их родителей, основными направлениями,

целями, задачами, стратегиями, содержанием, методами и формами работы с одаренными детьми, условиями и рекомендациями для успешной работы с ними для педагогов и родителей, с основными подходами к проблеме воспитания и обучения одаренных детей, направлениями совершенствования системы работы с одаренными детьми.

В рамках изучения раздела «Организация деятельности социального педагога» в лекционной форме, используя методы проблемного изложения, ознакомили с особенностями профессиональной квалификации социальных педагогов для работы с одаренными детьми, с требованиями и спецификой их профессионально-личностной подготовки для работы с одаренными детьми, ее принципами и этапами.

В рамках изучения дисциплины «Психология» при рассмотрении темы «История развития психологии как науки» в форме лекции ознакомили с основными подходами к изучению феномена одаренности в отечественной и зарубежной психологии, опираясь на дополненную нами классификацию теорий одаренности, сообщили о педагогическом опыте наиболее известных ученых в данном направлении (концепции одаренности Дж. Рензулли, П. Торренса, А.И. Савенкова, В.Э. Чудновского, В.С. Юркевич, Н.Б. Шумаковой, концепции творческой одаренности А.М. Матюшкина, Б.М. Теплова, взгляды на проблему одаренности Д.Б. Богоявленской, А.В. Брушлинского, В.Д. Шадрикова, концепция психологического сопровождения одаренного ребенка Э. Ландау, теории интеллекта М.А. Холодной, Дж. Гилфорда, теория возрастной одаренности Н.С. Лейтеса, мультифакторная теория творческой одаренности И.П. Гладилиной и др.). В процессе изучения тем «Задатки, способности, склонности», «Психология творчества» на лекциях и семинаре в лекционной форме и в виде беседы дали определение и раскрыли основные представления о способностях, их видах, природных предпосылках и условиях их развития, обобщили и дополнили представления о задатках, склонностях, таланте, гениальности и т.д.

На семинарском занятии, посвященном психологии творческой деятельности, с использованием активных методов обучения в малых группах рассмотрели психологические особенности, виды, уровни (типы), мотивацию и пути управления творчеством. В форме сообщений, подготовленных студентами, ознакомили с этапами творческого процесса, инсайтом, типами творцов и стилями творческой деятельности, факторами, затрудняющими творческий процесс, и методами его изучения, генезисом способностей и одаренности.

В рамках изучения темы «Диагностика и развитие педагогических способностей» ознакомили с основными диагностическими методиками по определению готовности студентов к социально-педагогической деятельности вообще и к работе с одаренными детьми в частности, за счет проведения следующих методик: «Определение готовности студентов к социально-педагогической деятельности», построенной в соответствии с квалификационной характеристикой социального педагога В.А. Сластенина, В.Г. Бочаровой, М.А. Галагузовой, М.Н. Костиковой и на основе методики МПЦ И.К. Шалаева, частично модифицированных нами методик «Склонность учителя к работе с одаренными учащимися» и «Анализ представлений учителей о готовности к работе с одаренными учащимися» Е.И. Бараевой, тестов «Ваше понимание профессиональной роли педагога», «Насколько у вас сформированы качества педагога?» Л.Д. Столяренко, методики «Диагностика рефлексивности» А.В. Карпова, методик «Определение склонности к педагогической деятельности» и «Диагностика реализации потребности в саморазвитии или способности к саморазвитию и факторов, содействующих или затрудняющих его» (автор-составитель В.А. Деркунская), теста «Умеете ли вы влиять на других?» Г. Райтаровой, методики «Готовность к саморазвитию» Т.А. Ратановой и Н.Ф. Шляхты, теста «Оцените свой творческий потенциал» Е.И. Рогова, теста «Мотивация профессиональной деятельности» (методика К. Замфир в модификации А.А. Реана) и т.д.

В процессе изучения дисциплины «Психология развития» при рассмотрении темы «Формирование психологии развития в XIX–XX вв.» в форме лекции ознакомили с научным вкладом ученых (В. Меде и К. Пиорковский, Г. И. Россолимо, В. Штерн [214, с. 33]; А. Бине, В. Вундт, Д. Миль, Г. Спенсер, Т. Циген) [39, с. 195; 40, с. 360]), внесших, согласно Н.И. Панютиной и др., особый вклад в понимание одаренности как высокого уровня развития системы когнитивных процессов (сенсорно-перцептивных процессов, внимания, памяти, мышления и воображения), измеряемых с помощью соответствующих тестов. Изучили научные достижения ученых (Г. Айзенк, А. Бине, Д. Векслер, Ф. Гальтон, Дж. Гилфорд, В. Штерн [214, с. 33], Р. Амтхауэр, Г. Гарднер, Р. Кеттел, Э. Клапаред, Р. Мейли, Э. Мейман, Г. Мюллер, Г. Мюнстерберг, Л. Пенроуз, Дж. Равен, Г. Ревеш, Л. Термен, Э. Торндайк, Дж. Фельдхьюсен, Д. Фребес, Д. Хебб, Ю.Г. Хилдрет, Э. Эббингауз, В.М. Экземплярский) [39, с. 196; 40, с. 360]), основывающиеся на отождествлении одаренности с высоким уровнем развития интеллекта или умственных способностей, измеряемых с помощью тестов интеллекта. Ознакомили с научным вкладом ученых (Э.А. Голубева, В.А. Крутецкий, Н.С. Лейтес, В.Д. Небылицын [214, с. 34]; Б.Г. Ананьев, А. Анастаси, Г.В. Бурменская, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, В.Н. Дружинин, А.Н. Леонтьев, К.К. Платонов, Я.А. Пономарев, С.Л. Рубинштейн, А.И. Савенков, В.М. Слуцкий, Б.М. Теплов, М.А. Холодная, В.Д. Шадриков) [39, с. 197; 40, с. 360]), рассматривающих одаренность в русле анализа дифференциальных различий, что связано с выделением общих и специальных способностей. Сообщили о достижениях ученых (Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский, З.И. Калмыкова, Б.М. Кедров, Э. Ландау, В. Лоуэнфельд, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев, Дж. Рензулли, К. Тейлор, О.К. Тихомиров, П. Торренс, К. Юнг), соотносящих одаренность с высоким уровнем творческого потенциала, что выражается в высокой исследовательской активности ребенка; в возможностях легкого и творческого учения; в способностях к созданию новых творческих

«продуктов» в науке, искусстве, технике, социальной жизни [214, с. 33–34]. Проанализировали научный вклад ученых (Л.А. Венгер, Ф.М. Грановская, А.В. Запорожец, Ю.С. Крижанская, Н.Н. Подъяков, А.И. Савенков, В.Э. Чудновский, В.С. Юркевич), основывающийся на том, что ключевой характеристикой потенциала личности следует считать ее познавательную мотивацию, исследовательскую активность, а также изучили многофакторные модели одаренности (мультифакторные – И.П. Гладиллина; Ф. Монкс; Л.Терстоун, И. Торндайк, И. Хаген; многофакторные – К. Хеллер; пятифакторная – А. Танненбаум; инвестиционная модель одаренности – Е. Григоренко, Р. Стренберг).

В ходе лекции «Категории психологии развития и их связь с различными сторонами психического развития» ввели определение феномена одаренность, понятия «общая» (интеллектуальная) и «специальная одаренность», «способности», «общие и специальные способности», «талантливость» и «гениальность».

В процессе лекции «Психология обучения и развития» ознакомили не только с взаимосвязью обучения и развития, но и с условиями, при которых обучение может вести за собой развитие, основными принципами развивающего обучения, которые используются и при работе с одаренными детьми, сообщили об основных подходах, методах, средствах и формах развивающего обучения. При изучении темы «Психологические теории развивающего обучения» раскрыли, используя метод объяснения и разъяснения, не только основные принципы построения наиболее известных развивающих теорий обучения, но и основные положения концепции развивающего обучения, использующихся при работе с одаренными детьми, опыт работы отечественных педагогов с данной категорией детей по развивающим программам.

В ходе лекции «Факторы психического развития», кроме ознакомления с факторами, рассказали также о влиянии наследственности, социальной среды и активности самого ребенка на развитие имеющихся

склонностей и способностей, о решающей роли семьи в становлении личности одаренного ребенка, о воздействии на развитие одаренного ребенка взаимоотношений со взрослыми и сверстниками.

В лекции «Основные приобретения развития в младшем школьном возрасте» рассмотрели особенности когнитивного, мотивационного, эмоционально-волевого развития, развития я-концепции и особенности деятельности в данном возрасте, ввели информацию о сензитивных возможностях данного возраста для развития одаренности ребенка, о психологических особенностях (познавательных, психосоциальных, эмоциональных, личностных) данной категории детей в этом возрасте, о необходимости проведения специальной развивающей работы с ними на данном возрастном этапе, о проценте снижения потенциальных возможностей детей в этом возрасте при отсутствии ее.

В процессе изучения дисциплины «Основы специальной психологии» в лекции «Психология детей с дисгармоничным типом развития» ввели информацию об одаренных детях как группе повышенного риска и об особенностях личности одаренных детей с дисгармоничным типом развития, об имеющихся у них проблемах в эмоциональной сфере (повышенная чувствительность, реактивность, впечатлительность и уязвимость и т.д.), проблемах, связанных с самооценкой, развитием сферы общения, ценностями и направленностью личности, с профессиональным самоопределением и др.

При изучении темы «Психология детей с нарушениями развития по типу ассинхронии» дополнительно сообщили в форме лекции, используя метод рассказа и разъяснения, об одаренных детях с ярко выраженной неравномерностью психического развития (диссинхронией), с более или менее выраженным отставанием в развитии одной сферы по сравнению с другой, об их проблемах, вызванных этим.

В процессе изучения тем «Психическая дезадаптация» и «Уровень актуального и зона ближайшего развития» в форме лекций сообщили о причинах, иногда приводящих и одаренных детей к психической

дезадаптации (конфликтах, неприятию, насмешках, недоумению, неблагоприятных вариантах развития взаимоотношений одаренных детей со взрослыми и сверстниками и т.д.), ознакомили с необходимостью правильного определения потенциала и возможностей ребенка в обучении с учетом его актуального уровня и зоны ближайшего развития.

В ходе изучения дисциплины «Основы превентивной психологии» при рассмотрении лекций по темам «Профилактика психических нарушений» и «Структура превентивной поддержки младших школьников» мы дополнительно ознакомили студентов с трудностями в обучении одаренных детей, которые могут спровоцировать развитие у них психических нарушений, и с особенностями организации превентивной работы с одаренными детьми в начальной школе, с рекомендациями по эффективному взаимодействию с одаренным ребенком, с методами и формами индивидуальной и групповой психопрофилактики нарушений психологического здоровья детей, которые возможны и у детей с признаками одаренности.

В процессе изучения дисциплины «Психокоррекция и развитие» в ходе проведения лекций по указанным темам: «Коррекция психического развития детей в процессе обучения и воспитания», «Исправление особенностей психического развития детей», «Коррекция детско-родительских отношений и т.д.» ознакомили также с основными особенностями психического развития одаренных детей и проблемами, возникающими в процессе их обучения и воспитания, определили основные направления коррекционной работы с ними. После этого изучили на семинарских занятиях разработанные коррекционные комплексы занятий для работы с одаренными детьми младшего школьного возраста, позволяющие оценить психоэмоциональное состояние ребенка, познавательную сферу его личности, прояснить его самооценку, сформировать позитивное отношение к себе, развить его личность за счет наиболее полного раскрытия его способностей и индивидуальных качеств, оптимизировать положение одаренных школьников в группе сверстников. Кроме этого рассказали об обучении наиболее эффективным способам умственного труда, совершенствовании

мыслительных способностей одаренных учащихся, развитию их творческого потенциала, об обучении рациональному использованию своего рабочего времени, снятию напряжения, усталости, снижению уровня тревожности школьников, повышению уверенности детей в себе и в своих возможностях.

В ходе изучения дисциплины «Психодиагностика» в рамках раздела «Система возрастной диагностики интеллектуального и личностного развития детей» ознакомили студентов с методиками диагностирования одаренности у детей младшего школьного возраста. Изучили такие диагностические методики, как: методика «Интеллектуальный портрет», методика «Характеристика ученика», методика для родительского исследования, методика «Карта одаренности», «Карта интересов», методика оценки общей одаренности, различные методики диагностики общих умственных способностей детей: тесты на определение структуры интеллекта (Р. Амтхауэр, Р. Кэттел), методики по изучению детской креативности (Е.Е. Туник, П. Торренс), методики на выявление лидерской одаренности – методика Р. Жилия, методики на выявление школьной мотивации Н.Г. Лускановой и др.

В связи с низкими показателями **сформированности операционно-деятельностного компонента** профессионально-личностной **готовности** будущих социальных педагогов к работе с одаренными детьми (практического, технологического), который составляют умения и навыки выявления одаренных детей, их воспитания, оказания посреднической и социально-педагогической помощи и поддержки одаренным младшим школьникам и их родителям, консультирования педагогического состава, работающего с одаренными детьми, аналитические, прогностические, конструктивные, коммуникативные, организаторские, проективные, посреднические, охранно-защитные умения, нами проводилась работа по его развитию в процессе преподавания дисциплин цикла ОПД.

В ходе изучения дисциплины «Социальная педагогика» на семинарском занятии по следующей теме: «Норма и отклонение» студенты в форме коллоквиума обсудили не только понятия и характеристики нормы и

отклонения, типы отклонений и теории отклонений, но и подробнее остановились на характере отклонений, который может быть не только негативным, но и позитивным. Подробнее раскрыли психические отклонения от нормы, к которым относится и одаренность, обсудили особенности, виды, составляющие, показатели одаренности детей, причины психических отклонений, способы диагностики одаренности на конкретных примерах и ситуациях.

При изучении темы «Методы социальной педагогики» студенты в форме проведения круглого стола обсудили не только методы социального воспитания, социально-педагогического исследования и т.д., но и в качестве отдельного вопроса остановились на специфических методах работы социального педагога с одаренными детьми и их родителями, приводили конкретные примеры методов, определяли наиболее оптимальные методы и формы взаимодействия с одаренными детьми для себя.

В рамках изучения темы «Социальная адаптация и дезадаптация» на семинарском занятии в форме групповой дискуссии студенты рассмотрели не только виды, причины, проявления социальной дезадаптации вообще, но и особенности проявления социальной дезадаптации у разных категорий детей, в частности и у одаренных детей, вызванные особыми качествами их личности, особенностями психического развития, взаимоотношениями с семьей, сверстниками и педагогами, разбирали конкретные примеры.

В рамках изучения раздела «Девииции как социально-педагогическая проблема» на семинарах студенты в форме группового интервью анализировали не только типы, причины, концепции и предпосылки девиаций в подростковом возрасте, но и в качестве отдельного вопроса останавливались на особенностях проявления отклоняющегося поведения у одаренных детей, которые относятся к группе повышенного риска, анализировали жизненные ситуации по данному вопросу.

При изучении раздела «Социально-педагогическая виктимология» на семинарских занятиях студенты в форме групповой дискуссии и в форме анализа конкретных ситуаций закрепляли полученные знания не только о

причинах и видах жертв социализации, но и обсуждали отдельно, что может привести к тому, что человек, имея скрытую или раннюю одаренность, становится жертвой социализации и в дальнейшем не проявляет имеющихся у себя задатков и способностей, не реализует и не развивает их.

В рамках изучения раздела «Работа социального педагога в современных условиях» студенты на семинарских занятиях работали над темой «Работа социального педагога с одаренными детьми» [26, с. 380–390], в форме проведения круглого стола обсуждали и выявляли особенности и этапы работы социального педагога с одаренными детьми и их родителями, анализировали имеющийся опыт по работе с данной категорией детей отечественных социальных педагогов.

Затем студенты обсуждали методы, формы работы, советы по правильной организации взаимодействия с данной категорией детей, усвоенные при чтении и конспектировании статей по данной проблематике В.П. Кашенко, Дж. Рензулли, П. Торренса, А.И. Савенкова, В.Э. Чудновского, В.С. Юркевич, Н.Б. Шумаковой, А.М. Матюшкина, Б.М. Теплова, Дж. Гилфорда, теории возрастной одаренности Н.С. Лейтеса, концепции одаренности Д.Б. Богоявленской, А.В. Брушлинского, В.Д. Шадрикова, концепции психологического сопровождения одаренного ребенка Э. Ландау и др. Задание по ознакомлению с научными трудами и конспектированию статей с последующим их анализом и обсуждением каждый студент получал индивидуально, и затем они обменивались полученными сведениями. Студенты отчитывались по найденным формам и способам работы с одаренными детьми в форме презентаций с наглядной демонстрацией и проведением с одноклассниками нескольких приемов, заданий, упражнений, игр по развитию одаренности (по выбору).

В рамках изучения дисциплины «Методика и технология работы социального педагога» на семинарских занятиях по теме «Методика работы с одаренными детьми», студенты выполняли ряд практических заданий [149, с. 280–292]: по анализу личностных особенностей одаренных детей,

обладающих различными типами одаренности, разграничению ее различных типов (интеллектуальной, академической, творческой, художественной и т.д.), разрабатывали и анализировали готовые рекомендации для родителей одаренного ребенка, педагогов, работающих с ним, выявляли и приводили собственные примеры возможных сложностей у одаренных детей в процессе общения с родителями, педагогами, ровесниками, анализировали возможные варианты проведения консультации для родителей одаренного ребенка, педагогов, работающих с ним, возможные варианты и способы оказания помощи самому одаренному ребенку, методы и формы его воспитания и обучения. Обсуждали и вносили по необходимости свои изменения, дополнения в готовые разработки по проведению педагогических советов по созданию целостной системы работы с одаренными детьми, лекториев для преподавателей начальных классов, посвященных психологическому просвещению педагогов по данной проблеме, родительских собраний и лекториев для родителей по выявлению, обучению и информированию об особенностях взаимодействия с одаренными детьми и развитию их задатков и способностей.

В рамках изучения темы «Совершенствование профессионализма социального педагога» на семинарских занятиях студенты в форме беседы определяли основные составляющие профессионально-личностного развития социального педагога, опираясь на предоставленные им материалы по данной теме, с которыми они предварительно ознакомились самостоятельно [258], в форме дискуссии обсуждали механизмы и психологические структуры личностного роста, определяли факторы, способствующие и мешающие саморазвитию, основные способы самопознания, приемы самопобуждения, способы проектирования профессионального и личностного роста, варианты самореализации. После этого со студентами была проведена диагностическая методика «Определение готовности студентов к социально-педагогической деятельности» с последующим самоанализом полученных результатов и

разработкой рекомендаций по развитию наиболее слабо выраженных компонентов готовности.

При изучении раздела «Технологии социально-педагогической защиты прав ребенка» в рамках изучения темы «Социально-педагогическая защита прав ребенка на развитие способностей» [256, с. 151–152] после работы с педагогической литературой и конспектирования основных положений по данной теме, выполненных в качестве самостоятельной работы дома, студенты в форме взаимного интервью обсуждали все возможные направления, способы организации социально-педагогической деятельности по защите прав ребенка на развитие способностей.

При изучении дисциплины «Психология» в процессе рассмотрения темы «История развития психологии как науки» на семинарском занятии у студентов в качестве отдельно рассматриваемого вопроса проверялся уровень имеющихся знаний об основных подходах к изучению одаренности в отечественной и зарубежной психологии, наиболее известных теориях и концепциях одаренности, вкладе наиболее известных ученых в эту область как в одно из направлений развития психологии. Проверка знаний по данной теме проводилась в форме устного опроса и письменного тестирования, а также выполнения задания на соотнесение фамилий ученых и их основных достижений в работе с одаренными детьми. Данной работе предшествовала основательная самостоятельная подготовка студентов по предложенным контрольным вопросам и дополнительному материалу по данной теме.

В ходе изучения тем «Задатки, способности, склонности» и «Психология творчества» у студентов на семинарских занятиях проверяли имеющиеся знания по данным темам в форме выполнения ими контрольных заданий и решения кроссвордов. Также они решали практические ситуации по данным темам, применяя свои аналитические, прогностические, конструктивные,

коммуникативные, организаторские, проективные, посреднические и охранно-защитные умения и знания, полученные на лекционных занятиях.

На семинарском занятии «Психологические теории развивающего обучения» предлагалось в качестве отдельного задания проанализировать, какие развивающие теории желательно и возможно использовать с одаренными детьми и по развитию какого вида одаренности, в частности.

В ходе изучения темы «Диагностика и развитие педагогических способностей» в качестве домашнего задания студентам требовалось подыскать диагностические методики, которые могли бы использоваться для выявления тех педагогических способностей необходимых педагогам, работающим или собирающимся работать с одаренными детьми, а также упражнения или занятия по развитию этих способностей. После этого на семинаре в форме мини мастер-классов студенты рассказывали о 1–2-х найденных диагностических методиках, и каждый студент показывал 1–2 подобранных упражнения по развитию педагогических способностей.

В рамках изучения тем «Психологические основы индивидуализации обучения», «Роль педагога в организации и развитии учебно-познавательной деятельности школьников» студенты на семинарских занятиях дополнительно в форме группового интервью обсуждали и анализировали основные условия развития индивидуальности одаренного ребенка, реализации индивидуального подхода к данной категории детей при использовании следующих форм организации их учебной деятельности: ускорении, углублении, обогащении или проблематизации. Анализировали роль наставника (тьютора) в индивидуализации обучения одаренных детей, основные направления его деятельности; особенности использования методов творческого характера с высоким познавательно-мотивирующим потенциалом: проблемных, поисковых, эвристических, исследовательских, проектных. Обсуждали в форме круглого стола возможности и специфику использования принципов индивидуализации и дифференциации при обучении одаренных детей в

условиях общеобразовательной школы, в системе дополнительного образования, в специализированных учреждениях.

При изучении курса психологии развития в ходе проведения семинарских занятий по теме «Формирование психологии развития в XIX–XX вв.» студенты делали компакт-схему по предложенной классификации основных направлений развития представлений об одаренности в XIX–XX вв., где отражали в сжатой форме научный вклад наиболее известных в данной области отечественных и зарубежных ученых.

При изучении темы «Категории психологии развития и их связь с различными сторонами психического развития» студенты заполняли таблицу об основных категориях психологии развития, в которой отражали определения категорий «одаренность», «общая» (интеллектуальная) и «специальная одаренность», «способности», «общие и специальные способности», «талантливость» и «гениальность», проанализировав в качестве домашнего задания учебный материал по данной теме, также они выполняли практическое задание на соотнесение категорий, их определений и их влияния на психическое развитие человека.

В ходе изучения тем «Психология обучения и развития», «Факторы психического развития», «Психологические теории развивающего обучения» студентам предлагались в качестве дополнительно рассматриваемого вопроса контрольные вопросы и задания на выявление различных психологических особенностей обучения и развития одаренных детей, факторов, способствующих и затрудняющих их психическое развитие, установление принципов и психологических особенностей их развивающего обучения. Для проверки знаний по данным темам использовались контрольные проверочные задания в форме тестов.

В рамках изучения темы «Основные приобретения в развитии в младшем школьном возрасте» студенты решали практические ситуации, размышляли над проблемными вопросами, выполняли контрольные задания по выявлению и обсуждению возможностей данного возраста для развития

одаренности ребенка, обобщали материал о психологических особенностях данной категории детей в этом возрасте, о необходимости проведения специальной развивающей работы с детьми на данном возрастном этапе.

При изучении курса «Основы специальной психологии» после изучения тем «Психология детей с дисгармоничным типом развития», «Психология детей с нарушениями развития по типу ассинхронии», «Психическая дезадаптация», готовясь к семинарскому занятию, студенты изучали предложенный им материал, составляли план-конспекты по таким проблемам одаренного ребенка как: соотношение биологических и средовых факторов в становлении одаренности, генетическая детерминация ее развития, особенности средового воздействия на развитие одаренности, гетерохрония и диссинхрония развития одаренных детей. Также студенты самостоятельно подбирали дополнительный материал по данной теме и затем в форме групповой дискуссии освещали предложенную для изучения тему «Проблемы одаренных детей. Одаренные дети с дисгармоничным типом развития».

При изучении курса «Основы превентивной психологии» в процессе работы над темами: «Профилактика психических нарушений», «Структура превентивной поддержки младших школьников» при проведении семинарских занятий в форме семинара-дискуссии в качестве отдельных вопросов анализировались способы оказания поддержки одаренным детям и разрешения таких часто встречающихся у них трудностей, как: неприязнь к школе, погружение в философские проблемы, игровые интересы, полное отсутствие конформности, несоответствие между физическим, интеллектуальным и социальным развитием, перфекционизм, ощущение неудовлетворенности, сверхчувствительность, повышенная потребность во внимании взрослых, нетерпимость, трудности в обучении, эгоцентризм, трудности в сфере общения, стремление командовать сверстниками, нереалистические цели и т.д.) с целью предотвращения негативных последствий. В конце занятия студенты самостоятельно обобщали ряд

рекомендаций, которые необходимо соблюдать педагогу для наиболее эффективного взаимодействия с одаренным ребенком.

При изучении дисциплины «Психокоррекция и развитие» при проведении цикла семинарских занятий по теме: «Коррекция психического развития детей в процессе обучения и воспитания» студенты на одном из занятий изучали в форме группового интервью ряд следующих проблемных вопросов: 1. Организация индивидуального подхода к интеллектуально одаренному школьнику в учебно-воспитательном процессе. 2. Коррекционная работа по развитию творческого мышления и познавательной сферы младших школьников. 3. Коррекционная работа по содействию социальной адаптации одаренных школьников. 4. Групповая коррекционно-развивающая работа с одаренными школьниками. 5. Психолого-педагогическое просвещение педагогов, работающих с одаренными детьми.

При проведении семинарских занятий в форме круглого стола по теме «Коррекция детско-родительских отношений» с использованием частично-поискового метода обучения в качестве отдельного вопроса студенты изучали и анализировали особенности и основные направления социально-педагогической работы с родителями одаренных детей, знакомились с готовыми разработками по организации их психолого-педагогического просвещения (психологическими чтениями, лекциями, диспутами, родительскими собраниями на темы «Влияние взаимодействий родителей и детей на становление одаренности ребенка», «Детская одаренность: пути развития способностей младших школьников», психологическими практикумами для родителей одаренных детей). Студенты обсуждали особенности таких форм работы с родителями, как: школы для родителей, малые академии родителей, вечера вопросов и ответов, педагогические практикумы, семинары, творческие встречи педагогов и родителей, круглый стол, педагогический треугольник, родительский ринг, дискуссионные клубы, собрания-диспуты, родительские конференции, сходы, съезды, тематические и индивидуальные консультации. Студенты разбирали

конкретные упражнения, приемы и ролевые игры, которые рекомендуется проводить с родителями одаренных детей. Рассматривали сущность и специфические особенности посреднической деятельности социального педагога, заключающейся в подключении к работе по развитию одаренных детей их родителей и других специалистов.

В ходе изучения курса «Психодиагностика» при работе над разделом «Система возрастной диагностики интеллектуального и личностного развития детей» на одном из семинарских занятий студенты анализировали результаты, полученные при проведении методик диагностирования одаренности у детей разного возраста, которые они должны были провести в ходе прохождения психолого-педагогической практики: методики «Интеллектуальный портрет», методики «Характеристика ученика», методик для родительского исследования, методик «Карта одаренности», «Карта интересов», методики оценки общей одаренности, различных методик диагностики общих умственных способностей детей, таких как тесты структуры интеллекта Р. Амтхауэра, Р. Кэттела и др. (по выбору студента), методик по изучению детской креативности (Е.Е. Туник, П. Торренс и др.) (по выбору студента), методик на выявление лидерской одаренности – методика Р. Жилия и др., методик на выявление школьной мотивации Н.Г. Лускановой и др. Отмечали трудности, испытываемые студентами при проведении, обработке и интерпретации результатов диагностических методик, и как они разрешали их.

В связи с низкими результатами сформированности **мотивационного компонента** профессионально-личностной готовности будущих социальных педагогов к работе с одаренными детьми, который заключается в высоких уровнях развития познавательной и внутренней профессиональной мотивации, потребности в личностном росте и представлен гуманитарной профессионально-личностной позицией педагогов, которая основывается на стремлении успешно активизировать и развивать детскую одаренность, предоставлять учащимся свободу учиться и развиваться, всесторонне способствуя наиболее полному раскрытию и развитию имеющихся у них способностей и задатков, осознании

социальной значимости и ответственности целенаправленной работы по выявлению и развитию одаренных детей, ориентации на целостное восприятие одаренного ученика как личности, проводилась работа по его повышению.

На стимулирующем этапе реализации модели проводилась целенаправленная работа по его развитию – в ходе применения дискуссионных методов, проведения тренингов, коллоквиумов, бесед, консультаций подчеркивалась необходимость профессионального и личностного роста. Была проведена профилактическая работа по предупреждению возникновения профессиональных деструкции и эмоционального выгорания на этапе получения профессии. В рамках изучения дисциплины «Психология» целенаправленно был проведен ряд диагностических методик во время изучения темы «Эмоции и чувства» с целью определения неблагоприятных психофизиологических состояний во время учебы (стресса, дистресса, монотонии, синдрома хронической усталости), которые препятствуют развитию профессиональной мотивации. Также во внеурочное время были проведены диагностические методики на определение готовности и способности к саморазвитию, студенты были ознакомлены с полученными результатами индивидуально и им были даны психолого-педагогические рекомендации. В рамках работы студенческого научного общества студенты, входящие в экспериментальную группу, провели диагностические методики на выявление познавательной и внутренней профессиональной мотивации у студентов других групп, в том числе и контрольной, с последующим групповым тренингом с целью ее формирования. В рамках прохождения курса «Психокоррекция и развитие» была проведена тренинговая работа со студентами, входящими в экспериментальную группу, по развитию имеющихся у них стремлений к личностному росту и готовности к саморазвитию.

В процессе изучения курса «Социальная педагогика» при рассмотрении тем «Социальный педагог. Его профессионализм и практика», «Профессиональная деятельность социального педагога», «Сферы профессиональной деятельности социального педагога» проходила целенаправленная работа над формированием у

будущих социальных педагогов представлений о базисных ценностях их профессиональной деятельности. Используя методы разъяснения, лекции, этической беседы, приведения примеров и разбора воспитывающих ситуаций, формировалось осознание у будущих социальных педагогов необходимости развития и воспитания гуманистической направленности личности, включающей основные ценности (ценность человеческой жизни, уважение человеческого достоинства, благополучие людей, имеющих проблемы, социальная ответственность, потребность служить своей профессии на благо окружающих и т.д.) и ценностные ориентации (уважение и признание достоинства личности человека, принятие его таким, каков он есть, признание многообразия и неповторимости его личности, права человека на самоопределение, на реализацию своих потенциальных возможностей, на поддержку со стороны ближайшего окружения и общества, вера в человеческую способность к изменению, улучшению, развитию и т.д.).

При изучении сфер деятельности социального педагога и категорий детей, которым он оказывает помощь, с помощью методов разъяснения и объяснения в ходе лекции сообщался материал о том, что в число «трудных» детей входят и одаренные дети (около 15% одаренных детей школа считает «трудными»), которые относятся к группе повышенного риска; о проблемах, возникающих в этой сфере: около 20% российских школьников являются одаренными, но в результате того, что они не получают необходимой поддержки для развития их способностей, действительно одаренными после окончания школы остаются лишь 2–5%; о роли и возможностях социального педагога в изменении этой тенденции «затухания одаренности».

В ходе изучения курса «Методика и технология работы социального педагога» в ходе изучения тем «Методика работы с одаренными детьми», «Социально-педагогическая защита прав ребенка на развитие способностей» на лекционно-семинарских занятиях с помощью использования методов объяснения и анализа научных работ М.В. Шакуровой у студентов формировалось представление о важности выявления, учета и развития индивидуальных способностей ребенка, создания для этого оптимальных

условий в рамках семьи, учреждения образования, в сфере досуга и в среде общения как о необходимых условиях профилактики серьезных отклонений в поведении одаренных детей [256, с. 151]. Подчеркивалась значимость деятельности социального педагога с данной категорией детей в ходе разбора направлений, принципов и рекомендаций по организации его работы с ними.

В процессе изучения курса «Психология» при рассмотрении таких тем, как «Задатки, способности, склонности», «Психология творчества», «Диагностика и развитие педагогических способностей», «Роль педагога в организации и развитии учебно-познавательной деятельности школьников» у студентов формировалось представление о необходимости оказания специальной психологической и социально-педагогической помощи и поддержки в развитии талантливой личности. За счет использования методов дискуссии и разъяснения складывалось осознание того, что как хорошо не были бы разработаны и приспособлены к потребностям и возможностям одаренных школьников программы, методы и приемы их обучения и воспитания, они не будут эффективными, пока педагогов не будут специально подготавливать для работы с данной категорией детей, чтобы они не препятствовали проявлению способностей детей, а наоборот, способствовали их развитию.

В ходе изучения курса «Психология развития» при работе над разделом «Основные приобретения развития в младшем школьном возрасте», используя методы объяснения, лекции и разбора практических ситуаций студенты знакомились с психологическими особенностями одаренных детей в этом возрасте и особой системой их ценностей, личностных приоритетов, в том числе и с отрицательными (повышенной конфликтностью, критичностью, неприятием, проявлением крайнего индивидуализма, отсутствием чувства дистанции со взрослыми). У студентов складывалось представление о необходимости относиться к этим отличительным особенностям детей с уважением и пониманием, о

неприемлемости воспитания «с позиций силы», отказе от позиции непогрешимости.

При изучении курса «Основы специальной психологии» при работе над разделом «Психология детей с дисгармоничным типом развития» при рассмотрении вопроса, касающегося особенностей личности одаренных детей с дисгармоничным типом развития, к которым относится часть одаренных детей, формировались представления о специфических проблемах данной категории детей (социальные проблемы, гетерохрония и диссинхрония развития), и за счет использования методов разъяснения и объяснения складывалось понимание о необходимости специальной подготовки педагогов к работе с такими детьми, о важности выявления и изучения их психологических особенностей и организации соответствующей этим особенностям системы обучения, развития и воспитания. У будущих социальных педагогов формировалась убежденность в необходимости уважать в детях их индивидуальность и неповторимость, поощрять их достижения, самостоятельное мышление, помогать их умственному росту, включая их в разнообразные виды деятельности, быть терпимым к идеям детей, уважать их любопытство, развивалась готовность идти на творческий риск.

При изучении в курсе дисциплины «Психокоррекция и развитие» тем «Коррекция психического развития детей в процессе обучения и воспитания», «Коррекция детско-родительских отношений» будущие социальные педагоги на лекционно-семинарских занятиях знакомились в качестве отдельно рассматриваемых вопросов с трудностями одаренных детей в обучении и взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками. При использовании методов доклада, дискуссии, разъяснения формировалось понимание значимости и готовности к выявлению скрытых и явных трудностей в обучении. Происходило осознание необходимости их индивидуальной и групповой коррекции: создания ситуации продуктивного и эмоционально благоприятного взаимодействия с одноклассниками, формирования умения учиться как базисной

способности саморазвития и самоизменения, организации развивающей среды, ознакомления со специальными коррекционными программами и т.д.

В связи с низкими результатами сформированности **личностного и рефлексивного компонентов** профессионально-личностной готовности будущих социальных педагогов к работе с одаренными детьми на акмеологическом этапе была проведена специальная работа по решению различных социально-педагогических задач на семинарах, коллоквиумах, в ходе практической отработки методов и моделей работы социального педагога с одаренными детьми, требующих применения основных личностных качеств, необходимых для работы с данной категорией детей в рамках прохождения таких основных профилирующих дисциплин, как «Социальная педагогика», «Психология», «Психология развития», «Основы специальной психологии», «Основы превентивной психологии», «Психокоррекция и развитие», а также в ходе прохождения психолого-педагогической практики и работы в студенческом научном обществе, где каждый из студентов получил задание на интроспекцию и анализ своих и личностных качеств товарища, наиболее ярко проявляющихся во время проведения занятий по выявлению детей с признаками общей одаренности и ее развитию. С целью коррекции негативных или недостаточно развитых личностных особенностей в рамках дисциплины «Психокоррекция и развитие» каждый из студентов получил индивидуальную контрольную работу – составить и провести психокоррекционную программу на себе по коррекции и развитию необходимых профессионально важных личностных качеств. Также для формирования мотивационного, личностного и рефлексивного компонентов нами использовался метод проектов: в рамках подготовки к ежегодной городской конференции «Социально-активная молодежь – городу Волжскому» студенты в микрогруппах разрабатывали практико-ориентированные социальные проекты оказания всевозможной социально-педагогической помощи детям, при этом одна из подгрупп студентов самостоятельно выбрала категорию одаренных детей.

По формированию трех последних компонентов готовности будущих социальных педагогов к работе с одаренными детьми нами было предусмотрено меньше специальных заданий, поскольку работа по их развитию осуществляется на всех предметах, а также во время прохождения практики, занятий в научном обществе, написания курсовых работ. К тому же, как показали результаты проведенного нами исследования данные компоненты у студентов лучше развиты, чем такие специфические, как когнитивный и операционно-деятельностный. После реализации формирующего этапа эксперимента, как нами было показано, со студентами был вновь проведен комплекс диагностических методик, позволивший проследить динамику формирования их профессионально-личностной готовности к работе с одаренными детьми, которая показана в таблице 1 [45, с. 142].

Таблица 1

Динамика формирования готовности будущих социальных педагогов к работе с одаренными детьми

Уровень сформированности готовности	Распределение студентов по уровням сформированности готовности к работе с одаренными детьми, %			
	На начало эксперимента		На конец эксперимента	
	экспериментальная группа	контрольная группа	экспериментальная группа	контрольная группа
Оптимальный	-	-	20,8	-
Допустимый	75	72,2	62,5	60
Критический	25	22,2	16,7	40
Недопустимый	-	5,6	-	-

Как показывает данная таблица 1, количество представителей допустимого уровня в экспериментальной группе изменилось с 75% до 62,5%, в то время как в контрольной группе снизилось с 72,2% до 60%, при этом количество студентов с оптимальным уровнем сформированности готовности к работе с одаренными детьми в экспериментальной группе возросло на 20,8%, в

контрольном группе аналогичных изменений не произошло. Из этого следует, что положительная динамика в экспериментальной группе превосходит изменения по данному уровню в контрольной [45, с. 142].

Количество студентов с критическим уровнем готовности в экспериментальной группе изменилось с 25% на 16,7 %, т.е. уменьшилось на 8,3%, в то время как в контрольной группе аналогичный показатель увеличился с 22,2% до 40%, т.е. возрос на 17,8%. Количество студентов с критическим уровнем готовности в экспериментальной группе уменьшилось в 1,49 раза, в то время как в контрольной группе возросло в 1,8 раз [45, с. 142].

На начало эксперимента студентов с недопустимым уровнем готовности в экспериментальной группе не было, в контрольной группе их было 5,6%, на конец эксперимента мы констатируем их отсутствие в контрольной группе, т.к. там также произошли позитивные изменения [45, с. 142].

Позитивная динамика в экспериментальной группе, как нами было установлено и показано, превосходит аналогичные изменения в контрольной группе после проведения формирующего эксперимента вследствие создания ряда педагогических обстоятельств: особых педагогических условий, использования специальных принципов и дополнительных средств на всех этапах педагогического процесса [45, с. 142–143]. Позитивная динамика подтвердила правомерность разработанной нами модели подготовки будущих социальных педагогов к работе с одаренными детьми.

В связи с тем, что благодаря диагностической методике «Определение готовности студентов к социально-педагогической деятельности с одаренными детьми» проверяется уровень развития сразу трех основных компонентов: когнитивного, операционно-технического и личностного, воспользуемся методами математической статистики с целью подтверждения данной произошедшей динамики, которая стала возможна благодаря реализации на практике разработанной нами модели. Проверим статистическую значимость произошедших результатов с помощью применения критерия углового преобразования Фишера. Так как одним из ограничений данного критерия является

то, что ни одна из сопоставимых долей не должна быть равна 0, будем проверять произошедшие изменения не на оптимальном уровне, и не на недопустимом уровнях, которые у одной из выборок отсутствуют, а на критическом уровне. Проверим, отличается ли контрольная и экспериментальная группы после проведения формирующего этапа эксперимента по количеству людей, имеющих критический уровень готовности к работе с одаренными детьми, ведь до проведения он был практически одинаков (25% и 22,2%). Сформулируем гипотезы:

H_0 : Доля лиц, имеющих критический уровень, во второй группе (контрольной) не больше, чем в первой (экспериментальной).

H_1 : Доля лиц, имеющих критический уровень, во второй группе больше, чем в первой.

По таблице определяем величину критерия: для φ (16,7%)= 0,842, Для φ (40%)=1,369 подсчитываем по формуле $= (1,369-0,842) \times \sqrt{96 \times \frac{60}{96} + 60} = 3,2$

Попадает в зону значимости – так как больше, чем 2,31.

Принимается H_1 . Доля лиц, имеющих критический уровень, во второй группе больше, чем в первой. Различия статистически достоверны.

Таблица 2

Проверка статистической значимости полученных результатов в экспериментальной и контрольной группах с помощью критерия углового преобразования Фишера

Группа	Имеют критический уровень			Не имеют критического уровня			
	кол-во испытуемых	% доля		кол-во испытуемых	% доля		
Экспер. группа	16	16,7	А	80	83,3	Б	96
Контр. группа	24	40	В	36	60	Г	60
суммы	40			116			156

Проверяем сформированность мотивационного компонента путем повторного проведения диагностической методики «Мотивация профессиональной деятельности» (методика К. Замфир в модификации А.А. Реана) в контрольной и экспериментальной группах.

Таблица 3

Динамика формирования мотивации профессиональной деятельности у будущих социальных педагогов

Уровень сформированности мотивации	Распределение студентов по уровням сформированности мотивации профессиональной деятельности, %			
	На начало эксперимента		На конец эксперимента	
	экспериментальная группа	контрольная группа	экспериментальная группа	контрольная группа
Оптимальный	16,7	50	25	48
Допустимый	8,3	-	17	10
Критический	33,3	20	48	30
Недопустимый	41,7	30	10	12

Как видим по результатам в таблице 3, в экспериментальной группе наблюдается позитивная динамика – оптимальный уровень возрос с 16,7 до 25%, что превышает позитивную динамику в контрольной группе, где возрос допустимый уровень до 10% и уменьшился на 2% оптимальный.

Наблюдается снижение недопустимого уровня в экспериментальной группе с 41,7% до 10%, в контрольной группе он уменьшился на 18%.

Также для определения эффективности работы по формированию данного компонента готовности к работе с одаренными детьми мы повторно провели частично модифицированную нами диагностическую методику Е.И. Бараевой «Склонность учителя к работе с одаренными учащимися».

Как видим по результатам в таблице 4, в экспериментальной группе допустимый уровень склонности вырос на 25,2%, в контрольной на 4,9 %, то есть позитивная динамика в экспериментальной группе выше, чем в контрольной.

Динамика формирования склонности к работе с одаренными детьми у будущих социальных педагогов

Уровень сформированности склонности	Распределение студентов по уровням сформированности склонности к работе с одаренными детьми, %			
	На начало эксперимента		На конец эксперимента	
	экспериментальная группа	контрольная группа	экспериментальная группа	контрольная группа
Оптимальный	-	-	-	-
Допустимый	44,8	57,6	70	62,5
Критический	51,72	39,4	30	37,5
Недопустимый	3,5	-	-	-

Проверим сформированность данного компонента и с помощью повторного проведения диагностической методики «Ваше понимание профессиональной роли педагога» Л.Д. Столяренко в контрольной и экспериментальной группах.

Таблица 5

Динамика формирования понимания будущими социальными педагогами профессиональной роли педагога

Уровень сформированности понимания	Распределение студентов по уровням сформированности понимания профессиональной роли педагога, %			
	На начало эксперимента		На конец эксперимента	
	экспериментальная группа	контрольная группа	экспериментальная группа	контрольная группа
Оптимальный	-	-	16,7	-
Допустимый	80,8	88,9	75	92,3
Критический	3,8	5,55	8,3	-
Недопустимый	15,4	5,55	-	7,7

Как видим по результатам в таблице 5, в экспериментальной группе наблюдается позитивная динамика – оптимальный уровень готовности возрос на 16,7%, недопустимый уровень развития при этом был преодолен. В контрольной группе вырос только допустимый уровень понимания и незначительно увеличился недопустимый с 5,55 до 7,7%. Это также подтверждает более значимую позитивную динамику в экспериментальной группе.

Проверяем уровень сформированности личностных качеств студентов после формирующего этапа эксперимента посредством повторного проведения диагностической методики «Насколько у вас сформированы качества педагога?» Л.Д. Столяренко.

Как видим по результатам, представленным в таблице 6, после повторного проведения методики на диагностирование сформированности качеств педагога позитивная динамика развития личностного компонента готовности в экспериментальной группе превышает аналогичные показатели в контрольной группе.

Таблица 6

Динамика формирования личностных качеств у будущих социальных педагогов

Уровень сформированности личностных качеств	Распределение студентов по уровням сформированности личностных качеств, %			
	На начало эксперимента		На конец эксперимента	
	экспериментальная группа	контрольная группа	экспериментальная группа	контрольная группа
Оптимальный	25,9	33,3	43	31
Допустимый	66,7	55,6	57	69
Критический	7,4	11,1	-	-
Недопустимый	-	-	-	-

Проверяем уровень сформированности рефлексивного компонента профессионально-личностной готовности будущих социальных педагогов к работе с одаренными детьми посредством повторного проведения методики «Диагностика рефлексивности» А.В. Карпова. Результаты, полученные при повторном диагностировании данного компонента, отражены в таблице 7.

Таблица 7

Динамика формирования рефлексивности у будущих социальных педагогов

Уровень сформированности рефлексивности	Распределение студентов по уровням сформированности рефлексивности, %			
	На начало эксперимента		На конец эксперимента	
	экспериментальная группа	контрольная группа	экспериментальная группа	контрольная группа
Оптимальный	12	17	36	20
Допустимый	52	48	52	53
Критический	36	35	12	27
Недопустимый	-	-	-	-

Как видим из таблицы 7, рефлексивный компонент также более успешно сформировался у экспериментальной группы испытуемых – возрос на 24%, в контрольной группе аналогичные изменения произошли лишь у 3% студентов.

Позитивная динамика в экспериментальной группе превышает аналогичную в контрольной, что подтверждает эффективность апробации разработанной нами модели формирования профессионально-личностной готовности социальных педагогов в вузе к работе с детьми младшего школьного возраста с общей одаренностью.

Выводы второй главы

Данная глава посвящена описанию результатов опытно-экспериментальной работы, проводимой в течение 6 лет (2007–2012 гг.) со студентами 2–4-го курсов, обучающихся по специальности «Социальная педагогика». Все студенты были разделены на экспериментальную и контрольную группы, общее количество участников 137 человек в возрасте от 16 до 19 лет. Целью первого этапа исследования – констатирующего эксперимента было выявление у будущих социальных педагогов уровня сформированности их профессионально-личностной готовности к работе с одаренными детьми.

При определении данного уровня мы руководствовались оценкой критериев сформированности всех компонентов профессионально-личностной готовности будущих социальных педагогов к работе с одаренными детьми. На основе данных критериев были выделены четыре уровня сформированности готовности: 1) оптимальный (системно-творческий), 2) допустимый (локально-алгоритмизированный), 3) критический (непоследовательно-ситуативный) и 4) недопустимый (интуитивный).

Для определения уровней сформированности профессионально-личностной готовности будущих социальных педагогов к работе с одаренными детьми, как нами ранее отмечалось, использовался следующий комплекс диагностических методик: «Определение готовности студентов к социально-педагогической деятельности с одаренными детьми» (разработана на основе методики «Определение готовности студентов к социально-педагогической деятельности», построенной в соответствии с квалификационной характеристикой социального педагога В.А. Сластенина, В.Г. Бочаровой, М.А. Галагузовой, М.Н. Костиковой и на основе методики МПЦ И.К. Шалаева), полученные результаты по операционно-деятельностному компоненту были проверены с помощью метода решения практических ситуаций с качественной обработкой ответов с помощью контент-анализа; также были применены частично модифицированные нами диагностические методики «Склонность учителя к работе с одаренными учащимися» и «Анализ

представлений учителей о готовности к работе с одаренными учащимися» Е.И. Бараевой, тесты «Ваше понимание профессиональной роли педагога», «Насколько у вас сформированы качества педагога?», Л.Д. Столяренко, методика «Диагностика рефлексивности» А.В. Карпова, методики «Определение склонности к педагогической деятельности» и «Диагностика реализации потребности в саморазвитии или способности к саморазвитию и факторов, содействующих или затрудняющих его» (автор-составитель В.А. Деркунская), тест «Умеете ли вы влиять на других?» Г. Райтаровой, методика «Готовность к саморазвитию» Т.А. Ратановой и Н.Ф. Шляхты, тест «Оцените свой творческий потенциал» Е.И. Рогова, тест «Мотивация профессиональной деятельности» (методика К. Замфир в модификации А.А. Реана).

После проведения данных диагностических методик были получены следующие результаты: никто из студентов в экспериментальной и контрольной группах не достиг оптимального уровня профессионально-личностной готовности к работе с одаренными детьми по всем компонентам, к допустимому уровню в экспериментальной и контрольной группах относится примерно одинаковое количество студентов – 75% и 72,2% соответственно, к критическому уровню – 25% (ЭГ) и 22,2% (КГ), к недопустимому уровню в контрольной группе относятся 5,6% студентов.

Реализация *теоретико-процессуального* этапа, как нами было показано, осуществлялась в рамках проведения нами занятий по следующим дисциплинам «Социальная педагогика», «Психология», «Психология развития», «Основы специальной психологии», «Основы превентивной психологии», «Психокоррекция и развитие». Также, по нашему мнению, целесообразно проводить подготовку к работе с одаренными детьми в ходе прохождения курса «Методика и технология работы социального педагога», так как ознакомление с особенностями работы социального педагога с данной категорией детей предусмотрено государственным стандартом по специальности «Социальная педагогика», а также в курсе изучения дисциплины «Психодиагностика»; кроме сообщения теоретических сведений об основных

направлениях, способах и методах работы с одаренными детьми в форме интерактивных и активных методов проводился разбор практических и творческих заданий и ситуаций, моделирующих взаимодействие с одаренными детьми. *Стимулирующий* этап достигался в ходе применения дискуссионных методов, проведения тренингов, коллоквиумов, бесед, проведения консультаций, ознакомления с результатами проведения диагностических методик на выявление познавательной и внутренней профессиональной мотивации студентов и имеющихся у них стремлений к личностному росту и готовности к саморазвитию. Используя методы разъяснения, лекции, этической беседы, приведения примеров и разбора воспитывающих ситуаций формировалось осознание у будущих социальных педагогов необходимости развития и воспитания гуманистической направленности личности, включающей основные ценности и ценностные ориентации, и развития у них стремления успешно активизировать и развивать способности детей, способствовать реализации их потенциальных возможностей. *Акмеологический* этап был реализован посредством решения различных социально-педагогических задач на семинарах, коллоквиумах, в ходе практической отработки методов и моделей работы социального педагога с одаренными детьми, требующих применения основных личностных качеств, необходимых для работы с данной категорией детей, а также в ходе прохождения психолого-педагогической практики и работы в студенческом научном обществе [37, с. 39]. После реализации формирующего этапа эксперимента со студентами был вновь проведен комплекс диагностических методик, позволивший проследить позитивную динамику формирования их профессионально-личностной готовности к работе с одаренными детьми [45, с. 142; 46, с. 40–41]. Позитивная динамика в экспериментальной группе превосходит аналогичные изменения в контрольной группе и это подтверждает правомерность разработанной нами модели формирования профессионально-личностной готовности социальных педагогов в вузе к работе с детьми младшего школьного возраста с общей одаренностью.

Заключение

В ходе диссертационного исследования мы последовательно решали ряд задач.

1. Определили понимание и основные направления в исследовании феномена одаренности с целью уточнения научного представления о ее сущности и систематизации накопленных ранее научных знаний по особенностям работы педагогов с одаренными детьми.

Согласно нашему пониманию, общая одаренность детей как целевой ориентир в формировании профессионально-личностной готовности социального педагога в вузе к работе с данной категорией детей представляет собой в рамках основных положений рабочей концепции одаренности динамический личностный потенциал, проявляющийся по отношению к различным видам деятельности и нуждающийся в благоприятном стимулирующем воздействии среды и наличии наследственных задатков, представляющий совокупность ряда взаимосвязанных между собой компонентов: высоко развитых умственных способностей, познавательной мотивации и креативности.

2. Обосновали систему педагогических условий и разработали на ее основе теоретическую модель профессионально-личностной готовности социального педагога к работе с детьми младшего школьного возраста с общей одаренностью.

Профессионально-личностная готовность социального педагога к работе с одаренными детьми – это структурно-уровневое личностное образование, отражающее целостность когнитивного, операционно-деятельностного, мотивационного, личностного и рефлексивного компонентов и определяющее его способность к эффективной организации социально-педагогической деятельности с младшими школьниками с общей одаренностью.

Выделенные компоненты профессионально-личностной готовности будущих социальных педагогов к работе с одаренными детьми предполагают реализацию ряда *функций*: познавательно-гносеологической, интегративной и

образовательно-воспитательной, аналитико-диагностической, прогностической и координационно-организационной, рефлексивной, целеобразования; регулятивной; коммуникативной. Данные функции компонентов профессионально-личностной готовности были выделены с учетом специфики основных направлений деятельности и функций социального педагога, которые он реализует в работе с одаренными детьми.

Модель формирования профессионально-личностной готовности будущих социальных педагогов в вузе к работе с детьми младшего школьного возраста с общей одаренностью описывает последовательность трех этапов, тесно взаимосвязанных между собой: *теоретико – процессуального, стимулирующего, акмеологического.*

Реализация модели по формированию профессионально-личностной готовности будущих социальных педагогов к работе с детьми младшего школьного возраста с общей одаренностью требует создания ряда *педагогических условий*, ранее представленных в рабочей концепции одаренности, описываемых в работе Н.И. Панютиной, и частично модифицированных нами: развитие особой профессионально-личностной позиции, комплексный характер образования, большой удельный вес практических занятий, учета ряда *принципов*, как представленных в данной концепции, так и дополнительно нами выделенных (единства и дифференциации общего и специального обучения, этапности обучения, единства теоретической и практической подготовки, лично ориентированного и дифференцированного подходов, взаимодействия в целенаправленном постоянном сотрудничестве с другими образовательными субъектами, позитивного восприятия и принятия личности, конфиденциальности), и использования дополнительных *средств* на всех этапах педагогического процесса [214, с. 40–42].

3. Выявили критерии и уровни сформированности профессионально-личностной готовности социального педагога к работе с детьми младшего школьного возраста с общей одаренностью.

Основными критериями и соответствующими им показателями являются:

- критерием сформированности когнитивного компонента является объем имеющихся у студентов знаний по психологии и педагогике одаренности и степень сформированности познавательных действий студента, направленных на успешное овладение профессиональными знаниями в данной области, умение самостоятельно их обогащать и применять в зависимости от ситуации;

- критерием сформированности операционно-деятельностного компонента считаем имеющийся у студентов набор умений осуществлять основные практические направления работы социального педагога с одаренными детьми, степень владения вариативными способами решения профессиональных задач в данной области;

- критерием сформированности мотивационного компонента является высокий уровень развития познавательной и внутренней профессиональной мотивации, проявляющейся в стремлении к личностному и профессиональному росту, реализации потребности в саморазвитии, способности к нему, в преодолении факторов, затрудняющих саморазвитие, а также наличие у студентов профессионально-личностной позиции, которая основывается на стремлении успешно активизировать и развивать детскую одаренность, предоставлять учащимся свободу учиться и развиваться, всесторонне способствуя наиболее полному раскрытию и развитию имеющихся у них способностей и задатков, выполнять посредническую функцию за счет подключения к работе по развитию одаренных детей их родителей и других специалистов;

- критерием сформированности личностного компонента является наличие профессионально значимых личностных качеств у будущих социальных педагогов: креативности, эмпатичности, коммуникативности, социальной активности (инициативности), независимости (способности работать в одиночку), объективности, толерантности, любви к детям, внутреннего локуса контроля; высокой и адекватной самооценки и т.д.;

- критерием сформированности рефлексивного, или аутопсихологического, компонента является объективное представление о достоинствах и недостатках собственной профессиональной деятельности у будущих социальных педагогов, особенно в области работы с одаренными детьми, особенностях своей личности и ее характерных качествах.

На основании данных выделенных критериев сформированности всех компонентов профессионально-личностной готовности будущих социальных педагогов к работе с детьми младшего школьного возраста с общей одаренностью, отражающих основные направления их подготовки, с помощью применения набора диагностических процедур были выделены четыре уровня сформированности данной готовности: оптимальный (системно-творческий), допустимый (локально-алгоритмизированный), критический (непоследовательно-ситуативный) и недопустимый (интуитивный).

4. Апробировали модель формирования профессионально-личностной готовности социального педагога в вузе к работе с детьми младшего школьного возраста с общей одаренностью. Апробация показала, что позитивная динамика в экспериментальной группе превосходит аналогичные изменения в контрольной группе после проведения формирующего эксперимента вследствие создания ряда педагогических обстоятельств: особых педагогических условий, соблюдения специальных принципов и использования дополнительных средств на всех этапах педагогического процесса. Количество представителей допустимого уровня в экспериментальной группе изменилось с 75 до 62,5%, в то время как в контрольной группе снизилось с 72,2 до 60%, при этом количество студентов с оптимальным уровнем сформированности готовности к работе с одаренными детьми в экспериментальной группе возросло на 20,8%, в контрольной группе аналогичных изменений не произошло. Из этого следует, что положительная динамика в экспериментальной группе превосходит изменения по данному уровню в контрольной.

Количество студентов с критическим уровнем готовности в экспериментальной группе изменилось с 25 до 16,7 %, т.е. уменьшилось на 8,3%,

в то время как в контрольной группе аналогичный показатель увеличился с 22,2 до 40%, т.е. возрос на 17,8%. Количество студентов с критическим уровнем готовности в экспериментальной группе уменьшилось в 1,49 раза, в то время как в контрольной группе возросло в 1,8 раз.

На начало эксперимента студентов с недопустимым уровнем готовности в экспериментальной группе не было, в контрольной группе их было 5,6%, на конец эксперимента мы констатируем их отсутствие в контрольной группе, т.к. там также произошли позитивные изменения.

Выявление функций, критериев, показателей и уровней профессионально-личностной готовности социального педагога к работе с детьми младшего школьного возраста с общей одаренностью позволяет выстроить модель ее формирования в образовательном пространстве вуза. Формирование у будущих социальных педагогов профессионально-личностной готовности к работе с одаренными детьми является результатом теоретического обоснования и практического апробирования процессуально-технологического обеспечения ее становления в целостном учебно-воспитательном процессе профессионального образовательного учреждения.

Перспективы исследования, как нами было установлено, связаны с изучением особенностей подготовки к работе с одаренными детьми специалистов иных помогающих профессий, на материале других дисциплин, на разных образовательных ступенях, а также с исследованием факторов и условий формирования профессионально-личностной готовности специалистов к работе с одаренными детьми иных возрастных категорий и с другими видами одаренности [46, с. 43].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авдеева, Н.И. Одаренный ребенок в массовой школе / Н.И. Авдеева, Н.Б. Шумакова и др. – М.: Просвещение, 2006. – 239 с.
2. Акимов, И. О природе таланта. Т. 1. Концепция / И. Акимов, В. Клименко. – М.: Студ. меридиан, 1994. – 224 с.
3. Аксенова, Э.А. Инновационные подходы к обучению одаренных детей за рубежом / Э.А. Аксенова // Интернет-журнал «Эйдос». – 2007. – 15 янв.
4. Андреева, С.Н. Развитие личности одаренного ребенка и его проблемы / С.Н. Андреева, С.В. Бахтина // «Категория «социального» в современной педагогике и психологии»: материалы науч.-практ. конф. г. Тольятти, 19-20 дек. 2013 г. – Ульяновск: SIMJET, 2013. – С. 138–143.
5. Арсенова, М.А. Подготовка студентов вуза к образовательной работе с интеллектуально одаренными детьми дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук / М.А. Арсенова. – Череповец, 2002. – 179 с.
6. Афолина, Р.Н. Развитие творческого мышления учащихся в процессе выполнения экспериментов / Р.Н. Афолина // Начальная школа. – 2007. – №6. – С. 56–60.
7. Бабаева, Ю.Д. Основные подходы к проблеме формирования общей одаренности [Электронный ресурс] / Ю.Д. Бабаева // Вопросы психологии. – Режим доступа: http://zaoisc.ru/proekti/inf_podderj/babaeva-osn-podhod.html (дата обращения 01.12. 2013).
8. Басов, Н.Ф. Социальный педагог: введение в профессию: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.Ф. Басов, В.М. Басова, А.Н. Кравченко. – М.: Академия, 2006. – С. 35–39, 48–52, 55–58, 60–69.
9. Белова, Е.С. Одаренность малыша: раскрыть, понять, поддержать / Е.С. Белова. – 3-е изд. – М.: МПСИ: Флинта, 2004. – 144 с.
10. Белоусова, А.К. Одаренность без границ: сопровождение одаренных детей с особыми образовательными потребностями / А.К. Белоусова, О.В. Барсукова, Т.В. Павлова // Психология образования в XXI веке: теория и

практика: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Волгоград, 14-16 сент. 2011 г. (к 80-летию ВГСПУ). – Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2011. – С. 166–168.

11. Белоцерковец, Н.И. Проблема детской одаренности в современной психолого-педагогической науке / Н.И. Белоцерковец // Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона: тез. докл. XIII годич. собр. Юж. отд-ния РАО и XXV психол.-пед. чтений Юга Росси. Ч. 1. – Ростов н/Д.: Изд-во РГПУ, 2006. – С. 26–30.

12. Белошистая, А.В. Развитие дивергентного мышления младших школьников / А. В. Белошистая, А.Н. Иванов // Вопросы психологии. – 2010. – №2. – С.72–80.

13. Била, И.Н. Психологическое сопровождение одаренных детей / И.Н. Била // Актуальные проблемы теоретической и прикладной психологии: традиции и перспективы: материалы Всерос. науч.-практ. конф. г. Ярославль, 19-21 мая 2011 г.: В 3 ч. Ч. I / Отв. ред. А.В. Карпов; ЯрГУ им. П. Г. Демидова; Рос. фонд фонд. исследований. – Ярославль: ЯрГУ им. П.Г.Демидова, 2011. – С. 234–238.

14. Биржева, М.А. Проектирование в работе с одаренными детьми младшего школьного возраста / М.А. Биржева // Начальная школа. – 2007. – №3. – С. 42–45.

15. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей / Д.Б. Богоявленская: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. – 320 с.

16. Богоявленская, Д.Б. Рабочая концепция одаренности / Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский, М.А. Холодная, В.Д. Шадриков [и др.]. – 2-е изд. – М.: ИЧП Магистр, 2003. – 90 с.

17. Богпомочева, О.А. Особенности образа мира у одаренных подростков / О.А. Богпомочева // Психологическая наука и образование. – 2006. – №4. – С. 5–21.

18. Большая советская энциклопедия / под ред. А.М. Прохорова. – М.: Сов. энцикл., 1974. – С. 866.

19. Борев, Ю.Б. Эстетика / Ю.Б. Борев. – Ростов н/Д.: Феникс, 2004. – С. 143–145.
20. Борисенко, Е.Г. Дифференциация обучения одаренных младших школьников в США / Е.Г. Борисенко, О.А. Пономарева, А.Э. Бабашев // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – № 3 – Т. II. – С. 111–114.
21. Бос, Э. Как развивать креативность / Э. Бос. – Ростов н/Д.: Феникс, 2008. – 189 с.: ил.
22. Боталова, Н. Функции школьного социального педагога / Н. Боталова // Социальная педагогика. – 2003. – №1. – С. 87–90.
23. Бочарова, В. Социальная педагогика: диалог науки и практики / В. Бочарова // Социальная педагогика. – 2003. – №1. – С. 27–33.
24. Будик, И.Б. Компетентностная модель профессиональной подготовки специалиста в области образования в условиях колледжа / И.Б. Будик // Вестник университета: социология и управление персоналом. – 2006. – № 10 (26). – С. 45–48.
25. Валуйская, Т.Л. Образовательная среда как фактор развития общих познавательных способностей учащихся / Т.Л. Валуйская // Актуальные проблемы теоретической и прикладной психологии: традиции и перспективы: материалы Всерос. науч.-практ. конф. г. Ярославль, 19-21 мая 2011 г. [Текст]: В 3 ч. Ч. I / Отв. ред. А.В. Карпов; ЯрГУ им. П. Г. Демидова; Рос. фонд фонд. исследований. – Ярославль: ЯрГУ им. П.Г.Демидова, 2011. – С. 250–254.
26. Василькова, Ю.В. Социальная педагогика: курс лекций: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ю.В. Василькова, Т.А. Василькова. – 5-е изд., стер. – М.: Академия, 2006. – С. 380–390.
27. Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. – М.: Академия, 1999. – С. 195–232.
28. Волков, Б.С. Психология младшего школьника / Б.С. Волков. – М.: Акад. Проект, 2005. – 208 с.

29. Волков, Б.С. Возрастная психология: учеб. пособие для вузов / Б.С. Волков, Н.В. Волкова. – М.: Акад. Проект, 2008. – С. 288–360.

30. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – С. 300–301, 345–349, 354–356.

31. Галацкова, И.А. Одаренный ребенок: психолого-педагогические основы выявления и развития: учеб.-метод. пособие / И.А. Галацкова, Е.Ю. Журбенко, М.И. Лукьянова, Л.И. Пентехина, Т.Б. Табарданова. – Ульяновск: УИПКПРО, 2011. – 146 с.

32. Галкина, Л.А. Модель подготовки будущих социальных педагогов к работе с одаренными детьми / Л.А. Галкина // Развитие внутрироссийской мобильности научных и научно-педагогических кадров на базе ведущих научно-образовательных центров в области социально-гуманитарных наук: материалы Всерос. конф. с элементами науч. школы для молодежи. г. Белгород, 9-12 нояб. 2010 г. / отв. ред. И.О. Исаев, Н.И. Исаева. – Белгород: БелГУ, ООО «ГиК», 2010 г. – С. 624–627.

33. Галкина, Л.А. Педагогические условия подготовки будущих социальных педагогов к работе с одаренными детьми / Л.А. Галкина // «Социально активная молодежь – городу Волжскому»: материалы III гор. молодеж. науч.-практ. конф. г. Волжский, дек. 2008 г. – Волжский: Стиви-Принт, 2008. – С. 110–113.

34. Галкина, Л.А. Педагогические условия подготовки социальных педагогов к работе с одаренными детьми / Л.А. Галкина // XIV межвузовская науч.-практ. конф молодых ученых и студентов г. Волжского, г. Волжский, май-июнь 2008 г.: тез. докл. / ВолгГАСУ; ВИСТех (филиал) ВолгГАСУ. – Волгоград: ИУНЛ Волгогр. гос. техн. ун-та, 2008. – С. 149–150.

35. Галкина, Л.А. Педагогические условия подготовки социальных педагогов к работе с одаренными детьми / Л.А. Галкина // Психология XXI столетия: сб. ст. / под ред. В.В. Козлова. – Ярославль: МАПН: ТИТУЛ, 2008. – Т. 1. – С. 154–155.

36. Галкина, Л.А. Педагогические условия профессиональной подготовки социальных педагогов к работе с одаренными детьми / Л.А. Галкина // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: материалы III Всерос. науч.-практ. конф. г. Ярославль 9-10 окт. 2007 г. / под ред. Ю.П. Поваренкова. – Ярославль: Изд-во «Канцлер», 2007. – С. 110–111.

37. Галкина, Л.А. Подготовка будущих социальных педагогов к работе с одаренными детьми в системе среднего профессионального образования / Л.А. Галкина // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер. «Педагогические науки» – 2013. – №2(77). – С. 36–40.

38. Галкина, Л.А. Подготовка социального педагога в системе профессионального образования к работе с детьми с общей одаренностью / Л.А. Галкина // Вестник ВИЭПП. – 2013. – №1. – С. 23–32.

39. Галкина, Л.А. Проблема одаренности в трудах отечественных и зарубежных ученых / Л.А. Галкина, О.А. Зуева // Ежегодник «Социальные, экономические и правовые проблемы развития современного общества. Вып. 7,8. 2009–2010 гг. – Волжский, 2010. – С. 195–199.

40. Галкина, Л.А. Профессиональная компетентность будущих социальных педагогов в работе с одаренными детьми / Л.А. Галкина // Тенденции развития современного общества: материалы II Междунар. науч.-практ. конф., г. Волжский 25-26 апр. 2013 г. / ВИЭПП. – Волжский, 2013. – С. 359–363.

41. Галкина, Л.А. Психологические условия подготовки будущих социальных педагогов к работе с одаренными детьми / Л.А. Галкина // Вестник интегративной психологии. Вып. 10. – Ярославль, Москва: Изд-во «Канцлер», 2012. – С. 87–89.

42. Галкина, Л.А. Психолого-педагогические особенности развития одаренности у детей младшего школьного возраста / Л.А. Галкина // Вестник Волжского института экономики, педагогики и права. Сер. 3: Педагогика и психология. Вып. 6. – Волгоград: ООО «Бланк», 2007. – С. 70–76.

43. Галкина, Л.А. Работа социального педагога с одаренными детьми как социальная проблема г. Волжского / Л.А. Галкина // «Социально активная молодежь – городу Волжскому»: материалы II городской молодежной науч.-практ. конф. городской округ – г. Волжский декабрь 2007 г. – Волжский: Стиви-Принт, 2007. – С. 95–99.

44. Галкина, Л.А. Развитие одаренности у подростков в учебно-воспитательном процессе / Л.А. Галкина // Вестник Волжского института экономики, педагогики и права. Сер. 3: Педагогика и психология. Вып. 6. – Волгоград: ООО «Бланк», 2008. – С. 257–263.

45. Галкина, Л.А. Развитие профессионально-личностной готовности социальных педагогов к работе с одаренными детьми / Л.А. Галкина // Ярославский педагогический вестник. Т. II (Психолого-педагогические науки). – 2013. – №4. – С. 139–143.

46. Галкина, Л.А. Реализация основных направлений профессиональной подготовки социальных педагогов к работе с одаренными детьми в системе профессионального образования / Л.А. Галкина // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. Сер. «Психолого-педагогические науки». – 2013 – № 9. – С. 35–44.

47. Галкина, Л.А. Социально-педагогическая защита прав ребенка на развитие способностей / Л.А. Галкина // Общесоциальные проблемы правопонимания и правоприменения: теория и практика: материалы I Междунар. науч.-практ. конф., г. Волжский 15-16 дек. 2011 г. / ВИЭПП. – Волжский, 2011. – С. 357–360.

48. Галкина, Л.А. Формирование готовности будущих социальных педагогов к работе с одаренными детьми / Л.А. Галкина // XVI региональная конференция молодых исследователей Волгоградской области. Напр. 12 «Педагогика и психология». г. Волгоград, 8-11 нояб. 2011 г.: сб. науч. материалов. / отв. ред. С.А. Комисарова. – Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2011. – С. 13–16.

49. Гарашкина, Н. Подготовка социального педагога: диагностика профессиональной компетентности / Н. Гарашкина // Социальная педагогика. – 2003. – №4. – С. 81–84.

50. Гильбух, Ю.З. Феномен умственной одарённости / Ю.З. Гильбух, О.Н. Гарнец, С.Л. Коробко // Вопросы психологии. – 1990. – №4. – С. 147–155.

51. Гин, С. ТРИЗ-педагогика и формирование креативности школьников / С. Гин // Школьные технологии. – 2008. – №2. – С. 66–72.

52. Гладилина, И.П. Инновационная технология развития одаренности студенческой молодежи / И.П. Гладилина // Международный журнал экспериментального образования. – 2011. – №7. – С. 71–72.

53. Гладилина, И.П. Инновационные подходы к созданию моделей учебно-воспитательного процесса / И.П. Гладилина // Среднее профессиональное образование. – 2010. – №5. – С. 38–42.

54. Гладилина, И.П. Педагогическая технология развития творческой одаренности молодежи в высшей школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Гладилина Ирина Петровна. – М., 2009. – 44 с.

55. Гладилина, И.П. Педагогическая технология развития творческой одаренности молодежи в высшей школе: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Гладилина Ирина Петровна. – М., 2009. – 407 с.

56. Гладилина, И.П. Профессионализм педагогов как необходимое условие эффективности развития детской одаренности / И.П. Гладилина // Методология, теория и практика в современной педагогике, психологии, социологии, философии: материалы Международ. науч.-практ. конф. г. Новосибирск, 19 авг. 2013 г. – Новосибирск: Центр содействия развитию научных исследований, 2013. – С. 128–143.

57. Гладилина, И.П. Развитие социальной компетентности студенческой молодежи в процессе творческой деятельности / И.П. Гладилина // Фундаментальные исследования. – 2011. – №8. – С. 266–268.

58. Гладилина, И.П. Развитие студенческого творчества в решении проблем подготовки специалистов / И.П. Гладилина // Материалы VII Международ. науч.-практ. конф.: «Dynamical naukowuch badan – 2011». – 2011. – С. 34–36.

59. Гладилина, И.П. Развитие творческой одаренности обучающихся – одна из приоритетных задач государственной молодежной политики / И.П. Гладилина // Среднее профессиональное образование. – 2009. – №6. – С. 12–16.

60. Гладилина, И.П. Творчество в деятельности педагогов высшей школы / И.П. Гладилина // Научно-педагогический журнал Восточной Сибири Magister Dixit. – 2012. – №1. – С. 93–99.

61. Государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования. Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по специальности «Социальная педагогика». – М.: ИПР СПО, 2002. – 54 с.

62. Грецов, А.Г. Тренинг креативности для старшеклассников и студентов / А.Г. Грецов. – СПб.: Питер, 2007. – 208 с.: ил.

63. Григорович, Л.А. Введение в профессию «психолог»: учеб. пособие / Л.А. Григорович. – М.: Гардарики, 2004. – С. 39–42.

64. Гусарова, Е.Н. Технологии формирования творческой активности личности в процессе обучения / Е.Н. Гусарова // Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона: тезисы докладов XIII годич. собр. Юж. отд. РАО и XXV психол.-пед. чтений Юга Росси. Ч. 1. – Ростов н/Д.: Изд-во РГПУ, 2006. – С. 55–57.

65. Гусельцева, М.С. Культурно-аналитический подход к феноменам креативности, неадаптивности и гениальности / М.С. Гусельцева // Вопросы психологии. – 2008. – №2. – С. 17–29.

66. Дереклеева, Н.И. Мастер-класс по развитию творческих способностей учащихся / Н.И. Дереклеева. – М.: 5 за знания, 2008. – 224 с.

67. Деркунская, В.А. Личностно-профессиональное самопознание студента педагогического вуза: психолого-педагогический практикум: учеб.-метод. пособие / В.А. Деркунская. – М.: Центр пед. образования, 2007. – 128 с.

68. Джумагулова, Т.Н. Одаренный ребенок: дар или наказание. Книга для педагогов и родителей / Т.Н. Джумагулова, И.В. Соловьева. – СПб.: Речь; М.: Сфера, 2009. – 160 с.

69. Доровской, А.И. В классе – одаренные дети: как с ними работать / А.И. Доровской // Народное образование. – 2010. – №5. – С. 202–211.

70. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2007. – 3-е изд.– 368 с.: ил.

71. Дубровина, И.В. Рабочая книга школьного психолога / И.В. Дубровина, М.К. Акимова, Е.М. Борисова и др.; под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Просвещение, 1991. – С. 238–250.

72. Елканов, С.Б. Профессиональное самовоспитание учителя: кн. для учителя / С.Б. Елканов. – М.: Просвещение, 1986. – С. 22–28, 82–113.

73. Еремкин, А. Школа одаренности. Тайна рождения гениев / А. Еремкин. – М., 2003. – 333 с.

74. Ермолаева, М.В. Психология развития / М.В. Ермолаева. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2006. – 3-е изд. – С. 181–205.

75. Ефремова, Н.В. Упражнения для развития творческих способностей / Н.В. Ефремова // Начальная школа. – 2008. – №2. – С. 53–55.

76. Загвоздкин, В.К. Концепция множественного интеллекта Ховарда Гарднера. Новые подходы к развитию творческого потенциала / В.К. Загвоздкин // Школьные технологии. – 2008. – №2. – С. 53–59.

77. Зайцева, Н.В. Перспективные направления поддержки одаренных детей / Н.В. Зайцева // Народное образование. – 2010. – №3. – С. 26–28.

78. Занина, Л.В. Основы педагогического мастерства: учеб. пособие для студ. пед. вузов / Л.В. Занина, Н.П. Меньшикова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2003. – С. 269–273, 281–285.

79. Захарова, Л. Социализация личности путем приобщения к творческой деятельности / Л. Захарова, Р. Шинкарюк, П. Пахтусов // Социальная педагогика. – 2004. – №4. – С. 75–78.

80. Золотарева, А.В. Концепция тьютерского сопровождения развития одаренного ребенка в условиях взаимодействия образовательных учреждений / А.В. Золотарева // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – № 1. – Т. II. – С. 56–61.

81. Золотарева, А.В. Модель взаимодействия вуза и образовательных учреждений в процессе поддержки одаренных детей и подростков / А.В. Золотарева // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 3. – Т. II. – С. 190–195.

82. Золотарева, А.В. Модель взаимодействия учреждений общего образования с вузами по реализации общеобразовательных программ старшей школы, ориентированных на одаренных детей: коллективная монография / Т.Н. Гущина, Н.А. Гусева, А.В. Золотарева, Д.С. Молоков, С.Л. Паладьева и др.; под ред. А.В. Золотаревой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. – 156 с.

83. Золотарева, А.В. Модель сопровождения одаренных детей в региональной системе образования Ярославской области / А.В. Золотарева // Образовательная политика. – 2011. – № 1. – С. 124–128.

84. Золотарева, А.В. Особенности социально-педагогического сопровождения одаренных детей в условиях взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования / А.В. Золотарева // Одаренный ребенок. – 2014. – №4. – С.32–39.

85. Ильин, Е.П. Психология для педагогов / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2012. – С. 521– 542.

86. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009. – 448 с.: ил.

87. Ильина, М.Н. Психологическая оценка интеллекта у детей / М.Н. Ильина. – СПб.: Питер, 2006. – С. 61–64.

88. Исследовательская работа школьников / сост. Н.С. Криволап. – Минск: Красико-Принт, 2005. – 176 с.

89. Как воспитать в ребенке творческую личность? / авт.-сост. Т.А. Барышева, В.А. Шекалов. – Ростов н/Д.: Феникс, 2004. – 224 с.

90. Карманчиков, А.И. Одаренность: диагностика и технологии развития мышления учащихся: метод. пособие / А.И. Карманчиков. – М.: Пед. литература, 2008. – 144 с.
91. Кафедра русского языка. Система работы с одаренными детьми: современные технологии, рекомендации, мероприятия / авт.-сост. О.В. Каперская. – Волгоград: Учитель, 2010. – С. 3–45.
92. Качество среднего профессионального образования: проблемы и пути обеспечения / сост. А.Ф. Щепотин, А.П. Шеховцов. – М.: ИПР СПО, 2003. – С. 145–167.
93. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2000. – С. 99.
94. Кожейкин, А.В. Ген гениальности: дар или проклятие? / А.В. Кожейкин. – Ростов н/Д.: Феникс, 2007. – 243 с.
95. Колованова, М.А. Система работы с мотивированными детьми / М.А. Колованова // Образовательная политика. – 2009. – №1. – С. 11–18.
96. Концепция федеральной целевой программы «Дети России» на 2007–2010 годы // Социальная педагогика. – 2007. – №3. – С. 109–122.
97. Корнеева, Е.Н. Нестандартные дети / Е.Н. Корнеева. – Ярославль: Академия развития, 2007. – С. 81–104.
98. Косова, В.В. Талантливые дети и продуктивный отдых / В.В. Косова // Народное образование. – 2010. – №3. – С. 164–165.
99. Креативный ребенок: диагностика и развитие творческих способностей / сост. Т.А. Барышева, В.А. Шекалов. – Ростов н/Д.: Феникс, 2004. – 416 с.
100. Кузнецов, В.В. Введение в профессионально-педагогическую специальность: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Кузнецов. – М.: Академия, 2007. – С. 55–63.
101. Кузнецова, С.В. Комплексы творческих заданий для развития одаренности ребенка / С.В. Кузнецова, Е.Б. Рудакова, Е.А. Терских. – Ростов н/Д.: Феникс, 2011. – 219 с.

102. Кузьмина, Н.В. Способности, одаренность, талант учителя / Н.В. Кузьмина. – Л.: Знание, 1985. – 32 с.
103. Кукушин, В.С. Педагогика начального образования / В.С. Кукушин, А.В. Болдырева-Вараксина. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д.: ИЦ «МарТ», 2005. – С. 146–170.
104. Кулагина, И.Ю. Личность школьника от задержки психологического развития до одаренности / И.Ю. Кулагина. – М.: ТЦ «Сфера», 1999. – 192 с.
105. Кулемзина, А.В. Одаренный ребенок как ценность современной педагогики / А.В. Кулемзина. – М., 2004. – 264 с.
106. Кулемзина, А.В. Учителю об одаренных детях (глазами психолога-консультанта) / А.В. Кулемзина // Народное образование. – 2009. – №2. – С. 236–246.
107. Кутнякова, Н.П. Воспитываем гениев: творческие методики развития личности / Н.П. Кутнякова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2008. – С. 183–207.
108. Ландау, Э. Одаренность требует мужества: психологическое сопровождение одаренного ребенка / Э. Ландау. – М.: Академия, 2002. – 144 с.
109. Ларионова, Л.И. Культурно-психологические факторы развития интеллектуальной одаренности / Л.И. Ларионова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – 320 с.
110. Левитская, А.А. Лето 2010: Приоритетные направления. Лагеря для одаренных детей... / А.А. Левитская // Народное образование. – 2010. – №3. – С. 11–14.
111. Леднева, С.А. Детская одаренность глазами педагогов / С.А. Леднева // Новая школа. – 2003. – №1. – С. 80–83.
112. Лейтес, Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия: изб. тр. / Н.С. Лейтес. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. – 464 с.
113. Лейтес, Н.С. Возрастная одаренность школьников: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Н.С. Лейтес. – М.: Академия, 2001. – 320 с.
114. Лейтес, Н.С. Не упрощать проблему / Н.С. Лейтес // Вопросы психологии. – 1990. – №4. – С.155–158.

115. Лейтес, Н.С. Способности и одаренность в детские годы / Н.С. Лейтес. – М.: Знание, 1984. – 80 с.
116. Лосева, А.А. Психологическая диагностика одаренности: учеб. пособие для вузов / А.А. Лосева. – М.: Академический Проект; Трикста, 2004. – 176 с.
117. Лукьянова, М. Психолого-педагогическая компетентность социального педагога и его профессионально значимые личностные качества / М. Лукьянова // Социальная педагогика. – 2007. – №2. – С. 91–96.
118. Макаренко, Т.А. Формирование индивидуальной траектории профессионального развития будущих социальных педагогов: автореферат дис. ... канд. пед. наук / Т.А. Макаренко. – Якутск, 2006. – 23 с.
119. Малиновская, В.Н. Методическое пособие по курсу «Введение в специальность и основы педагогического мастерства» / В.Н. Малиновская, А.Л. Смятских. – М., 1992. – С. 53–55, 58.
120. Малый толковый словарь русского языка: около 35.000 слов / под ред. В.В. Лопатина, Л.Е. Лопатиной. – М.: Русс. яз., 1990. – С. 321.
121. Мардахаев, Л.В. Социальная педагогика: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Л.В. Мардахаев. – М.: Гардарики, 2006. – С. 251–263.
122. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб.: Питер, 2013. – С. 221–230.
123. Матюшкин, А.М., Аверина, И.С. Развитие творческой активности школьников / А.М. Матюшкин, И.С. Аверина. – М.: Педагогика, 1991. – 160 с.
124. Матюшкин, А.М. Концепция творческой одаренности / А.М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. – №6. – С. 29–33.
125. Мелик-Пашаев, А.А. Художественная одаренность детей, ее выявление и развитие / А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская. – Ростов н/Д., 2006. – 112 с.
126. Мельникова, Е.Л. Психологическая модель подготовки учителя к работе с одаренными школьниками: дис. ... канд. пед. наук / Е.Л. Мельникова. – М., 1998. – 186 с.

127. Методика и технологии работы социального педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. М.А. Галагузовой, Л.В. Мардахаева. – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2007. – С. 59–97.

128. Миллер, А. Драма одаренного ребенка и поиск собственного Я / А. Миллер. – 2-е изд. – М.: Академический Проект, 2003. – 112 с.

129. Мильчарек, Н.А. К вопросу об одаренности. Системогенетический подход / Н.А. Мильчарек // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: материалы III Всерос. науч.-практ. конф. г. Ярославль, 9-10 окт. 2007 г. / под ред. Ю.П. Поваренкова. – Ярославль: Канцлер, 2007. – С. 52–54.

130. Минигалиева, М.Р. Практическая подготовка психосоциального работника / М.Р. Минигалиева. – Ростов н/Д.: Феникс, 2008. – С. 83–121.

131. Молоков, Д.С. Зарубежный опыт тьюторского сопровождения развития одаренного ребенка в условиях взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования / Д.С. Молоков // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – № 1. – Т. II. – С. 62–66.

132. Молоков, Д.С. Подготовка педагогов к работе с одаренными детьми за рубежом [Электронный ресурс] / Д.С. Молоков // Сборник материалов областной научно-практической интернет-конференции «Развитие одаренного ребенка в условиях региональной системы образования». – Режим доступа: <http://www.eaic-dar.ru/stati/Statya6.html> (дата обращения 12.01.2014)

133. Молоков, Д.С. Профессиональная подготовка педагогов к работе с одаренными детьми [Электронный ресурс] / Д.С. Молоков. – Режим доступа: <http://info-library.com.ua>>Наукова бібліотека України>...-pedagogiv-do-roboti-z. – Загл. с экрана (дата обращения 15.01.2014)

134. Моница, Г.Б. Ох уж эти одаренные дети! Талант и синдром дефицита внимания: двойная исключительность / Г.Б. Моница, М.С. Рузина. – СПб.: Речь; М.: Сфера, 2010. – 128 с.

135. Монологи об учителе: монография / сост. Е.В. Люликова. – СПб.: СПбАППО, 2003. – С. 149–162.

136. Морева, Н.А. Основы педагогического мастерства: учеб. пособие для вузов / Н.А. Морева. – М.: Просвещение, 2006. – С. 17–36, 76–83, 159–170.

137. Мороз, Т.Г. Возможности профессиональной подготовки будущих педагогов по программе спецкурса «Основы работы педагога с одаренными учащимися» / Т.Г. Мороз // Актуальные вопросы образования и науки: сб. науч. тр. по материалам Международ. науч.-практ. конф. г. Тамбов, 30 сент. 2014 г.: в 11 частях. – Тамбов: ООО «Консалтинговая компания Юком», 2014. – Ч.11. – С. 53–54.

138. Мороз, Т.Г. К вопросу об учебно-методическом обеспечении процесса профессиональной подготовки педагога к работе с одаренными учащимися / Т.Г. Мороз // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров: материалы VIII Всерос. науч.-практ. конф. г. Челябинск, 20 апр. 2007 г. / под ред. Д.Ф. Илясова. – Челябинск: Изд-во «Образование», 2007. – Ч. 4. – С. 11–18.

139. Мороз, Т.Г. Особенности личностной и профессиональной подготовки педагога к работе с одаренной молодежью / Т.Г. Мороз, С.П. Рябов // Теория и практика сервиса: экономика, социальная сфера, технологии. – 2013. – №2 (16). – С. 9–18.

140. Мороз, Т.Г. Профессиональная подготовка педагога к работе с одаренными учащимися в условиях сельского социума: дис. ... канд. пед. наук / Т.Г. Мороз. – СПб., 2006. – 192 с.

141. Морозов, А.В. Креативная педагогика и психология: учеб. пособие / А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский. – М.: Акад. Проект, 2004. – 2-е изд., испр. и доп. – 560 с.

142. Москвина, А.В. Педагогические условия развития литературно-творческих способностей учащихся художественного училища: дис. ... на соискание уч. степени канд. пед. наук / А.В. Москвина. – Оренбург, 1999. – 219 с.

143. Мухина, С.А. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении / С.А. Мухина, А.А. Соловьева. – Ростов н/Д.: Феникс, 2004. – 384 с.

144. Мякишева, Н.М. Личностные факторы успешности интеллектуальной деятельности одаренных младших школьников / Н.М. Мякишева // Вестник университета: социология и управление персоналом. – 2007. – № 8(34). – С. 148–149.

145. Нагавкина, Л.С. Социальный педагог: введение в должность: сб. материалов / Л.С. Нагавкина, О.К. Крокинская, С.А. Косабуцкая. – СПб.: КАРО, 2004. – 272 с.

146. Наумчик, В.Н. Социальная педагогика: Проблема «трудных» детей: Теория. Практика. Эксперимент: пособие для учителей, восп., студ., магистр., асп. пед. высш. учеб. заведений / В.Н. Наумчик, М.А. Паздников. – Минск: «Адукацыя і выхаванне», 2005. – С. 81–98.: ил.

147. Нечаев, Н.Н. Очеловечивание творчества: проблемы и перспективы / Н.Н. Нечаев // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С.3–25.

148. Никитина, Е.А. Особенности Я-концепции одаренных школьников в юношеском возрасте / Е.А. Никитина // Вестник университета: социология и управление персоналом. – 2007. – №2(28). – С. 96–99.

149. Никитина, Н.И. Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособие для студентов пед. училищ и колледжей, обучающихся по специальности «Соц. педагогика» / Н.И. Никитина, М.Ф. Глухова. – М.: ВЛАДОС, 2007. – С. 280–292.

150. Никитина, Н.Н. Введение в педагогическую деятельность: Теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Н.Н. Никитина, Н.В. Кислинская. – М.: Академия, 2004. – С. 36–58.

151. Нургалиева, Г.З. Работа с одаренными детьми / Г.З. Нургалиева, Г.Н. Хафизова // Начальная школа. –2008. – №2. – С. 61–66.

152. Овчарова, Р.В. Справочник социального педагога / Р.В. Овчарова. – 2-е изд. – М.: ТЦ «Сфера», 2007. – С. 9–11, 17–19, 25–49, 74–118.

153. Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей: учеб. пособие / под ред. А.М. Матюшкина. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 192 с.

154. Одаренные дети / под общ. ред. Г.В. Бурменской и В.М. Слущкого. – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.
155. Орлова, Л.А. Участие младших школьников в проектно-исследовательской работе / Л.А. Орлова // Начальная школа. – 2007. – №3. – С. 28–33.
156. Опыт организации исследовательской деятельности школьников: «Малая Академия наук» / авт.-сост. Г.И. Осипова. – Волгоград: Учитель, 2007. – С. 5–18, 38–47.
157. Панкратова, А.А. Практический, социальный и эмоциональный виды интеллекта: сравнительный анализ / А.А. Панкратова // Вопросы психологии. – 2010. – № 2. – С. 111–119.
158. Панов, В.И. Некоторые теоретические и практические проблемы одаренности / В.И. Панов // Прикладная психология. – 1998. – № 3. – С. 33–48.
159. Панов, В.И. Экопсихологический взгляд на развитие и сохранение детской одаренности / В.И. Панов // Психология образования в XXI веке: теория и практика: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Волгоград, 14-16 сент. 2011 г. (к 80-летию ВГСПУ). – Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2011. – С. 349–354.
160. Парфенова, Г.Л. Одаренные девочки: психолого-педагогическое сопровождение / Г.Л. Парфенова // Начальная школа. – 2007. – №6. – С. 28–32.
161. Пашнев, Б.К. Психодиагностика: практикум школьного психолога / Б.К. Пашнев. – Ростов н/Д.: Феникс. 2010. – С. 180–203.
162. Педагогика: большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2005. – С. 237, 395–397.
163. Педагогический словарь. Т.2. / под ред. Г.М. Воловникова, Л.И. Генсиоровской. – М.: Академия пед. наук, 1960. – С. 35.
164. Петрова, Л.И. Детская психология. Адаптация ребенка в современном мире / Л.И. Петрова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2007. – С. 200–222.

165. Петрова, С.О. Психологические особенности одаренных подростков с разным соотношением вербальных и невербальных способностей / С.О. Петрова // Психологическая наука и образование. – 2009. – №2. – С. 71–79.

166. Пикина, А.Л. Модель тьюторского сопровождения одаренного ребенка в условиях взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – № 4. – Т. II. – С. 111–116.

167. Пинчук, Т.И. Одаренные дети / Т.И. Пинчук // Начальная школа. – 2010. – №6. – С. 19–21.

168. Плотникова, О.А. Создание педагогических условий для реализации креативного потенциала будущего педагога / О.А. Плотникова // Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона: тез. докл. XIII годич. СОБР. Юж. отд-ния РАО и XXV психол.-пед. чтений Юга Росси. Ч.1. – Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2006. – С. 108–109.

169. Повышение педагогического мастерства учителя: опыт создания системы методической работы в школе / авт.-сост. Н.В. Ширшина. – Волгоград: Учитель, 2008. – С. 57–86, 150–157.

170. Постановление Правительства РФ от 21.03.2007 г. №172 «О федеральной целевой программе «Дети России» на 2007–2010 гг.» [Электронный ресурс]. – [http:// www.referent.ru/1/154079](http://www.referent.ru/1/154079) (дата обращения 01.09.2007).

171. Практическая психология образования: учебное пособие. – 4-е изд. / под ред. И.В. Дубровиной. – СПб.: Питер, 2009. – С. 274–327.

172. Протасова, И. Социальный педагог в образовательном учреждении: модель личности и деятельности / И. Протасова // Социальная педагогика. – 2007. – №1. – С. 81–88.

173. Протопович, Л.Г. Откуда пришли Индиго? / Л.Г. Протопович. – М.: Эксмо, 2008. – С. 48–58.

174. Профессиональная подготовка социальных работников: проблемы, опыт, перспективы: сб. науч. ст. по итогам Всерос. науч.-практ. конф.

г. Волгоград, 24-25 апр. 2007 г. / под ред. Т.Ю. Андрущенко, Г.Г. Бородаевой. – Волгоград: Перемена, 2007. – С. 28–34, 39–42.

175. Профессиональное саморазвитие молодого педагога: практикум / авт.-сост. Л.Р. Шафигулина. – Волгоград: Учитель, 2009. – 100 с.

176. Профессия – учитель: беседы с молодыми учителями / под ред. В.Г. Онушкина, Ю.Н. Кулюткина, С.Г. Вершловского. – М.: Педагогика, 1987. – С. 81–83.

177. Психодиагностика и профориентация в образовательных учреждениях / ред.-сост. Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д.: Феникс, 2005. – С. 404–408.

178. Психологический словарь / под общей науч. ред. П.С. Гуревича. – М.: ОЛМА Медиа Групп, ОЛМА ПРЕСС Образование, 2007. – С. 423.

179. Психология / под общ. ред. В.Н. Дружинина. – СПб.: Питер, 2009. – С. 592–621.

180. Психология детства / под ред. А.А. Реана. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – С. 257–347.

181. Психология индивидуальных различий / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – С. 31–117.

182. Психология личности. Т.2. Хрестоматия / ред.-сост. Д.Я. Райгородский. – Самара: «Бахрах-М», 2002. – С. 150–154.

183. Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н.С. Лейтеса. – М.: Академия, 1996. – 416 с.

184. Психология развития / под ред. А.К. Болотовой, О.Н. Молчановой. – М.: ЧеРо, 2005. – С. 65–89, 127–135, 153–160.

185. Психология. Словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – С. 247–248.

186. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / авт.-сост. В.А. Мижериков. – Ростов н/Д.: Феникс, 1998. – С. 291.

187. Психолого-педагогическое сопровождение одаренных школьников / авт.-сост. А.В. Комарова. – Мн: Красико-Принт, 2008. – 176 с.

188. Работа с одаренными детьми / сост. О.А. Запотьлок. – Мн.: Красико-Принт, 2006. – 176 с.

189. Развитие одаренных детей: развернутое перспективно-тематическое планирование / авт.-сост. Е.А. Щедрова. – Волгоград: Учитель, 2010. – 71 с.

190. Развитие профессиональной компетентности педагогов: программы и конспекты занятий с педагогами / авт.-сост. М.И. Чумакова, З.В. Смирнова. – Волгоград: Учитель, 2008. – С. 50–57.

191. Разумовская, Т.В. Развитие профессиональной компетентности учителя для работы с одаренными детьми / Т.В. Разумовская // Одаренный ребенок. – 2012. – №2. – С.59–64.

192. Распоряжение Правительства РФ от 07.02.2011 г. № 163-р «О концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 гг.» [Электронный ресурс]. – <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070647/> (дата обращения 05.04.2011).

193. Распоряжение Правительства РФ от 29.12.2001 г. №1756-р «О концепции модернизации российского образования на период до 2010 г.» [Электронный ресурс]. – <http://www.lawmix.ru/pprf/52881> (дата обращения 05.09.2007).

194. Рахматуллин, Т.Г. Формирование у студентов педвуза интегрально-педагогических умений для работы с одаренными детьми в сельской общеобразовательной школе: дис. ... канд. пед. наук / Т.Г. Рахматуллин. – Бирск, 1994. – 217 с.

195. Рождественская, Н.В. Креативность: пути развития и тренинги / Н.В. Рождественская, А.В. Толшин. – СПб.: Речь, 2006. – 320 с.

196. Савенков, А.И. Ваш ребенок талантлив: детская одаренность и домашнее обучение / А.И. Савенков. – Ярославль: Академия развития, 2002. – 352 с.: ил.

197. Савенков, А.И. Детская одаренность: развитие средствами искусства / А.И. Савенков. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 220 с.

198. Савенков, А.И. Между двумя полюсами: о дифференцированном обучении / А.И. Савенков // Школьный психолог. – 2008. – №5. – С. 12–13.

199. Савенков, А.И. Одаренные дети в детском саду и школе: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.И. Савенков. – М.: Академия, 2000. – 232 с.
200. Савенков, А.И. Одаренный ребенок дома и в школе / А.И. Савенков. – Екатеринбург: У-Фактория, 2004. – 272 с.
201. Савенков, А.И. Программа «Одаренный ребенок в массовой школе» [Электронный ресурс] / А.И. Савенков // nsc. 1 september. ru. – 2003. – № 29–30 (дата обращения 05.09.2007).
202. Савенков, А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: учеб. пособие / А.И. Савенков. – М.: Ось-89, 2006. – 480 с.
203. Савенков, А.И. Путь к одаренности: исследовательское поведение дошкольников / А.И. Савенков. – СПб.: Питер, 2004. – 272 с.: ил.
204. Савенков, А.И. Развитие исследовательских умений школьников / А.И. Савенков // Школьный психолог. – 2008. – №18. – С. 19–30.
205. Савенков, А.И. Эксперимент, затеянный природой / А.И. Савенков // Школьный психолог. – 2008. – №18. – С. 6–9.
206. Селевко, Г.К. Альтернативные педагогические технологии / Г.К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – С. 131–148.
207. Сергеев, И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся: практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений / И.С. Сергеев. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2006. – 80 с.
208. Сергеев, Н.К. Педагогическая деятельность и педагогическое образование в инновационном обществе: монография / Н.К. Сергеев, В.В. Сериков. – М.: Логос, 2013. – 364 с.
209. Сергеева, В.П. Проектно-организаторская компетентность учителя в воспитательной деятельности: учебно-методическое пособие / В.П. Сергеева. – М.: УЦ «Перспектива», 2008. – С. 25–32.
210. Сергеева, Т.Ф. Система работы с одаренными детьми: теория и практика / Т.Ф. Сергеева, Н.А. Пронина, Е.В. Сечкарева. – Ростов н/Д.: Феникс, 2011. – 284 с.

211. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – С. 206–248.

212. Сериков, В.В. Развитие личности в образовательном процессе: монография / В.В. Сериков. – М.: Логос, 2012. – 448 с.

213. Сибирская, М.П. Теоретические основы проектирования педагогических технологий в процессе повышения квалификации специалистов профессионального образования: дис. ... доктора пед. наук / М.П. Сибирская. – СПб, 1998. – 357 с.

214. Система работы образовательного учреждения с одаренными детьми / авт.-сост. Н.И. Панютина [и др.]. – Волгоград: Учитель, 2007. – 204 с.

215. Скворцова, В.О. Интеллект + креатив: развитие творческих способностей дошкольников / В.О. Скворцова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2009. – 219 с.

216. Словарь по социальной педагогике: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / авт.-сост. Л.В. Мардахаев. – М.: Академия, 2002. – С. 180–181.

217. Сметанина, К.В. Профилактика социально-психологической дезадаптации детей с признаками одаренности / К.В. Сметанина // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: материалы III Всерос. науч.-практ. конф. г. Ярославль, 9-10 октября 2007 г. / под ред. Ю.П. Поваренкова. – Ярославль: Канцлер, 2007. – С. 245–247.

218. Смеянова, А. Социальный педагог в начальной школе / А. Смеянова // Социальная педагогика. – 2004. – №4. – С. 85–89.

219. Смирнов, А.А. Избранные психологические труды: в 2-х т. Т. 1 / А.А. Смирнов. – М.: «Педагогика», 1987. – С. 100–101, 141–142.

220. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С.Д. Смирнов. – М.: Академия, 2001. – С. 145–156, 273–277.

221. Социальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В.А. Никитина. – М.: ВЛАДОС, 2002. – С. 231–245.

222. Социальная педагогика (конспект лекций) / авт.-сост. В.А. Титов. – М.: Приор-издат, 2003. – С. 141–142.
223. Социальный педагог в школе (из опыта работы) / авт.-сост. Л.Д. Баранова. – Волгоград: Учитель, 2008. – С.5–18.
224. Социальный педагог в школе. – Вып. 2 / авт.-сост. И.Ю. Фоминичева и др. – Волгоград: Учитель, 2010. – С. 3–20.
225. Справочник социального педагога / авт.-сост. О.С. Гришанова. – Волгоград: Учитель, 2010. – С. 13-14, 188–194.
226. Справочник социального педагога: 5-11 классы / авт.-сост. Т.А. Шишковец. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ВАКО, 2007. – С. 20–21, 24–27, 31–32, 72–74.
227. Степанов, С. Грани одаренности: гипотезы и факты / С. Степанов // Школьный психолог. – 2008. – №18. – С. 2–4.
228. Степановская, В.М. Воспитание творчеством / В.М. Степановская // Начальная школа. – 2007. – №6. – С. 60–62.
229. Столяренко, Л.Д. Психодиагностика и профориентация в образовательных учреждениях: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д.: Феникс, 2005. – 416 с.
230. Тарасова, Г.В. Организационно-педагогические условия развития готовности учителя к работе с одаренными детьми: дис. ... канд. пед. наук / Г.В. Тарасова. – Казань, 2005. – 267 с.
231. Теплов, Б.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий: избранные психологические труды / под ред. М.Г. Ярошевского. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. – С. 87–103.
232. Трефферт, Д. Феноменальный мозг / Д. Трефферт, Д. Кристинсен // В мире науки. – 2006. – №3. – С. 60–65.
233. Тюленев, П.В. Как развивать детей одаренными? / П.В. Тюленев. – М.: АОР, 2003. – 64 с.

234. Усманова, Л.С. Подготовка студентов педагогического колледжа к обучению одаренных детей / Л.С. Усманова // Начальная школа. – 2008. – №7. – С. 88–91.

235. Успенский, В.Б. Введение в психолого-педагогическую деятельность: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.Б. Успенский, А.П. Чернявская. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – С. 20–23, 64–68.

236. Ушаков, Д. Откуда берутся и куда деваются вундеркинды? / Д. Ушаков // Школьный психолог. – 2008. – №18. – С.10–18.

237. Федеральный закон от 24.07.1998 г. №124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – <http://base.garant.ru//179146/1/> (дата обращения 05.09.2007).

238. Федеральный закон РФ от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>. (дата обращения 05.03.2013).

239. Филатов, Е.Н. О системе оценивания знаний в школе для одаренных детей / Е.Н. Филатов // Школьные технологии. – 2008. – №2. – С. 149–152.

240. Философский энциклопедический словарь / ред.-сост. Е.Ф. Губский, Г.В. Кораблева, В.А. Лутченко. – М.: ИНФРА-М, 2002. – С. 315.

241. Холодная, М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2002. – С. 168–195.

242. Хрестоматия по психологии: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / сост. В.В. Мироненко; под ред. А.В. Петровского. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение. 1987. – С. 281–286, 331–339.

243. Чепурных, Е.Е. Анализ эффективности реализации мероприятий подпрограммы «Одаренные дети» федеральной целевой программы «Дети России» (1998–2003 гг.) / Е.Е. Чепурных, Н.Ю. Синягина, И.В. Кузнецова, И.В. Калиш, Н.В. Зайцева.– М.: Связь-Принт, 2004. – С. 3–74.

244. Черняева, Т.Н. Возможности реализации проектной методики в условиях практико-ориентированной подготовки студентов-бакалавров профиля «Психология и социальная педагогика» / Т.Н. Черняева, Л.Л. Васильева,

А.В. Кашеева // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5. – С. 90–97.

245. Черняева, Т.Н. Высшее профессиональное образование: компетентностно-ориентированный контекст / Т.Н. Черняева, Е.В. Преображенская // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. – 2014. – Т. 3. – №2. – С. 113–119.

246. Черняева, Т.Н. Опыт социального партнерства как условие успешной коммуникативной самореализации будущих педагогов / Т.Н. Черняева, Д.А. Черняева // Проблемы менеджмента коммуникаций: от теории к практике: тез. докл. и выступ. Международ. науч.-практ. конф. студентов и молодых ученых. г. Мичуринск, 17-18 марта 2010 г. – Мичуринск: Изд-во Мичуринского госуд. аграр. ун-та, 2010. – С. 340–344.

247. Черняева, Т.Н. Подготовка будущих педагогов к социальному партнерству в образовании: монография / Т.Н. Черняева, Е.А.Елисеева. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2013. – 164 с.: ил.

248. Черняева, Т.Н. Социально-педагогические риски формирования социального опыта ребенка / Т.Н. Черняева // Ученые записки. Серия: Психология. Педагогика. – 2011. – Т. 4. – № 2 (14). – С. 81-86.

249. Черняева, Т.Н. Формирование профессионального опыта студентов в условиях реформирования высшего образования / Т.Н. Черняева // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. – 2009. – Т. 2. – № 3–4. – С. 87–94.

250. Черняева, Т.Н. Формирование профессионального опыта студентов педвуза / Т.Н. Черняева // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Педагогические науки. – 2007. – №1. – С. 92–98.

251. Что такое одаренность: выявление и развитие одаренных детей. Классические тексты / под ред. А.М. Матюшкина, А.А. Матюшкиной. – М.: ЧеРо, Омега-Л, МПСИ, 2008. – 368 с.

252. Чудновский, В.Э. Судьба трех научных идей Б.М. Теплова / В.Э. Чудновский // Вопросы психологии. – 2006. – № 6. – С. 112–119.

253. Чудновский, В.Э. Одаренность: дар или испытание / В.Э. Чудновский, В.С. Юркевич. – М.: Знание, 1990. – 80 с.

254. Чуприкова, Н.И. Умственное развитие и обучение (к обоснованию системно-структурного подхода) / Н.И. Чуприкова. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. – С. 255–258.

255. Шадриков, В.Д. Введение в психологию: способности человека / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 2002. – 160 с.

256. Шакурова, М.В. Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М.В. Шакурова. – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2007. – С. 14–15, 26, 151–152.

257. Шапарь, В.Б. Новейший психологический словарь / В.Б. Шапарь, В.Е. Россоха, О.В. Шапарь; под общ. ред. В.Б. Шапаря. – 4-е изд. – Ростов н/Д.: Феникс, 2009. – С. 332.

258. Шептенко, П.А. Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / П.А. Шептенко, Г.А. Воронина; под ред. В.А. Сластенина. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2007. – С. 5, 22–28, 197–200.

259. Шишова, И.Е. Проблема развития социальной компетенции одаренных детей на уроках иностранного языка / И.Е. Шишова // Иностранные языки в школе. – 2007. – №3. – С. 27–33.

260. Шишова, И.Е. Проектная работа в обучении одаренных детей иностранному языку / И.Е. Шишова // Иностранные языки в школе. – 2008. – №1. – С. 21–27.

261. Штерн, В. Умственная одаренность: психологические методы испытания умственной одаренности в их применении к детям школьного возраста / В. Штерн. – СПб.: Союз, 1997. – 128 с.

262. Штинова, Г.Н. Социальная педагогика: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Г.Н. Штинова, М.А. Галагузова, Ю.Н. Галагузова. – М.: ВЛАДОС, 2008. – С. 47–51, 65–74, 161, 163–164.

263. Шумакова, Н.Б. Гендерные особенности в развитии исследовательской позиции одаренных школьников / Н.Б. Шумакова // Вопросы психологии. – 2010. – №2. – С. 56–64.

264. Шумакова, Н.Б. Обучение и развитие одаренных детей / Н.Б. Шумакова. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 336 с.

265. Шумакова, Н.Б. Одаренный ребенок: особенности обучения: пособие для учителя / Н.Б. Шумакова, Н.И. Авдеева, Л.Е. Журавлева [и др.]; под ред. Н.Б. Шумаковой. – М.: Просвещение, 2006. – 239 с.

266. Шумакова, Н.Б. Развитие исследовательских умений младших школьников / Н.Б. Шумакова, Н.И. Авдеева, Е.В. Климанова; под ред. Н.Б. Шумаковой. – М.: Просвещение, 2011. – 157 с.

267. Шумакова, Н.Б. Развитие общей одаренности детей в условиях школьного обучения: автореф. ... дис. канд. пед. наук / Н.Б. Шумакова. – М., 2006. – 50 с.

268. Щербланова, Е.И. Неравномерность развития одаренных детей / Е.И. Щербланова // Школьный психолог. – 2008. – №18. – С. 34–39.

269. Щербланова, Е.И. Современные лонгитюдные исследования одаренности / Е.И. Щербланова, И.С. Аверина // Вопросы психологии. – 1994. – №4. – С. 134–140.

270. Щербанина, О.С. Социальное развитие одаренных детей как педагогическая проблема / О.С. Щербанина // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – № 3 – Т. II. – С. 44–47.

271. Эксакусто, Т.В. Практикум по групповой психокоррекции: тренинги, упражнения, ролевые игры / Т.В. Эксакусто. – Ростов н/Д.: Феникс, 2007. – С. 223–252.

272. Юркевич, В.С. Одаренный ребенок и игра: для учителей и родителей / В.С. Юркевич. – М.: Просвещение: Учеб. лит., 1996. – 136 с.

273. Юркевич, В.С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность / В.С. Юркевич. – М.: Просвещение: Учеб. лит., 1996. – С.3–81.

274. Berger, G. The gifted and talented / G. Berger. – New York, 1980. – P. 85.

275. Freeman, J. How to encourage your children`s talents / J. Freeman / Пер. с англ. – М.: ТОО Центр «ПРО»: АОЗТ «Альвис»: АО «Столетие», 1995. – 240 с.

Диагностическая методика «Определение готовности студентов к социально-педагогической деятельности с одаренными детьми»

(модифицирована автором на основе методики МПЦУ И.К. Шалаева и в соответствии с квалификационной характеристикой социального педагога В.А. Слостенина, В.Г. Бочаровой, М.А. Галагузовой, М.Н. Костикова [258, с. 197–200])

Инструкция. Оцените в количественных показателях:

- уровень проявления личностных качеств в профессиональной деятельности;
- уровень владения теоретическими профессиональными знаниями;
- уровень операционно-деятельностной готовности

по следующей шкале:

9–10 баллов – обладает данными качествами в большой степени;

6–8 баллов – обладает необходимыми качествами, но в недостаточной степени;

4–5 баллов – качества проявляются слабо, их недостаточность может создавать проблемы;

0–3 балла – большинством указанных качеств не обладает, не считает необходимым их развивать».

I. Параметр «Личностная готовность» – Л («хочу» и «имею для этого способности»):

1. креативность,
2. эмпатичность,
3. коммуникативность,
4. рефлексивность,
5. социальная активность (инициативность),
6. независимость (способность работать в одиночку)
7. объективность,
8. толерантность,
9. любовь к детям,
10. интеллект.

II. Параметр «Теоретическая готовность» – Т (знаю):

1. знание нормативно-правовой базы деятельности социального педагога,
2. теории общей и социальной педагогики,
3. методик и технологий работы с одаренными детьми,
4. общей, возрастной, социальной и психологии развития,
5. владение системой знаний по оказанию различного рода помощи,
6. знания основ взаимодействия с психологом и остальными специалистами,
7. знание данных специальной научной литературы по проблеме работы с одаренными детьми,
8. знание методики организации индивидуального подхода,
9. знание методики прогнозирования,
10. знание методики организации системного и комплексного подхода.

III. Параметр «Операционно-деятельностная (технологическая) готовность – Д («умею»):

1. умения оказывать социально-педагогическую помощь и поддержку,
2. аналитические умения,
3. прогностические умения,
4. конструктивные умения,
5. коммуникативные умения,
6. организаторские умения,
7. проективные умения,
8. рефлексивные умения,
9. посреднические умения,
10. охранно-защитные умения.

Обработка результатов. Результаты подсчитываются по следующим формулам: $L=(L_1+L_2+\dots+L_{10}):10$; $T=(T_1+T_2+\dots+T_{10}):10$; $D=(D_1+D_2+\dots+D_{10}):10$; $\Gamma=(L+2T+3D):6$, где Γ – интегративный показатель готовности студентов к социально-педагогической деятельности с одаренными детьми.

Уровни готовности: 0–3 балла – недопустимый; 4–5 баллов – критический; 6–8 баллов – допустимый; 9–10 баллов – оптимальный.

Диагностическая методика «Анализ представлений будущих социальных педагогов о готовности к работе с одаренными учащимися»

(модифицированная автором методика «Анализ представлений учителей о готовности к работе с одаренными учащимися» Е.И. Бараевой [187, с. 145–146])

Инструкция. Внимательно прочитайте каждый вопрос и выскажите свое мнение по проблеме работы с одаренными учащимися.

- В ситуации профессионального выбора Вы предпочли бы работать с одаренными или с обычными учащимися?
- Как Вы считаете, что сложнее, обучать или воспитывать одаренных учащихся?
- Какие трудности Вы предвидите в обучении и воспитании одаренных учащихся?
- Как Вы считаете, из каких учащихся легче сформировать сплоченный коллектив – из одаренных или из обычных учащихся?
- В работе с какими учащимися – обычными или одаренными – Вам легче будет вызвать интерес к вашему занятию?
- Какой форме работы – индивидуальной или коллективной Вы будете отдавать предпочтение в работе с одаренными учащимися?
- Кому из учащихся Вы больше предоставите возможность на ошибку – одаренному или обычному?
- На Ваш взгляд, какие учащиеся более конфликтные – одаренные или обычные?
- Как Вы считаете, коллективистические или индивидуалистические тенденции наблюдаются у одаренных учащихся?
- Родители каких учащихся – одаренных или обычных, являются, на Ваш взгляд, более «проблемными»?
- Необходима ли Вам в воспитании и развитии одаренных учащихся дополнительная самостоятельная работа над собой?
- Открытое занятие Вы предпочли бы давать в классе с одаренными или

обычными учащимися?

- В какой мере Вы можете оценить свой потенциал в работе с одаренными учащимися (высокий, выше среднего, средний, ниже среднего, низкий)?

- Каких профессионально важных качеств Вам явно не хватает, чтобы успешно развивать и воспитывать одаренных учащихся?

- При работе с одаренным учащимся какие стороны его личности Вас больше всего интересуют (проранжируйте):

- интеллектуальная;
- эмоциональная;
- волевая;
- творческие возможности.

Диагностическая методика «Мотивация профессиональной деятельности»

(авторы – К. Замфир в модификации А.А. Реана [229, с.407–408])

Инструкция. Прочитайте ниже перечисленные мотивы профессиональной деятельности и дайте оценку их значимости для вас по пятибалльной шкале.

Мотивы профессиональной деятельности	В очень незначительной степени	В достаточно незначительной степени	В небольшой, но и в не маленькой степени	В достаточно большой степени	В очень большой степени
баллы	1	2	3	4	5
Денежный заработок					
Стремление к продвижению по работе					
Стремление избежать критики со стороны руководителей или коллег					
Стремление избежать возможных наказаний или неприятностей					
Потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других					
Удовлетворение от самого процесса и результата труда					
Возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности					

Обработка. $BM = (\text{оценка п.6} + \text{оценка п.7})/2$ $ВПМ = (\text{оценка п.1} + \text{п.2} + \text{п.5})/3$

$ВОМ = (\text{оценка п.3} + \text{п.4})/2$. Записывается мотивационный комплекс (сочетание).

Диагностика реализации потребности в саморазвитии или способности к саморазвитию и факторов, содействующих или затрудняющих его

(автор-составитель В.А. Деркунская [67, с.101–102])

Инструкция. Оцените ответ на каждое утверждение по числовой шкале: 5 – абсолютно верно, 4 – скорее да, чем нет, 3 – и да, и нет, 2 – скорее нет, 1 – абсолютно не верно.

1. Я стремлюсь изучить себя.
2. Я оставляю время для своего развития, как бы ни был занят делами.
3. Возникающие препятствия стимулируют мою активность.
4. Я интересуюсь мнением других обо мне, так как это помогает мне узнать и оценить себя.
5. Я анализирую свою деятельность, выделяя для этого специальное время.
6. Я анализирую свои чувства и опыт.
7. Я много читаю.
8. Я широко дискутирую по интересующим меня вопросам.
9. Я верю в свои возможности.
10. Я стремлюсь быть более открытым человеком.
11. Окружающие люди оказывают на меня влияние.
12. Я управляю своим профессиональным развитием и получаю положительные результаты.
13. Я получаю удовольствие от освоения нового.
14. Возрастающая ответственность не пугает меня.
15. Я положительно отнесся бы к моему продвижению в чем-либо.

Обработка результатов. Подсчитайте общую сумму баллов. Если сумма баллов 55 и более, значит, Вы активно реализуете свои потребности в саморазвитии; диапазон от 36 до 54 баллов свидетельствует о том, что у вас отсутствует сложившаяся система саморазвития; результат ниже 36 баллов указывает на то, что исследуемый находится в стадии остановившегося саморазвития.

Диагностика «Готовность к саморазвитию»

(авторы Т.А. Ратанова, Н.Ф. Шляхта [67, с.104–105])

Инструкция. Возьмите лист бумаги, напишите дату самотестирования. Прочитайте каждое утверждение в задании, напишите только его номер и оцените, насколько это утверждение верно для вас. Если верно, то напротив номера поставьте знак «+»; если неверно, то знак «-». Если не знаете, как ответить, поставьте знак вопроса «?». Последний ответ допускайте только в крайних случаях.

1. У меня появляется желание больше узнать о себе.
2. Я считаю, что мне нет необходимости в чем-то меняться.
3. Я уверен в своих силах.
4. Я верю, что все, задуманное мною, осуществится.
5. У меня нет желания знать свои положительные и отрицательные стороны.
6. В своих планах я чаще надеюсь на удачу, чем на себя.
7. Я хочу лучше и эффективнее работать.
8. Когда нужно, я умею заставить и изменить себя.
9. Мои неудачи во многом связаны с неумением это делать.
10. Меня интересует мнение других о моих качествах и возможностях.
11. Мне трудно самостоятельно добиться задуманного и воспитать себя.
12. В любом деле я не боюсь неудач и ошибок.
13. Мои способности и умения соответствуют требованиям моей будущей профессии.
14. Обстоятельства сильнее меня, даже если я очень хочу что-то сделать.

Обработка результатов. Напротив каждого из 14 номеров задания поставьте значение «ключа».

Значение «ключа» по каждому утверждению: 1. (+); 2. (-); 3. (+); 4. (+); 5. (-); 6. (-); 7. (+); 8. (+); 9. (+); 10. (+); 11. (-); 12. (+); 13. (-); 14. (-).

Подсчитайте количество совпадений, т.е. варианты, когда ваш ответ совпадает со значением «ключа». Если в ответе знак вопроса, то совпадения нет. Количество совпадений может изменяться *от 0 до 14*.

Чтобы определить значение вашей готовности «*хочу знать себя*», требуется подсчитать количество совпадений только по утверждениям с номерами: *1, 2, 5, 7, 9, 10, 13*. Максимальное значение готовности знать себя (ГЗС) может быть равно 7 баллам.

Таким же образом вы определяете значение готовности «*могу самосовершенствоваться*» (ГМС), подсчитав количество совпадений по утверждениям: *3, 4, 6, 8, 11, 12, 14*. Максимум 7 баллов.

Для сравнения результатов через месяц и более запишите в свою записную книжку результаты по ГЗС и ГМС.

Анализ результатов

Полученные значения переносятся на график: по горизонтали откладывается значение ГЗС («хочу знать себя»), а по вертикали – значение ГМС («могу самосовершенствоваться»). По двум координатам отмечаете на графике точку, которая «попадает» в один из квадратов: А, Б, В, Г. «Попадание» в квадрат на графике – это одно из ваших состояний в настоящее время:

А – «могу самосовершенствоваться», но «не хочу знать себя»;

Б – «хочу знать себя» и «могу измениться»;

В – «не хочу знать себя» и «не хочу изменяться»;

Г – «хочу знать себя», но «не могу себя изменить».

**Диагностическая методика «Склонность будущего социального педагога
к работе с одаренными детьми»**

*(модифицированная автором методика Е.И. Бараевой «Склонность учителя к
работе с одаренными учащимися» [187, с.142–145])*

Стимульный материал теста

Инструкция. Выберите один из предложенных вариантов ответа.

1. Считаете ли Вы, что современные формы и методы работы с одаренными детьми могут быть улучшены?

- а) да;
- б) нет, они и так достаточно хороши; да, в некоторых случаях,
- с) да, в некоторых случаях, но при современном состоянии – не очень.

2. Уверены ли Вы, что сами можете участвовать в изменении работы с одаренными детьми?

- а) да, в большинстве случаев;
- б) нет;
- с) да, в некоторых случаях.

3. Возможно ли то, что некоторые из Ваших идей способствовали бы значительному улучшению в выявлении одаренных детей?

- а) да;
- б) да, при благоприятных обстоятельствах;
- с) лишь в некоторой степени.

4. Считаете ли Вы, что в недалекой перспективе будете играть важную роль в принципиальных изменениях в обучении и воспитании одаренных детей?

- а) да, наверняка;
- б) это маловероятно;
- с) возможно.

5. Когда Вы решаете предпринять какое-то действие, думаете ли Вы, что осуществите свой замысел, помогающий улучшению положения дел?

- а) да;

б) часто думаю, что сумею;

с) да, часто.

6. Испытываете ли Вы желание заниматься изучением особенностей неординарных личностей?

а) да, это меня привлекает;

б) нет, меня это не привлекает;

с) все зависит от востребованности таких людей в обществе.

7. Вам часто приходится заниматься поиском новых методов развития способностей детей. Испытываете ли Вы удовлетворение в этом?

а) да;

б) удовлетворяюсь лишь тем, что есть;

с) нет, так как считаю слабой систему стимулирования.

8. Если проблема не решена, но ее решение Вас волнует, хотите ли Вы отыскать тот теоретический материал, который поможет решить проблему?

а) да;

б) нет, достаточно знаний передового опыта;

с) нет.

9. Когда Вы испытываете педагогические срывы, то:

а) продолжаете сильнее упорствовать в начинании;

б) махнете рукой на затеи;

с) продолжаете делать свое дело.

10. Воспринимаете ли Вы критику в свой адрес легко и без обид?

а) да;

б) не совсем легко;

с) болезненно.

11. Когда Вы критикуете кого-нибудь, пытаетесь ли Вы в то же время его подбодрить?

а) не всегда;

б) при хорошем настроении;

с) в основном стараюсь это делать.

12. Можете ли Вы сразу вспомнить в подробностях беседу с интересным человеком?

- а) да, конечно;
- б) запоминаю только то, что меня интересует;
- с) всего вспомнить не могу.

13. Когда Вы слышите незнакомый термин в знакомом контексте, сможете ли Вы его повторить в сходной ситуации?

- а) да, без затруднений;
- б) да, если этот термин легко запомнить;
- с) нет.

14. Учащийся задает Вам сложный вопрос на «запретную» тему. Ваши действия:

- а) вы уклоняетесь от ответа;
- б) вы тактично переносите ответ на другое время;
- с) вы пытаетесь отвечать.

15. У Вас есть свое основное кредо в профессиональной деятельности. Когда вы его защищаете, то:

- а) можете отказаться от него, если выслушаете убедительные доводы оппонентов;
- б) останетесь на своих позициях, какие бы аргументы ни выдвигали;
- с) измените свое мнение, если давление будет очень мощным.

16. На занятиях вам бы импонировали следующие ответы учащихся:

- а) средний;
- б) достаточный;
- с) оригинальный.

17. Во время отдыха Вы предпочитаете:

- а) решать проблемы, связанные с работой;
- б) почитать интересную книгу;
- с) погрузиться в мир Ваших любимых увлечений.

18. Вы занимаетесь разработкой нового занятия. Решаете прекратить это дело, если:

- а) по Вашему мнению, дело отлично выполнено, доведено до завершения;
- б) вы более или менее довольны;
- с) вам еще не все удалось сделать, но есть и другие дела.

Обработка результатов. Подсчитайте баллы, которые Вы набрали, следующим образом: за ответ «а» – 3, «б» – 1, «с» – 2.

Результаты:

49 и более баллов – оптимальный уровень. Вы имеете большую склонность к работе с одаренными детьми. У вас есть для этого потенциальные возможности. Вы способны стимулировать творческую активность, поддерживать различные виды творческой деятельности учащихся.

От 36 до 48 баллов – допустимый уровень. У вас есть склонности к работе с одаренными детьми, но они требуют дополнительных ваших желаний, ресурсов и активного саморегулирования в интеллектуальном процессе. Вам необходим правильный выбор объекта направленности творческого интереса учащихся.

От 24 до 36 – критический уровень. У вас есть недостаточно развитые склонности к работе с одаренными детьми, требующие специальных усилий для их улучшения.

23 и менее баллов – недопустимый уровень. Склонностей к работе с одаренными детьми, конечно, маловато. В большей мере вы сами не проявляете к этому «особого рвения». Но при соответствующей мобилизации духовных сил, веры в себя, кропотливой работе в сфере повышенного интеллекта вы сможете достичь многого в решении этой проблемы.

Диагностическая методика «Ваше понимание профессиональной роли педагога» (модифицированная методика Л.Д. Столяренко [229, с. 404–405])

Инструкция. Каковы, по вашему мнению, главные знания и умения социального педагога? Оцените их по десятибалльной шкале: 5 – первоочередной важности; 4 – важное; 3 – достаточно важное; 2 – не играет решающей роли; 1 – не играет роли; 0 – нейтрально; -1 – скорее отрицательная роль; -2 – видимо, играет отрицательную роль; -3 – явно отрицательная роль; -4 – приносит вред в педагогическом процессе; -5 – приносит сильный вред.

1 – умение в любой ситуации помнить, что школьник – это личность, беречь его достоинство;

2 – умение грамотно и правильно говорить, обладать богатым словарным запасом, быть эрудитом;

3 – умение доверительно и открыто общаться, вести диалог;

4 – умение превращать учащихся в соавторов учебно-воспитательного процесса;

5 – умение ставить на место нарушающих дисциплину, беречь достоинство педагога;

6 – умение слушать ребенка, интересоваться его мнением;

7 – знание потребностей и интересов учащихся;

8 – умение оберегать симпатичных вам учащихся от мешающих им учиться, невоспитанных, дурно влияющих на них учеников;

9 – умение обеспечить активную роль учащихся на занятии;

10 – умение адаптировать любой материал к возрастным и индивидуальным особенностям учащихся;

11 – умение держать дистанцию, не выходить за рамки роли педагога, не становиться на один уровень с учениками;

12 – умение добиться того, чтобы все ученики следовали за ходом мысли педагога, слушали его внимательно;

13 – умение не выделять любимчиков, равно принимая всех учащихся;

14 – умение достигать дисциплины на занятии, добиваться того, чтобы все учащиеся усвоили материал;

15 – умение при любых обстоятельствах следовать плану занятия;

16 – умение выделять в ученике главное – его учебные возможности и работоспособность, отвлекаясь от второстепенных черт личности;

17 – умение оставить все свои чувства в стороне, руководствуясь в общении с учеником только целесообразностью;

18 – умение вчувствоваться во внутренний мир учащегося, сопереживать с ним.

Ключ к оценке ответов. Вопросы разбиты на пары: 1 и 5; 13 и 8; 3 и 11; 9 и 14; 4 и 15; 6 и 12; 7 и 16; 10 и 2; 18 и 17, где *первый номер* в паре – свидетельство об интересе к личности учащегося, ориентации на его творческое развитие и сотворчество с ним, желание вжиться в его внутренний мир независимо от того, нравится или не нравится он нам, о стремлении адаптировать учебный материал к ученику. *Второй номер* в паре говорит о том, что вы мало интересуетесь личностью учащегося, ориентируетесь в основном на свои действия, независимо от влияния на детей, не стремитесь к сотрудничеству, склонны к авторитарному поведению, делите детей на любимых и нелюбимых. В соответствии с этим нормальные ответы: положительное число для суммы баллов вопросов 1, 3, 4, 6, 7, 9, 10, 13, 18 и отрицательная сумма баллов вопросов 2, 5, 8, 11, 12, 14, 15, 16, 17. Если это не так, задумайтесь над своим пониманием профессиональной роли педагога. Модифицированный ключ к данной методике: 1) оптимальный уровень сформированности понимания профессиональной роли педагога – если студент набирает положительное число для суммы баллов по первому набору вопросов и отрицательное по второму; 2) допустимый уровень – если получается положительное число баллов и для первого, и для второго набора вопросов, но по первому перечню вопросов сумма больше, то есть эти знания и умения все же более значимы; 3) критический уровень – если по первому и по второму набору вопросов получающаяся сумма баллов равна; 4) недопустимый – если сумма баллов по второму набору вопросов больше, чем по первому.

Тест «Насколько у Вас сформированы качества педагога?»

(автор Л.Д. Столяренко [229, с. 406–407])

Инструкция. Оцените по пятибалльной шкале уровень сформированности качеств личности педагога у себя или попросите сделать это своего коллегу.

Качества личности	1	2	3	4	5
Чуткость					
Справедливость					
Требовательность к другим					
Уравновешенность					
Ответственность					
Терпеливость					
Доброжелательность					
Инициативность					
Творчество					
Самоконтроль					
Общительность					
Требовательность к себе					
Чувство собственного достоинства					
Трудолюбие					
Эмоциональность					
Целеустремленность					
Чувство такта					
Чувство юмора					
Оптимизм					
Искренность					

Обработка результатов. Подсчитайте суммарное количество баллов. Уровень сформированности профессионально значимых качеств личности педагога определяется суммой баллов, набранной при оценке. За высокий уровень принимается сумма баллов в пределах от 81 до 100 баллов, средний – 60, выше среднего – от 61 до 80, ниже среднего – от 59 до 40, низкий – от 39 до 20 баллов.

Тест «Оцените свой творческий потенциал»

(автор Е.И. Rogov [210, с. 276–279])

Вопросы данного теста рассчитаны на оценку творческого потенциала педагога – любознательности, уверенности в себе, постоянства, зрительной и слуховой памяти, стремления к независимости, способности абстрагироваться и сосредоточиваться.

Инструкция. Выберите один из предложенных вариантов ответов.

1. Считаете ли вы, что окружающий вас мир может быть улучшен?

- а) да;
- б) нет;
- в) да, но только кое в чем.

2. Думаете ли вы, что сами сможете участвовать в значительных изменениях окружающего мира?

- а) да, в большинстве случаев;
- б) нет;
- в) да, в некоторых случаях.

3. Считаете ли вы, что некоторые из ваших идей принесут значительный прогресс в той сфере деятельности, которую вы выберете?

- а) да;
- б) откуда у меня могут быть такие идеи?
- в) может быть, и не значительный прогресс, но кое-какой успех возможен.

4. Считаете ли вы, что в будущем будете играть столь важную роль, что сможете что-то принципиально изменить?

- а) да, наверняка;
- б) очень маловероятно;
- в) может быть.

5. Когда вы решаете что-то сделать, уверены ли в том, что дело получится?

- а) конечно;

- б) часто охватывают сомнения, смогу ли сделать;
- в) чаще уверен, чем неуверен.

6. Возникает ли у вас желание заняться каким-то неизвестным для вас делом, таким делом, в котором в данный момент вы некомпетентны, его абсолютно не знаете?

- а) да, всякое неизвестное меня привлекает;
- б) нет;
- в) все зависит от самого дела и обстоятельств.

7. Вам приходится заниматься незнакомым делом. Испытываете ли вы желание добиться в нем совершенства?

- а) да;
- б) что получится, то и хорошо;
- в) если это не очень трудно, то да.

8. Если дело, которое вы не знаете, вам нравится, хотите ли вы знать о нем все?

- а) да;
- б) нет, надо учиться самому основному;
- в) нет, я только удовлетворю свое любопытство.

9. Когда вы терпите неудачу, то:

- а) какое-то время упорствуете, даже вопреки здравому смыслу;
- б) сразу махнете рукой на эту затею, как только поймете ее нереальность;
- в) продолжаете делать свое дело, пока здравый смысл не покажет

непреодолимость препятствий.

10. Профессию надо выбирать, исходя из:

- а) своих возможностей и перспектив для себя;
- б) стабильности, значимости, нужности профессии, потребности в ней;
- в) престижа и преимуществ, которые она обеспечит.

11. Путешествуя, могли бы вы легко ориентироваться на маршруте, по которому уже прошли?

- а) да;

б) нет;

в) если место понравилось и запомнилось, то да.

12. Можете ли вы вспомнить, сразу же после беседы все, что на ней говорилось?

а) да;

б) нет;

в) вспомню все, что мне интересно.

13. Когда вы слышите слово на незнакомом языке, можете ли вы повторить его по слогам без ошибок, даже не зная его значения?

а) да;

б) нет;

в) повторяю, но не совсем правильно.

14. В свободное время вы предпочитаете:

а) оставаться наедине, поразмыслить;

б) находиться в компании;

в) мне безразлично, буду ли я один или в компании.

15. Вы занимаетесь каким-то делом. Вы решаете прекратить его только когда:

а) дело закончено и кажется вам отлично выполненным;

б) вы более-менее довольны сделанным;

в) дело кажется сделанным, хотя его еще можно делать лучше, но зачем.

16. Когда вы один, вы:

а) любите мечтать о каких-то вещах, может быть, и абстрактных;

б) любой ценой пытаетесь найти себе конкретное занятие,

в) иногда любите помечтать, но о вещах, которые связаны с вашими делами.

17. Когда какая-то идея захватывает вас, то вы станете думать о ней:

а) независимо от того, где и с кем вы находитесь;

б) только наедине;

в) только там, где есть тишина.

18. Когда вы отстаиваете какую-то идею, вы:

а) можете отказаться от нее, если аргументы оппонентов покажутся вам убедительными;

б) останетесь при своем мнении, какие бы аргументы ни выдвигались;

в) измените свое мнение, если сопротивление окажется слишком сильным.

Обработка результатов. Теперь подсчитайте баллы.

За ответ «а» начисляются 3 балла, за ответ «б» – 1, за ответ «в» – 2 балла.

Интерпретация суммарной оценки:

- если вы набрали *48 и более баллов – высокий уровень*, то в вас заложен значительный творческий потенциал, который предоставляет вам богатый выбор творческих возможностей;

- если вы набрали *24–47 баллов – средний уровень*, то у вас есть качества, которые позволяют вам творить, но есть и барьеры вашего творчества. Самый опасный – страх, особенно у людей, ориентированных на обязательный успех. Боязнь неудачи сковывает воображение – основу творчества. Страх может быть и социальным, страхом общественного осуждения. Любая новая идея проходит через этап неожиданности, удивления, непризнания, осуждения окружающими. Боязнь осуждения за новое, непривычное для других поведение, взгляды, чувства сковывает творческую активность, уничтожает творческую личность.

- если вы набрали *меньше 24 баллов – низкий уровень* развития творческого потенциала, вам нужны значительные усилия по его развитию.

Тест «Умеете ли Вы влиять на других?»

(автор Г. Райтарова [229, с. 405–406])

Инструкция. Основа основ в профессии педагога – умение влиять на людей. Но есть ли у вас такая способность, можете ли вы повести детей за собой или вам надо тщательно развивать эту черту характера? Помочь в поисках ответа на этот вопрос призван приводимый ниже тест.

Ответьте «да» или «нет» на следующие вопросы:

1. Способны ли вы представить себя в роли актера?
2. Раздражают ли вас люди, одевающиеся и ведущие себя экстравагантно?
3. Способны ли вы разговаривать с другим человеком на тему своих интимных переживаний?
4. Немедленно ли вы реагируете, когда замечаете малейшие признаки неуважительного отношения к своей особе?
5. Портится ли у вас настроение, когда кто-то добивается успеха в той области, которую вы считаете для себя самой важной?
6. Любите ли вы делать что-то очень трудное, чтобы продемонстрировать окружающим свои незаурядные возможности?
7. Могли бы вы пожертвовать всем, чтобы добиться в своей профессиональной деятельности выдающихся результатов?
8. Стремитесь ли вы к тому, чтобы круг ваших друзей был неизменен?
9. Любите ли вы вести размеренный образ жизни со строгим распорядком всего и даже развлечений?
10. Любите ли вы менять обстановку у себя дома или переставлять мебель?
11. Любите ли вы пробовать новые способы решения старых задач?
12. Любите ли вы дразнить слишком самоуверенных и заносчивых людей?
13. Любите ли вы доказывать, что ваш начальник или кто-то весьма авторитетный в чем-то не прав?

Обработка результатов. Если суммарное количество баллов находится в пределах 35—50, вы умеете влиять на других, но если > 50 , то вы излишне авторитарны. Менее 30 — вы не стремитесь влиять.

Бланк ответов

Ответ	Вопрос												
да													
нет													

Подсчитайте суммарное количество баллов.

Определение склонности к педагогической деятельности

(автор-составитель В.А. Деркунская [67, с. 82–85])

Инструкция. Внимательно прочтите вопросы и выберите из числа предложенных ответов тот, который более всего соответствует вам.

1. Нравится ли Вам разнообразная работа?
 - а) да, нравится;
 - б) не очень;
 - в) предпочитаю однообразную работу.
2. Предпочитаете ли Вы коллективную работу?
 - а) да, предпочитаю;
 - б) не очень;
 - в) предпочитаю индивидуальную работу.
3. Нравится ли Вам работа, предъявляющая большие требования к психическим процессам (памяти, мышлению, воображению, вниманию)?
 - а) да;
 - б) не очень;
 - в) совсем не нравится.
4. Нравится ли Вам работа, требующая от человека умения и желания творить, придумывать новое, экспериментировать?
 - а) нет;
 - б) не очень;
 - в) да.
5. Нравится ли Вам работа, результаты которой видны не сразу?
 - а) для меня важны результаты как таковые, а не время их появления;
 - б) мне не очень нравится работа, результаты которой видны не сразу;
 - в) я люблю работу, результаты которой видны сразу.
6. Теряетесь ли Вы в неожиданных ситуациях?
 - а) да, очень теряюсь;
 - б) нет, не теряюсь.

7. Способны ли Вы быстро найти нужное решение в тех или иных жизненных ситуациях?

- а) да, могу;
- б) нет, я всегда испытываю затруднения.

8. Проявляете ли Вы инициативу в делах?

- а) я редко проявляю инициативу;
- б) я предпочитаю инициативу других;
- в) я достаточно инициативен.

9. Настойчивы ли Вы в достижении своих целей?

- а) да;
- б) не очень;
- в) нет.

10. Можете ли Вы настоять на своем?

- а) практически никогда;
- б) да, я могу убедить в своей правоте.

11. Легко ли Вы включаетесь в работу?

- а) да;
- б) не очень;
- в) нет.

12. Активны ли Вы в общении с людьми?

- а) нет;
- б) не очень;
- в) да.

13. Умеете ли Вы сдерживать свои чувства?

- а) да;
- б) нет;
- в) не очень.

14. Вы долго сердитесь на обидевшего Вас человека?

- а) да, я не прощаю обид;
- б) нет, я стараюсь простить.

15. Нравится ли Вам что-нибудь организовывать?

- а) да;
- б) не очень;
- в) нет.

16. Нравится ли Вам деятельность, связанная с частыми контактами?

- а) да;
- б) не очень.

17. Улыбчивый ли Вы человек?

- а) да;
- б) не очень;
- в) нет.

18. Часто ли Вам удается склонить большинство Ваших друзей к принятию ими Вашего решения?

- а) часто;
- б) иногда;
- в) практически никогда.

19. Охотно ли Вы приступаете к организации различных мероприятий для своих друзей?

- а) охотно;
- б) не очень.

20. Правда ли, что Вы не чувствуете себя достаточно уверенным и спокойным, когда приходится говорить что-либо большой группе людей?

- а) да;
- б) нет.

21. Вызывают ли у Вас раздражение люди, не соглашающиеся с Вашим мнением?

- а) да, часто;
- б) нет, не часто.

Обработка результатов.

О направленности на педагогическую деятельность свидетельствуют следующие ответы, за которые проставляется 1 балл (подсчитайте общую сумму совпавших ответов):

1а, 2а, 3а, 4в, 5а, 6б, 7а, 8в, 9а, 10б, 11а, 12в, 13а, 14б, 15а, 16а, 17а, 18а, 19а, 20б, 21б, 22б.

Если Вы набрали не менее 16 баллов, то Вам будет сопутствовать успех в педагогической деятельности.

Если Вы набрали от 9 до 15 баллов, то для достижения успеха в педагогической деятельности Вам необходимо поработать над собой.

Если Вы набрали менее 9 баллов, педагогическая деятельность Вам будет в тягость.

Диагностика рефлексивности

(методика А. В. Карпова [175, с. 56–58])

Инструкция. Напротив номера вопроса поставьте, пожалуйста, цифру, соответствующую варианту Вашего ответа: 1 – абсолютно неверно, 2 – неверно, 3 – скорее неверно, 4 – не знаю, 5 – скорее верно, 6 – верно, 7 – совершенно верно.

Не задумывайтесь подолгу над ответами. Помните, что правильных или неправильных ответов в данном случае быть не может.

1. Прочитав хорошую книгу, я всегда потом долго думаю о ней, хочется с кем-нибудь ее обсудить.
2. Когда меня вдруг неожиданно о чем-то спросят, я могу ответить первое, что пришло в голову.
3. Прежде чем снять трубку телефона, чтобы позвонить по делу, я обычно мысленно планирую предстоящий разговор.
4. Совершив какой-то промах, я долго потом не могу отвлечься от мыслей о нем.
5. Когда я размышляю над чем-то или беседую с другим человеком, мне бывает интересно вдруг вспомнить, что послужило началом цепочки мыслей.
6. Приступая к трудному заданию, я стараюсь не думать о предстоящих трудностях.
7. Главное для меня – представить конечную цель своей деятельности, а детали имеют второстепенное значение.
8. Бывает, что я не могу понять, почему кто-либо недоволен мною.
9. Я часто ставлю себя на место другого человека.
10. Для меня важно в деталях представлять себе ход предстоящей работы.
11. Мне трудно написать серьезное письмо, если бы я заранее не составил план.
12. Я предпочитаю действовать, а не размышлять над причинами своих неудач.

13. Я довольно легко принимаю решение относительно дорогой покупки.
14. Как правило, что-то задумав, я прокручиваю в голове свои замыслы, уточняя детали, рассматривая все варианты.
15. Я беспокоюсь о своем будущем.
16. Думаю, что во множестве ситуаций надо действовать быстро, руководствуясь первой пришедшей в голову мыслью.
17. Порой я принимаю необдуманные решения.
18. Закончив разговор, я, бывает, продолжаю вести его мысленно, приводя все новые и новые аргументы в защиту своей точки зрения.
19. Если происходит конфликт, то, размышляя, кто в нем виноват, я в первую очередь начинаю с себя.
20. Прежде чем принять решение, я всегда стараюсь все тщательно обдумать и взвесить.
21. У меня бывают конфликты от того, что я порою не могу предугадать, какого поведения ожидают от меня окружающие.
22. Бывает, что, обдумывая разговор с другим человеком, я как бы мысленно веду с ним диалог.
23. Я стараюсь не задумываться над тем, какие мысли и чувства вызывают в других людях мои слова и поступки.
24. Прежде чем сделать замечание другому человеку, я обязательно подумаю, какими словами это лучше сделать, чтобы его не обидеть
25. Решая трудную задачу, я думаю над ней даже, когда занимаюсь другими делами.
26. Если я с кем-то ссорюсь, то в большинстве случаев не считаю себя виноватым.
27. Редко бывает так, что я жалею о сказанном.

Обработка. Из 27 утверждений вопросы 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25 являются прямыми, и цифры, соответствующие ответам тестируемого, суммируются. Остальные 12 утверждений являются обратными; для них суммируются те значения, которые получены при инверсии шкалы ответов.

Инверсия шкалы: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 – прямые (первоначальные) баллы;
7, 6, 5, 4, 3, 2, 1 – обратные баллы.

Например, на 7 (обратное) утверждение при ответе было получено 6 баллов, при суммировании итогового значения ему присваивается при инверсии 2 балла.

Итоговая сумма по прямым и обратным утверждениям менее 113 баллов соответствует низкому уровню рефлексивности; значения 114–139 баллов – среднему уровню; от 140 баллов и выше – высокому уровню.