

**МУНИЦИПАЛЬНОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ**

СРЕДНЯЯ ШКОЛА № 15

(МБОУ СШ № 15)

**ИНДЕКС 347871 РОССИЯ, Г. ГУКОВО, РОСТОВСКАЯ ОБЛ.,
УЛ. БУРГУСТИНСКАЯ 17**

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ

на тему:

**Изучение мотивации интеллектуально одаренных
старшеклассников (гендерный аспект)**

Автор: ученик 11 класса

МБОУ СШ № 15

Гаспарян Артур Рубикович

Дата рождения 16.08.2008.

Домашний адрес: Ростовская
область, г. Гуково,

ул. Строителей. д.1, кв. 85

Руководитель проекта: Жигулина

Татьяна Александровна

Гуково – 2026г.

Содержание

ВВЕДЕНИЕ.....	3
Глава 1. Теоретические основы проблемы одаренности.....	8
1.1. Проблема одаренности в психолого-педагогических исследованиях.....	8
1.2. Общая характеристика одаренности. Соотнесение понятий «способности», «одаренность», «талант», «гениальность».....	17
1.3. Классификация одаренности.....	25
1.4. Гендерный аспект одаренности.....	37
Глава 2. Мотивационно-потребностная сфера как важный фактор развития одаренности.....	42
2.1. Понятие мотивации. Внешняя и внутренняя мотивация. Мотив как потребность.....	43
2.2. Мотивация учебной деятельности.....	48
2.3. Познавательная потребность как «составляющая» умственной одаренности.....	51
2.4. Мотивация и эффективность деятельности, потребность в достижении успеха.....	58
Глава 3. Изучение мотивации интеллектуально одаренных старшеклассников.....	64
3.1. Программа и методы исследования.....	64
3.2. Характеристика состава испытуемых.....	67
3.3. Анализ результатов исследования.....	69
3.4. Обучение и развитие одаренных детей. Психолого-педагогические рекомендации.....	82
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	101
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ ЛИТЕРАТУРЫ.....	105
ПРИМЕЧАНИЕ.....	110

ВВЕДЕНИЕ

Тысячелетиями в общественном сознании формировались представления об одаренности. В этом понимании актуализировались научные изыскания выдающихся умов и частные, объединенные наблюдения простых людей. Одаренным, умным человеком всегда называли того, кто был способен к выдающимся достижениям, мог найти интересный, неожиданный выход из сложившейся ситуации, создать что-то принципиально новое, легко приобретал новые знания, делал то, что другим недоступно.

Одаренность сегодня — это своеобразное сочетание способностей у человека, единство, которое они составляют в своем взаимодействии, приводящем к высоким достижениям (46). Одаренность по-прежнему остается загадкой для большинства детей, учителей и многих родителей. Забота об одаренных детях сегодня — это забота о развитии науки, культуры и социальной жизни завтра. Уже существуют способы выявления таких детей, вырабатываются программы помощи им в реализации своих способностей, однако проблема понимания детьми своей одаренности и личной ответственности за самореализацию существует.

Вопросами одаренности детей и подростков занимались зарубежные и отечественные психологи. В этой связи хочется отметить работы выдающихся ученых: Ф. Гальтона, А. Бине, Ж. Торндайка, Л. Терстоуна. Известны крупные исследования в области творческой одаренности американцев Дж. Гилфорда, П. Торренса, Ф. Баррона, К. Тейлора. Рядом западных психологов были разработаны свои психологические модели одаренности: Дж. Рензули, Г. Гарднер, Дж. Фельдьюсен, Р. Стернберг, Ф. Монкс. Огромную работу в изучении академической одаренности проделали В. Кларк и Дж. Стенли.

В отечественной психологии проблеме одаренности уделяли внимание Г.И. Россолимо, А.Г. Петровский, Л.С. Выготский,

С.Л. Рубинштейн. Интересные исследования проведены В.С. Юркевич, Б.М. Тепловым. Видное место занимают работы по изучению психики одаренных детей Н.С. Лейтеса, Д.Б. Богоявленской. Творческую концепцию одаренности представил А.Н. Матюшкин.

Несмотря на то, что проблема одаренности стоит перед психологами в течение долгого времени, на сегодняшний день не существует единой концепции в рамках какой-либо теории личности, которая бы объясняла ее в полном объеме. Большинство теорий личности рассматривают лишь некоторые аспекты данного вопроса. Проявления умственной одаренности детей и подростков, а также проблему «исчезающей» одаренности девочек, нельзя понять без учета очень важной роли мотивационно-потребностной сферы, выступающей в необычно высоком уровне и своеобразии их умственной активности. Выраженность интересов и склонностей, настойчивость в работе мышления — важнейшая примета одаренного ребенка. Вместе с тем, недостаточно теоретического материала, охватывающего вопросы мотивации деятельности одаренных детей, а практические исследования по данной теме и вовсе ограничены.

Тем не менее, изучение структуры одаренности, изучение мотивации одаренных школьников имеют очень большое значение, как для теории психологии, так и для решения конкретных психолого-педагогических задач современного образования. Поэтому данная работа представляется весьма актуальной и своевременной.

Целью нашего исследования является: изучение мотивации интеллектуально одаренных старшеклассников (гендерный аспект).

Задачи:

1. На основе анализа литературы зарубежных и отечественных авторов изучить явление одаренности и особенности проявления мотивации.
2. Сформировать выборку юношей и девушек с общей интеллектуальной одаренностью по тестовым показателям.

3. Провести эмпирическое исследование мотивации интеллектуально одаренных старшеклассников.

4. Выбрать методы статистической обработки, провести ее и интерпретировать результаты.

5. Провести сравнительный анализ проявления мотивации у девушек и юношей с интеллектуальной одаренностью.

6. Сформулировать выводы и практические рекомендации по работе с интеллектуально одаренными школьниками.

Предмет исследования: проявление мотивации у старшеклассников с общей интеллектуальной одаренностью.

Объект исследования: старшеклассники с общей интеллектуальной одаренностью (выборка – 40 человек, из них 20 девушек и 20 юношей).

Основная гипотеза исследования: Мотивация девушек и юношей с общей интеллектуальной одаренностью имеет качественное и количественное своеобразие.

Мотивация – индивидуальный механизм соотнесения внешних и внутренних факторов, определяющий способы поведения данного индивида (24). Понятие мотивации включает в себя все виды побуждений человеческого поведения, однако для нашей работы интерес представляют лишь некоторые аспекты теории мотивации:

- мотивация учебной деятельности – совокупность мотивов, раскрывающая сущность отношения школьников к учению;

- мотивация достижения – стремление к достижению успеха, устойчиво проявляемая потребность индивида добиваться успеха в различных видах деятельности. Выделяют два вида «мотива достижения»: стремление к успеху и стремление избежать неудачи;

- мотивация эффективности – потребность индивида в эффекте своих действий, стремление к высокому мастерству. Этот вид мотивации близок по смыслу мотивации достижения.

На основании этого формулируем *рабочие гипотезы исследования:*

1. мотивация учебной деятельности юношей имеет более высокие показатели, чем у девушек;

2. «мотивация эффективности» более выражена у юношей, чем у девушек;

3. стремление к достижению успеха у юношей выше, чем у девушек;

4. мотив избежать неудачи более выражен у девушек, чем у юношей.

Методы исследования:

1. Теоретический анализ литературы по проблеме.

2. Констатирующий эксперимент по изучению интеллектуальной одаренности и мотивации старшеклассников с использованием комплекса методов психологической диагностики:

- Тест структуры интеллекта Амтхауэра;

- Методика «Изучение мотивов учебной деятельности», предложена А. А. Реаном и В. А. Якуниным (модификация);

- Методика «Изучение отношения к учению и учебным предметам», разработана Г. Н. Казанцевой (2 части);

- Методика «Направленность на приобретение знаний», авторы: Е. П. Ильин и Н. А. Кудрякова;

- Методика «Мотивация обучения в школе», предложена Т. И. Ильиной;

- Методика «Потребность в достижении», автор Ю. М. Орлов;

- Опросник «МАС», разработан М. Кубышкиной;

- Методика «Мотивация к успеху», разработана Т. Элерс;

- Методика «Мотивация к избеганию неудач», предложена Т. Элерс.

3. Методы первичной и вторичной обработки результатов:

- описательная статистика;

- корреляционный анализ;

- оценка достоверности отличий с помощью t-критерия Стьюдента.

Методологической основой исследования служат: концепция одаренности Дж. Рензули (трехкольцевая модель), теория одаренности

Дж. Фельдьюсона (4-х компонентная концепция одаренности), исследования Ч. Спирмена, Ж. Пиаже, Н. С. Лейтес, Л. С. Выготского, В. С. Юркевич (обращавшей внимание на повышенную потребность одаренных детей в умственной деятельности), теории Ф. Хоппе (теория «достижения успеха») и Д. Макклелланда (теория «мотив достижения»), теория о способностях и достижениях Меррея.

В выборочную совокупность вошли юноши и девушки 15–16 лет, всего: 40 человек. Эксперимент проводился на базе ГБУ ДО Ростовской области «Ступени успеха».

Идентификация старшеклассников как «одаренных» осуществлялась на основе следующих критериев: наличие высокого коэффициента интеллектуального развития (тестовые показатели); наличие реальных интеллектуальных достижений учащихся в области различных предметов (так называемая академическая одаренность); учеба в гимназии, а также наличие призовых мест при участии в олимпиадах, конкурсах, выставках и конференциях (творческие достижения). Кроме того, в группу одаренных были включены именно те учащиеся, которых учителя оценивают как наиболее увлеченных и способных.

Практическая значимость работы состоит в том, что мы определяем показатели мотивации одаренных старшеклассников; проводим сравнение между мотивацией девушек и юношей; предлагаем практические рекомендации по работе с интеллектуально одаренными школьниками.

Структура работы: Работа состоит из введения; 3-х глав, включая две теоретические части и эмпирическое исследование; заключения; списка литературы; приложения (40 листов). В работе представлены: 21 таблица и 22 диаграммы.

Глава 1. Теоретические основы проблемы одаренности.

1.1. Проблема одаренности в психолого-педагогических исследованиях.

При раскрытии проблемы одаренности особую важность приобретает определение источников ее возникновения. На протяжении многих веков господствовали взгляды о сверхъестественном, божественном происхождении высоких способностей человека.

В философских трактатах прошлого первоначально чаще использовался не термин «одаренность», а другой – «гений» (от латинского «genius» – дух). Изначально, еще в античной культуре, «гений» – нечто среднее между бессмертным божеством и смертным человеком. Представление о сочетании божественного духа и смертного человека и составляет основу представлений о гении и гениальности в европейской философии с древнейших времен вплоть до исследований середины XIX века (41).

Одновременно с терминами «гений» и «гениальность» в философию, а вслед за тем и в обиходное сознание приходит термин «талант» (от греческого «talanton»). Первоначально это денежная единица, единица измерения. В более поздние времена талантом стали называть высокую степень развития способностей, а гениальностью – высшую степень проявления таланта (46).

Широкое использование в научной литературе термина «одаренность» связано с более поздними временами, с периодом утверждения педагогики, а затем и психологии в качестве самостоятельных наук. Корень слова «одаренность» – «дар». Слово это как в русском, так и в английском (gifted) языке имеет однозначную трактовку. Произнося слово «одаренность», мы подчеркиваем, что в психике человека есть нечто такое, что им «не заслужено», «не заработано», «не выучено»;

это то, что ему «даровано» (4).

Наблюдение, свидетельствующее о том, что умственные способности людей различны, старо как мир. Естественно, что исследователей издавна интересовал вопрос происхождения этих различий, и первым было заключение об их божественном происхождении.

Попытка отыскать истоки гениальности не в божественной предопределенности, а во вполне земных явлениях – врожденных особенностях – знаменует начало принципиально нового этапа в исследованиях одаренности.

Начало этого периода связано с работами выдающегося английского антрополога Фрэнсиса Гальтона. В своей знаменитой книге «Наследственность таланта; законы и последствия» Ф. Гальтон отмечает, что видит задачу в том, чтобы показать, что природные способности проявляются у человека путем наследования, так же как и особенности внешнего облика. Ф. Гальтон первым вводит в научный обиход понятие «тест» (от латинского «test» – проба). К числу важных заслуг относится также и то, что он первым применил к изучению одаренности закон распределения случайных величин (Гаусса-Лапласа). Опираясь на него, он делает заключение о том, что «... люди выдающейся даровитости по отношению к посредственности стоят настолько же высоко, насколько идиоты стоят ниже ее» (46). Ф. Гальтон создал особый научный предмет, предназначенный изучать условия и способы улучшения человеческой природы, и назвал его «евгеникой». Разработанные им методы научных исследований одаренности («близнецовый» метод, тестирование интеллекта) применяются и в наше время.

Утверждение понятия «интеллектуальная одаренность» связано со становлением отрасли психологии, получившей название «тестология», и именем известного французского психолога Альфреда Бине. Он одним из первых подверг критике подход Ф. Гальтона к диагностике одаренности и

разработал комплекс методик для оценки интеллекта ребенка. Система диагностики интеллектуального потенциала детей, разработанная А. Бине, приобрела наибольшую популярность. Ему удалось воплотить принцип развития в очень простой и понятной характеристике – величине интеллектуального потенциала. Эта величина получила в дальнейшем название интеллектуального коэффициента (IQ) (11).

Последователями А. Бине можно назвать следующих выдающихся ученых: Л. Термен, 1916; Г. Мейли, 1928; Дж. Равен и Л. Пенроуз, 1936; Р. Амтхауэр, 1953; Р. Кеттелл, 1958, и др. (20). Считается, что одним из крупнейших научных исследований природы одаренности и ее динамики является «Генетическое исследование гения» Л. Термена. Л. Терменом основаны лонгитюдные исследования одаренности, позволяющие выяснить, какие взрослые получаются из типичных одаренных детей (49).

Вплоть до середины XX века одаренность определяли исключительно по тестам интеллекта. В конце сороковых – начале пятидесятых годов ряд ученых отмечали ограниченность тестов интеллекта в определении и выявлении одаренности (Ж. Торндайк, Л. Терстоун). Известный английский педагог Б. Саймон резко подверг критике понимание интеллекта как «неизменное качество отдельного индивида». Против только лишь интеллектуальной составляющей одаренности выступили американские исследователи Р. Кеттелл, Дж. Гилфорд и др.

В конце 50-х популярной среди исследователей становится когнитивная концепция, подчеркивающая активную роль учащегося как исследователя окружающего мира, активного субъекта познавательного процесса. Отправными моментами для этого направления были идеи Дж. Брунера о том, что «границы интеллектуального развития человека зависят от того, как данная культура содействует ему в исследовании того интеллектуального потенциала, которым он обладает» (20).

Группа молодых ученых – Дж. Гилфорд, П. Торренс, Ф. Баррон,

К. Тейлор и др. – осуществила ряд крупных исследований, которые обретали новые грани в психологии творческой одаренности и способствовали объединению теоретических исследований по психологии индивидуальных различий и практических работ по построению новых учебных программ в области дифференцированного обучения. К началу 70-х гг. психология индивидуальных различий становится практической наукой. Исследования стремительно перемещаются в область образования (46).

Дж. Гилфорд разработал концепцию структуры интеллекта. Компонентами этой структуры стали 120 различных мыслительных способностей. Их практическое применение стало своеобразной моделью когнитивной деятельности. Педагоги, работающие с одаренными детьми, получили инструментарий теоретических и практических средств, способствующих оживлению уроков, стимулированию познавательной деятельности и самостоятельной поисковой активности.

В структуре интеллекта Дж. Гилфорда 120 мыслительных способностей сфокусированы в 15 факторах практического применения (5 операций, 4 типа содержаний и 6 видов продуктов мыслительной деятельности). Одаренный учащийся в процессе мышления выполняет одну из операций в отношении какого-то типа содержания информации, получая в итоге тот или иной вид продукта. К числу операций относятся: познание, память, дивергентное продуктивное мышление, конвергентное мышление и оценка. Дж. Гилфорд обозначил четыре типа содержания мыслительных процессов: фигуративный, символический, семантический и поведенческий. Обрабатываемая информация может принимать вид какого-то одного из конечных продуктов: единицы, классы, системы, отношения, трансформации и импликации.

Дж. Гилфорд внес значительный вклад в теорию одаренности. Он выделил параметры креативности индивида, разработал составляющие дивергентного мышления (быстрота, оригинальность, гибкость, точность).

Разделение мышления на конвергентное и дивергентное стало существенным шагом в деле дифференциации составляющих интеллекта, способствовало более глубокому его изучению и фактически положило начало разделению понятий «интеллектуальная одаренность» и «творческая одаренность».

Структура интеллекта Гилфорда, по словам американского педагога-исследователя П. Торренса, имеет ряд сложностей, но явилась хорошим стимулирующим средством «для множества различных нововведений в обучении одаренных детей, стала основой программы по развитию мышления» (28). П. Торренс стал одним из первых исследователей, обнаруживших, что интеллектуальная одаренность, выявляемая по системе «IQ», не может рассматриваться как универсальная личностная характеристика. Важным результатом его изысканий стали методики диагностики креативности.

После ряда проведенных исследований в 60-е годы (Дж. Гетцельс, П. Джексон, М. Осборн, К. Тейлор, П. Торренс, Ф. Баррон) в сравнительном плане высокоинтеллектуальных и высокодивергентных (творческих) средств стало очевидным, что природа одаренности еще более полифонична. Креативность также является составляющей одаренности.

С этого времени толкование одаренности в зарубежных источниках стало более уточненным, более широким. В 1972 году Комитет по образованию США опубликовал следующее определение: одаренными и талантливыми детьми можно назвать тех, которые по оценке опытных специалистов, в силу выдающихся способностей демонстрируют высокие достижения. Они нуждаются в специализированных учебных программах. Перспективы таких детей определяются уровнем их достижений и (или) потенциальными возможностями в одной или нескольких сферах:

- интеллектуальной;
- академических достижений;

- творческого и продуктивного мышления;
- общения и лидерства;
- художественной деятельности;
- двигательной (7)

Для процедуры выявления одаренности, составления программы обучения одаренных детей очень удобной явилась модель одаренности Дж. Рензули. Ее называют «трехкольцевой», потому что три пересекающихся компонента: интеллектуальные способности, мотивация (или увлеченность), креативность — образуют экспозицию одаренного индивида. Среди современных зарубежных концепций одаренности эта теория без преувеличения может быть названа самой популярной (20).

Тенденцию к дифференциации одаренности, к выявлению и развитию самых разных видов одаренности усилил Г. Гарднер своей теорией множественности видов интеллекта. Все эти виды взаимодействуют, взаимопересекаются и базируются друг на друге (лингвистический, логико-математический, пространственный, музыкальный, мышечно-двигательный, межличностный) (46).

Определенным своеобразием отличается 4-х компонентная концепция одаренности американского психолога Дж. Фельдьюсена. Она сходна с моделью Рензули, но имеет свои особенности. Если он также в категорию общих способностей включает креативность, то мотивация другого толка — мотивация достижения. Дж. Фельдьюсен дополняет модель Рензули четвертым компонентом — позитивной Я-концепцией. Американских исследователей по мере наращивания поиска многоаспектной одаренности по-прежнему привлекала структура интеллектуальной одаренности (11).

Например, теорию триархической интеллектуальной одаренности выдвинул Р. Стернберг. Он выделил 3 подсистемы, соотносящие интеллект с внутренним и внешним миром индивида в каждом персональном случае. Основная идея его теории в том, что «интеллектуальная одаренность не

является монолитной, а может проявляться по-разному за счет различных сочетаний выделенных подсистем» (57).

Голландский ученый Ф. Монкс в своем исследовании использовал собственную модель одаренности. Триаду Дж. Рензули он предлагает дополнить факторами, наиболее активно воздействующими на процесс развития одаренности. В модели одаренности Ф. Монкса добавлен треугольник, каждая вершина которого обозначает один из факторов микросреды: семья, школа, сверстники (20).

В отличие от многих психологов, занимающихся проблемами личности, Меррей постоянно проявлял интерес к способностям и достижениям, считая их важными составляющими личности. Значительное внимание Меррея привлекает сущность личности, ее приобретения и достижения.

Во многих работах (В. Майкл, К. Тейлор, В. Кларк, Дж. Стенли и др.) раскрываются особенности академической одаренности. Ученые выделяют академическую одаренность как особую склонность к какой-то области научного знания. Основой для разработок учебных программ по предметам послужила знаменитая модель Б. Блума, ориентированная на сферу познавательных функций (таксономия целей обучения). Она позволила практическим работникам наметить широкий диапазон возможных целей или результатов в когнитивной сфере (46).

Изучение и исследование спектра одаренности привели американских ученых к необходимости сочетания когнитивных и аффективных аспектов развития. Примером такого подхода является трехблочная модель Ф. Уильямса:

I блок – основные предметы изучения;

II блок – стратегические направления и поведения учителя;

III блок – показатели развития учащегося, как в познавательной, так и в эмоционально-личностной сферах (27).

Из вышеизложенного видно, что наиболее интенсивно психолого-

педагогические исследования по проблемам одаренности велись и ведутся в США. С начала прошлого столетия зарубежные исследователи не старались абсолютизировать какие-то факторы (генетические или социальные), а искали природосообразное решение проблемы одаренности. Таким образом, в зарубежных психолого-педагогических исследованиях просматриваются два основных направления:

а) перемещение центра тяжести от понимания одаренности как однофакторного явления к раскрытию структуры одаренности;

б) переход от ограничения одаренности интеллектуальной областью к рекогносцировке других видов одаренности: творческой, лидерской, художественной и т.д.

Исследования российских педагогов и психологов в начале прошлого столетия (дореволюционный период 1909–1917 гг.) и первый послереволюционный период 1920–1936 гг. были одной из составных частей системы международных и европейских исследований, находились на гребне мировой науки. Определенной степенью оригинальности отличались исследования и методы диагностики, выполненные Г.И. Россолимо. Этим ученым была создана система диагностики, она отмечалась полнотой и определенной доскональностью. На основе диагностики познавательных процессов и оценки их уровня уже в начале столетия были предприняты попытки определения уровней одаренности (46).

Проблема одаренности в советских исследованиях разрабатывалась как психология способностей, что наиболее полно и четко было отражено в работе Б. М. Теплова «Способности и одаренность» (20). Он указывает: «При установлении основных понятий об одаренности наиболее удобно исходить из понятия "способность". Признаки, как мне кажется, всегда заключаются в понятии способностей, что наиболее полно и четко было отражено в работе В. М. Теплова «Способности и одаренность» (20). Он указывает: «При установлении основных понятий об одаренности

наиболее удобно исходить из понятия «способность». Три признака, как мне кажется, всегда заключаются в понятии способность...

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

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

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

Дальнейшее развитие этой проблемы осуществлялось в большей степени в психологических исследованиях творчества и творческого мышления, а также в разработке систем проблемного обучения.

В нашей психолого-педагогической литературе изучение проблем одаренности связано с именем Н. С. Лейтеса. Он определяет способности как «отдельные психические свойства, обуславливающие возможности человека в тех или иных видах деятельности» (28).

А.Г. Петровский рассматривает структуру одаренности, состоящую из существенно важных способностей. Л. С. Выготский рассматривает одаренность как генетически обусловленный компонент способностей, развивающийся в соответствующей деятельности или деградирующий при ее отсутствии (41).

В конце 80-х годов проблема одаренности актуализировалась в нашей стране. С точки зрения творческого потенциала индивида к проблеме одаренности подходит А. М. Матюшкин. Формулирование концепции творческой одаренности основывается прежде всего на его собственных работах по развитию творческого мышления детей с помощью методов проблемного обучения. А. М. Матюшкин подчеркивает, что в основе одаренности лежит не интеллект, а творческий потенциал, считая, что «умственное» – это надстройка (33).

Итак, проблема одаренности вызвала большой интерес у русских

исследователей, понятие одаренности трансформировалось. К началу 20-х годов в России начал реализовываться личностный подход к исследованию и диагностике одаренности. Последующее развитие проблемы одаренности осуществлялось в основном в исследованиях творческих способностей.

В 80-е годы наметилось стремление к интегративным подходам в исследовании одаренности, что явилось значительным шагом в понимании самой природы одаренной личности.

Из всего изложенного очевидно, что границ для точного определения одаренности не существует. В российских и зарубежных исследованиях просматриваются тенденции необходимости совершенствования системы обучения, которая бы позволила одаренному ребенку свободно проявлять свои особенности, развиваться в силу своего дарования как уникальной личности.

1.2. Общая характеристика одаренности. Соотнесение понятий «способности», «одаренность», «талант», «гениальность».

Проблема выявления одаренных детей требует достаточно четкого и научно обоснованного определения самого понятия «одаренность». Вместе с тем в современной психологии отсутствует общепринятое определение этого базового понятия, нет и единой теории одаренности.

«Официальное определение» одаренности, опубликованное в 1972 году Комитетом по образованию США (гл. 1.1.), давало надежду в значительной степени снизить накал научных споров. Однако и оно не избежало довольно резкой критики. Известный специалист в области одаренности, американский психолог Дж. Рензулли указал на недопустимость смешения разноуровневых явлений – интеллектуальных, творческих и лидерских способностей с их конкретной реализацией в художественной сфере или в общении (7). По его мнению, существенным недостатком является и то обстоятельство, что вне рамок предложенного

определения остались потребностно-мотивационные факторы. Дж. Рензулли подчеркивает, что одаренность человека представляет собой совокупность некоторых взаимодействующих компонентов и ее нельзя выявлять лишь на основе какой-либо одной характеристики.

Анализ современной литературы, посвященной проблематике одаренности, обнаруживает отсутствие общепринятой точки зрения на определение таких базовых понятий, как «одаренность», «способности», «талант». Вместе с тем необходимо отметить, что в предлагаемых различными исследователями определения основных понятий можно выделить ряд весьма существенных моментов, имеющих принципиально важное значение для научных исследований в области одаренности, а также и для практической работы с одаренными детьми.

Известный специалист в области работы с детьми, обладающими высоким уровнем развития способностей, английский исследователь Джоан Фримен отмечает, что в настоящее время существует более 100 различных определений одаренности (46). В большинстве этих определений данное понятие описывается в таких психологических конструктах, как «способности», «интеллект», «творчество», «успешная деятельность», «талант». Применительно к практическим проблемам обучения высокие оценки по школьным предметам часто выступают в качестве своеобразного показателя одаренности. Социальные таланты, деловая проницательность, так необходимые в современном мире, редко рассматриваются в качестве показателей высокого уровня развития способностей.

По мнению ряда ученых, научному определению одаренности в значительной степени мешает распространенное «житейское» понимание этого термина. В. Д. Шадриков (1991) провел интересное исследование различных определений терминов «способный», «талантливый» и «одаренный», которые представлены в толковых словарях (7). В результате анализа было показано, что очень часто эти понятия используются в быту

как синонимы. Различия же между ними отражают степень выраженности способностей.

Но еще более важно подчеркнуть, что понятием «талантливый» подчеркиваются природные данные человека. Так, в толковом словаре В. Даля «способный» определяется как «годный к чему-либо или склонный, ловкий, сручной, пригодный, удобный». Наряду со «способным» используются понятия «способливый» и «способиться». Способливый человек характеризуется как находчивый, изворотливый, умеющий способиться, а способиться, в свою очередь, понимается как умение сладить, управиться, устроить дело. Способный здесь фактически понимается как умелый, а понятие «умение» в словаре отсутствует. Таким образом, понятие «способный» определяется через соотношение с успехами в деятельности (46).

Интеллект (от латинского *intellectus*) в широком смысле — это совокупность всех познавательных функций индивида: от ощущения и восприятия до мышления и воображения; в более же узком смысле — это мышление. Интеллект является основной формой познания действительности.

Существует три разновидности в понимании функции интеллекта:

- 1) способность к обучению;
- 2) оперирование символами;
- 3) способность к активному овладению закономерностями окружающей нас действительности.

Термин «интеллект» часто применяется для того, чтобы подчеркнуть специфику человеческой деятельности. При этом не следует упускать из виду, что способность иметь дело с абстрактными символами и отношениями — только одна сторона интеллекта; не менее важна и такая сторона, как конкретность мышления. Довольно часто интеллект трактуют как возможность приспосабливаться к новым ситуациям, используя ранее приобретенный опыт. В данном случае интеллект фактически

отождествляется со способностью к учению. Однако нельзя не учитывать то, что интеллект заключает в себе продуктивное начало. Самое существенное для человеческого интеллекта состоит в том, что он позволяет отражать закономерные связи и отношения предметов и явлений окружающего мира, тем самым дает возможность творчески преобразовывать действительность (16).

Творческий процесс от интеллектуального отличается тем, что сознание пассивно и лишь воспринимает творческий продукт. Бессознательное активно порождает творческий продукт и представляет его сознанию (46).

Основой успеха решения творческих задач, по Я.Н. Пономареву (20), является способность действовать в уме (СДУ). Эта способность, возможно, является содержательно-структурным эквивалентом понятия общей способности, «генерального интеллекта». С креативностью можно соотнести два личностных качества, а именно: интенсивность поисковой мотивации и чувствительность к побочным образованиям, которые возникают при мыслительном процессе. Возможность порождения множества различных идей из данного источника информации, названная Дж. Гилфордом дивергентным мышлением, рассматривается как ведущая черта творческого процесса. Из нее вытекают такие проявления творчества, как способность рассматривать проблему под разными углами, вводить ее в разные контексты. В соответствии с этим творческое мышление оценивается по гибкости и легкости порождения идей, связанных с проблемой, в зависимости от разнообразия и количества этих идей. Творческий процесс начинается с появления проблемы. Возможность обнаружения проблем, как и продуктивный путь их решения, зависит от внутренней мотивации личности. Как показывает исследование в области психологии творчества, достижение творческих результатов связано с проявлением определенных свойств мышления, которые воспринимаются как характерные черты творческой личности. Общим

выражением творческой одаренности в детском возрасте служит опережающее развитие.

При определении понятия «талант» подчеркивается его врожденный характер. Талант определяется как дарование к чему-либо, а дарование – как способность, данная Богом. Иными словами, талант – это врожденные способности, обеспечивающие высокие достижения в деятельности (16).

В словаре иностранных слов также подчеркивается, что талант (гр. talanton) – выдающееся врожденное качество, особые природные способности.

Одаренность рассматривается как состояние таланта, как степень выраженности таланта. Недаром как самостоятельное понятие «одаренность» отсутствует в словаре В. Даля, и в словаре С.И. Ожегова, и в Советском энциклопедическом словаре, и в толковом словаре иностранных слов. Гениальность рассматривается как высшая степень проявления таланта или одаренности (20).

Из сказанного можно сделать вывод, что способности, с одной стороны, одаренность и талант – с другой, выделяются как бы по разным основаниям. Говоря о способности, подчеркивают возможность человека что-то делать, а говоря об одаренности (таланте), подчеркивается прирожденный характер данного качества (способности) человека. Вместе с тем, и способности, и одаренность проявляются в высоких достижениях и успешности деятельности.

В советской психологии, прежде всего трудами С. Л. Рубинштейна и Б.М. Теплова, сделана попытка дать классификацию понятий «способности», «одаренность», «талант» по единому основанию — успешности деятельности (20). Способности рассматриваются как индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого, от которых зависит возможность успеха деятельности, а одаренность — как качественно своеобразное сочетание способностей (индивидуально-психологических особенностей), от

которого также зависит возможность высоких достижений в деятельности.

Иногда способности считают врожденными, «данными от природы». Однако научный анализ показывает, что врожденными могут быть лишь задатки, а способности являются результатом развития задатков. Задатки — врожденные анатомо-физиологические особенности организма (16). К ним относятся, прежде всего, особенности строения головного мозга, органов чувств и движения, свойства нервной системы, которыми организм наделен от рождения. Задатки представляют собой лишь возможности

и предпосылки развития способностей, но еще не гарантируют, не определяют появления и развития тех или иных способностей. Возникая на основе задатков, способности развиваются в процессе и под влиянием деятельности, которая требует от человека определенных способностей.

Способности различаются по качеству, широте, своеобразию их сочетания (структуре) и степени развития. Качество способностей определяется той деятельностью, условием успешного выполнения которой они являются. О человеке обычно говорят не просто, что он способен,

а к чему способен, то есть указывают качество его способностей. По качеству способности делятся на математические, технические, художественные, литературные, музыкальные, организаторские, спортивные и др.

По широте различаются:

- общие;
- специальные способности.

Специальные способности являются условиями, необходимыми для успешного выполнения какого-либо одного конкретного вида деятельности. К ним относятся, например, музыкальный слух, музыкальная память и чувство ритма у музыканта, педагогический такт у

учителя и т.п.

Общие способности необходимы для выполнения различных видов деятельности. Например, такая способность, как наблюдательность, нужна и художнику, и писателю, и врачу, и педагогу; организаторские способности, распределенность внимания, критичность и глубина ума, хорошая зрительная память, творческое воображение должны быть присущи людям многих профессий. Эти способности поэтому принято называть общими. Никакая отдельная способность не может быть достаточной для успешного выполнения деятельности. Надо, чтобы у человека было много способностей, которые находились бы в благоприятном сочетании. Качественно своеобразное сочетание способностей, необходимых для успешного выполнения деятельности, называется одаренностью (23) Как и отдельные способности, одаренность может быть специальной (к конкретной деятельности) или общей (к различным видам деятельности).

Очень важно исследовать вопрос о том, какие способности являются «ключевыми», ведущими для каждого вида деятельности. Это помогает найти наиболее действительные методы формирования у людей таких способностей и повышения общей культуры и результативности труда.

Качественное своеобразие одаренности человека обязательно сказывается на особенностях выполнения им деятельности. В жизни нетрудно найти людей, одинаково успешно занимающихся одной и той же творческой деятельностью. Но очень трудно выделить из них хотя бы двух, которые выполняли бы ее одинаковым способом. Таким образом, благодаря качественному своеобразию сочетания способностей у различных людей для всякого творчества характерна его индивидуальность и самобытность. Без этого были бы немыслимы творческий прогресс, все многообразие продуктов творчества людей. Поэтому в процессе воспитания и обучения детей надо не игнорировать появляющееся у них качественное своеобразие способностей и

одаренности, а развивать его, применяя к учащимся различные методы индивидуального воздействия.

Одаренность — это своего рода мера генетических и опытно-предопределенных возможностей человека адаптироваться к жизни. В словаре практического психолога (16) одаренность представлена в пяти значениях, дополняющих друг друга:

1. Качественно своеобразное сочетание способностей, обеспечивающее успешность выполнения деятельности. Совместное действие способностей, представляющих определенную структуру, позволяет компенсировать недостаточность отдельных способностей за счет преимущественного развития других.

2. Общие способности или общие моменты способностей, обуславливающие широту возможностей человека, уровень и своеобразие его деятельности.

3. Умственный потенциал, или интеллект; целостная индивидуальная характеристика познавательных возможностей и способностей к учению.

4. Совокупность задатков, природных данных, характеристика степени выраженности и своеобразия природных предпосылок способностей.

5. Талантливость; наличие внутренних условий для выдающихся достижений в деятельности.

Основные функции одаренности — максимальное приспособление к миру, окружению, нахождение решения во всех случаях, когда создаются новые, непредвиденные проблемы, требующие именно творческого подхода. Специальная одаренность характеризуется наличием у субъекта четко процедурных, вовне проявляющихся (проявляющихся в деятельности) возможностей — умений, навыков, быстро и конкретно реализуемых знаний, проявляющихся через функционирование стратегий планирования и решения проблем.

В целом же можно представить одаренность как систему,

включающую следующие компоненты:

- анатоμο-физиологические задатки;
- сенсорно-перцептивные блоки, характеризующиеся повышенной чувствительностью;
- интеллектуальные и мыслительные возможности, позволяющие оценивать новые ситуации и решать новые проблемы;
- эмоционально-волевые структуры, предопределяющие длительные доминантные ориентации и их искусственное поддержание;
- высокий уровень продуцирования новых образов, фантазия, воображение и целый ряд других (4).

Итак, одаренность — это своеобразное сочетание способностей у человека, единство, которое они составляют в своем взаимодействии, приводящем к высоким достижениям (46). Одаренность сегодня определяется как способность к выдающимся достижениям в любой социально значимой сфере человеческой деятельности, а не только в академических областях. Одаренность следует рассматривать как достижение и как возможность достижений. Смысл утверждения в том, что нужно принимать во внимание и те способности, которые уже проявились, и те, которые могут проявиться.

Одаренность многообразна, проявляется на разных уровнях и во всех сферах жизнедеятельности. Социально значимые достижения невозможны без высокоразвитой способности к творчеству (креативности) и лидерству. Все виды одаренности имеют сложную структуру, в том числе и интеллектуальная одаренность.

Существует много форм интеллекта и, соответственно, видов интеллектуальной одаренности.

1.3. Классификация одаренности.

Прежде чем перейти к описанию видов одаренности, следует отметить, что разного рода классификаций более чем достаточно.

В настоящее время большинство исследователей придерживается мнения о существовании различных видов одаренности, обладающих своей спецификой. Этот подход находит отражение и в разрабатываемом психофизиологическом аппарате, предназначенном для идентификации одаренных детей. Существуют различные критерии для классификации видов одаренности. Одни авторы предлагают дифференцировать их в зависимости от конкретных видов деятельности, в которых проявляются незаурядные способности ребенка. В соответствии с этим подходом разделяют математическую, музыкальную, литературную одаренность и т.п. Иногда деление на этом не заканчивается. Так, в рамках музыкальной одаренности могут говорить, например, о способностях в сфере исполнительской деятельности или в композиции. Для диагностики этих «профессиональных» видов одаренности используются либо специализированные тесты, либо некоторые системы заданий, разработанные педагогами-практиками, много лет работающими в данной области.

Другие исследования предлагают анализировать способности более общего плана, не связанные с конкретными областями науки, искусства, с различными формами профессиональной деятельности.

Как уже говорилось ранее, в 1972 году в официальном докладе государственного отдела образования США конгрессу было предложено определение одаренности (гл. 1.1). В этом определении выделены следующие области, где одаренные дети склонны демонстрировать высокие достижения:

- общие интеллектуальные способности;
- конкретные академические способности;
- творческое или продуктивное мышление;
- лидерские способности;
- художественные и исполнительские искусства;
- психомоторные способности.

Углубленные исследования последующих лет привели к тому, что уже признанные виды одаренности стали рассматриваться дифференцированно. Это произошло в связи с возникновением новых концепций интеллектуальной и творческой одаренности. Одной из получивших признание является теория множественности видов интеллекта Ховарда Гарднера (28). Согласно этой теории, не существует какого-то единого интеллекта: есть, по крайней мере, семь видов. Каждый из них независим от других и функционирует как отдельная система по своим собственным правилам. Каждый обладает особым статусом в силу своего происхождения. Например, в эволюционном развитии человечества музыкальный интеллект является более древним, чем остальные.

К выделенным семи видам интеллекта относятся следующие:

Лингвистический интеллект – способность использовать язык для того, чтобы создавать, стимулировать поиск или передавать информацию (поэт, писатель, редактор, журналист).

Музыкальный интеллект – способность исполнять, сочинять музыку или получать от нее удовольствие (музыкальный исполнитель, композитор).

Логико-математический интеллект – способность исследовать категории, взаимоотношения и структуры путем манипулирования объектами или символами, знаками и экспериментировать упорядоченным образом (математик, ученый).

Пространственный интеллект – способность представлять, воспринимать объект и манипулировать им в уме, воспринимать и создавать зрительные или пространственные композиции (архитектор, инженер, хирург).

Телесно-кинестетический интеллект – способности формировать и использовать двигательные навыки в спорте, исполнительском искусстве, в ручном труде (танцовщица, спортсмен, механик).

Личностный интеллект имеет две стороны, которые могут

рассматриваться отдельно – это интраличностный и интерличностный интеллект.

Интраличностный интеллект представляет собой способность управлять своими чувствами, различать, анализировать их и использовать эту информацию в своей деятельности (например, писатель).

Интерличностный интеллект есть способность замечать и понимать потребности и намерения других людей, управлять их настроением, предвидеть поведение в разных ситуациях (политический лидер, педагог, психотерапевт).

Каждый вид интеллекта Х. Гарднер проанализировал с учетом используемых умственных операций, случаев появления высокооцененных проявлений в других культурах, возможного пути эволюционного развития. В силу наследственных факторов или же под влиянием особенностей обучения у некоторых людей развиваются определенные виды интеллекта сильнее других, тогда как все они необходимы для более полной реализации личности.

Сопоставление известных видов одаренности и видов интеллекта по Гарднеру показывает, что они почти совпадают. Полное совпадение отмечается между психомоторной одаренностью и кинестетическим интеллектом (28).

Итак, рассмотрим основные виды одаренности.

Художественная одаренность. Этот вид одаренности подразумевает высокие достижения в области художественного творчества и исполнительского мастерства в музыке, живописи, скульптуре, актерские способности. Художественная одаренность поддерживается и развивается в специальных школах, кружках, студиях.

Общая интеллектуальная и академическая одаренность. Дети с общей интеллектуальной одаренностью быстро овладевают основополагающими понятиями, легко запоминают и сохраняют информацию. Высоко развитые способности переработки информации

позволяют им преуспевать во многих областях знаний.

Несколько иной характер имеет академическая одаренность, которая проявляется в успешности обучения отдельным учебным предметам и является более частной, избирательной. Эти дети могут показывать высокие результаты по легкости, глубине, скорости продвижения – в математике или иностранном языке, физике или биологии и иногда иметь неважную успеваемость по другим предметам, которые воспринимаются ими не так легко. Как пример академической одаренности можно назвать математическую одаренность.

Творческая одаренность. Особо был выделен такой вид одаренности, как творческая (или творческое, продуктивное мышление). До сих пор продолжаются споры о самой необходимости выделения этого вида одаренности. Суть разногласий состоит в следующем. Одни специалисты полагают, что творчество, креативность является неотъемлемым элементом всех видов одаренности, которые не могут быть представлены отдельно

от творческого компонента. Так, А. М. Матюшкин настаивает на том, что есть лишь один вид одаренности – творческая: если нет творчества, бессмысленно говорить об одаренности (33). Другие исследователи отстаивают правомерность существования творческой одаренности как отдельного, самостоятельного вида. Одна из точек зрения такова, что одаренность порождается или способностью продуцировать, выдвигать новые идеи, изобретать, или же способностью блестяще исполнять, использовать то, что уже создано. Целесообразность выделения творческой одаренности как отдельного вида определяется тем, что стандартные учебные программы и учебный процесс дают мало возможностей для ее проявления и развития.

В настоящее время дифференциация по аспектам интеллектуальной и творческой одаренности идет дальше. В связи с этим следует упомянуть о взглядах Б. М. Теплова, который возражает против представлений о том,

что высокая одаренность в одной области сопровождается снижением оценки других областей. Он подчеркивал, что «талант как таковой многосторонен», и считал, что не о сочувствовании разных одаренностей должна идти речь, а о широте самой одаренности. Он писал: «Возможность успешно действовать в различных областях объясняется, прежде всего, наличием некоторых общих моментов одаренности, имеющих значение для разных видов деятельности. В этом – центр научной проблемы многосторонних дарований» (28).

Многосторонность таланта. В современной психологии примером подхода к многосторонности дарований является концепция К. Тейлора. В ней не делается попыток определить новые виды одаренности, скорее привлекается внимание к ее специфическому выражению. Первоначально в концепции К. Тейлора были две как бы полярные области – академическая и творческая одаренность. Затем творческая одаренность распалась на 8 видов: она может проявляться в продуктивном мышлении, принятии решений, прогнозировании, общении, планировании, воплощении или исполнении решений, построении взаимоотношений, усмотрении возможностей. Последние три таланта (в терминологии К. Тейлора) существенны для того, чтобы привести идеи в действие. Согласно концепции многосторонности таланта, все таланты могут быть присущи одному человеку. В силу разной степени выраженности они составляют его неповторимый профиль. В то же время, каждый из талантов может стать важнейшей особенностью и основным каналом реализации индивидуальных возможностей (27).

Социальная одаренность. Используются также понятия «лидерская одаренность», «социальный интеллект», «организаторские способности».

Попытки определить, выделить компоненты и измерить социальный интеллект имеют почти столетнюю историю. Прообраз социальных способностей можно обнаружить в шкале Бине-Симона в 1905 г. З. Фрейд использовал специальный термин для людей, которые отличались

точностью в восприятии окружающих. Одна из первых попыток измерения социального интеллекта принадлежит Т. Ханту (1928 г.), который разработал тест для «выявления способности иметь дело с людьми» (20).

Одно из определений социальной одаренности гласит, что это исключительная способность устанавливать зрелые, конструктивные взаимодействия с другими людьми (28). Такое, целостное, по сути, определение просуществовало недолго, так как очевиден комплексный характер этой способности. Выделяют такие структурные элементы социальной одаренности, как социальная перцепция, просоциальное поведение, нравственные суждения, организаторские умения и т.д.

Социальная одаренность выступает как предпосылка высокой успешности в нескольких областях. Она предполагает наличие способности понимать, любить, сопереживать, ладить с другими, что позволяет быть хорошим педагогом, психологом, психотерапевтом, социальным работником. Таким образом, понятие социальной одаренности охватывает широкую область проявлений, связанных с легкостью установления

и высоким качеством межличностных отношений. Эти особенности позволяют быть лидером, то есть проявлять лидерскую одаренность.

Социальная одаренность отлична от интеллектуальной, хотя исследования показали, что она требует умственного развития выше среднего. Характерные черты, присущие людям, одаренным в социальном отношении: они обычно обладают физической привлекательностью и аккуратностью во внешнем облике; их поведение носит открытый характер; они обычно заняты в различных общественных мероприятиях и вносят в них положительный вклад; они не боятся выражать свои чувства; энергичны; стимулируют продуктивное поведение других. Иначе говоря, это как бы особый стиль жизни. Этих людей можно опознать по чрезвычайной эффективности их социального поведения.

Роберт Стернберг, психолог из Йельского университета, обсуждает

«практическую одаренность», которая столь редко признается школой, что не рассматривается как одаренность вообще (28). Ключевой особенностью практической одаренности Р. Стернберг называет знание своих слабых и сильных сторон и способность использовать это знание. Очевидно, что этот вид одаренности имеет общие компоненты с социальной (лидерской) одаренностью, возможно, включает ее в себя. Следует подчеркнуть, что в отечественной психологии проблема практического мышления, практического интеллекта была поставлена еще в работах С.Л. Рубинштейна и Б. М. Теплова. В работе «Ум полководца» Б. М. Теплов выделил свойства практического мышления, особенности условий практической деятельности, предъявляющей жесткие требования к выдающимся личностям (20).

Некоторые исследователи проблем одаренности дифференцируют духовную одаренность. Она, несмотря на свою высокую значимость, весьма редко становится объектом социального изучения психологов. Духовная одаренность, в отличие от социальной, в значительной степени связана

с высокими моральными качествами, альтруизмом. Как уже отмечалось, эта важная область проблематики одаренности в настоящее время мало изучена. Отмечаются лишь отдельные попытки использования диагностических методов, направленных на оценку различных параметров, характеризующих альтруистические проявления, уровень морального развития и особенности «помогающего поведения» для выявления духовной одаренности (28).

Основанием для классификации одаренности могут быть различия по уровню одаренности.

Дети, прежде всего, значительно различаются по уровню одаренности (41). Термин «одаренные дети» применяется к совершенно разным по своим способностям детям. Несколько упрощая, можно выделить два основных вида по уровню одаренности:

Особая, исключительная одаренность — это те дети, для выявления одаренности которых, как правило, не нужны ни тесты, ни специальные наблюдения. Эта одаренность видна, что называется, невооруженным глазом. Такие яркие способности не даются даром: именно эти дети чаще всего относятся к группе психологического риска. У них отмечаются серьезные проблемы общения, часто повышенная эмоциональная возбудимость.

Гораздо меньше проблем с одаренными детьми, условно называемыми «высокая норма» (41). Это тоже одаренные дети, но их одаренность носит, что называется, более обычный характер. Это те дети, которым повезло с самого начала — нормальные роды, хорошая семья. Это гораздо более благополучные дети, чем дети, особо одаренные. Именно

по этим детям становится очевидным, что нет пропасти между одаренными и обычными детьми, а одаренность может быть в той или иной мере результатом полного и яркого развития достаточно обычных от природы возможностей.

Эти группы детей даже по внешнему виду резко отличаются друг от друга. Если особо одаренные дети часто меньше ростом и физически слабее своих сверстников, то дети из группы «высокой нормы» — здоровые и выше своих сверстников. Кстати, на это обратили внимание и психологи, работающие с детьми знаменитого Калифорнийского исследования, самого длительного в истории работы с одаренными детьми.

Если одаренные дети испытывают трудности общения, их резкое опережение сверстников не проходит бесследно для их социального и эмоционального развития, то для другой группы одаренных детей, более обычных, проблем общения меньше, чем у обычных детей. Несколько гиперболизируя различия между двумя этими группами детей, можно сказать, что если первые — талантливые изгои общества, то вторые — «баловни судьбы», любимчики учителей, сверстников и потом общества.

Еще одно основание для классификации — различия по особенностям возрастного развития.

1. Иногда одаренность носит временный характер, из-за того, что в определенном возрастном периоде как бы объединяются возможности сразу нескольких возрастов. Это замечательно показал в своих работах отечественный психолог Н.С. Лейтес (28). Наиболее известный в этом смысле вариант — ускоренный. Это именно дети с ускоренным возрастным развитием временного характера. Со временем эти дети заметно «усредняются», тускнеют.

Однако не всегда прогноз при ускоренном развитии пессимистичный: у части детей с заметным опережением развития яркая одаренность остается на всю жизнь, являясь, таким образом, индивидуальной, устойчивой характеристикой развития. Ускоренно развивались и поэт Александр Грибоедов, и Лев Ландау, и Норберт Винер. Предсказать, во что выльется то или иное ускоренное развитие, трудно, хотя определенные возможности для прогноза имеются.

2. Есть одаренные дети, у которых при высоком умственном развитии нет резкого возрастного опережения. Их одаренность видна только квалифицированным профессионалам — психологам, или внимательным учителям, много и серьезно работающим с ребенком. Видимо, к этому виду принадлежал великий математик Андрей Николаевич Колмогоров.

3. И, наконец, существует и своего рода «антивундеркиндный» вид возрастного развития одаренности, когда одаренность не только не сопровождается опережением в развитии, но в некоторых отношениях, как это ни парадоксально, обнаруживается и замедленное развитие (28). Так, А. Эйнштейн позднее, чем другие дети, заговорил, не блистал успехами в гимназии и даже был изгнан из нее за неуспеваемость. Заметить одаренность такого ребенка трудно, еще труднее поверить в то, что именно такие дети могут вырасти гениями.

В любом случае важно всегда знать, что, с одной стороны, не всегда вундеркинд, подающий надежды в детстве, вырастет в выдающегося человека, а с другой стороны, не всегда исключительная одаренность проявляется в блестящих школьных успехах или в явном опережении в развитии.

Обычное представление о том, что такое одаренный ребенок, носит обобщенный характер и довольно часто не содержит индивидуальных характеристик, не говоря уже о том, чтобы учесть целый диапазон, казалось бы, взаимоисключающих качеств. Однако вопрос о том, кого считать одаренным, является на сегодняшний день не менее актуальным.

Президентская программа «Одаренные дети» в рамках рабочей концепции одаренности использует такое определение: «Одаренный ребенок — это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности» (39).

Известный специалист в области детской одаренности Н.С. Лейтес, классифицируя разные педагогические подходы к этой проблеме, выделяет 3 категории детей, которых обычно принято называть одаренными: дети с высоким IQ, дети, достигшие выдающихся успехов в каком-либо виде деятельности, и дети с высокой креативностью. Другой специалист в области исследования интеллекта, М. А. Холодная, утверждает, что таких категорий должно быть шесть: «сообразительные», «блестящие ученики», «креативные», «компетентные», «талантливые», «мудрые» (46). Последний список излишне дифференцирован, но, наверное, в теории возможно еще более тонкое и детальное деление. Реально принято, однако, выделять обычно три категории, названные Н. С. Лейтесом, и еще одну, не отмеченную им, — это академическая одаренность.

Таким образом, одаренными чаще всего называют:

- детей с высокими показателями по специальным тестам интеллекта (IQ);

- детей с высоким уровнем творческих способностей;
- детей, хорошо обучающихся в школе (академическая одаренность);
- детей, достигших высоких результатов в каких-либо областях деятельности (таких детей часто называют талантливыми).

Одаренные дети — очень неоднородная группа, поэтому не представляется возможным дать полную характеристику одаренного ребенка. И все-таки существуют определенные признаки, которые присущи большинству одаренных в зависимости от возраста (20).

Раннее детство (1–3 года) — неумное любопытство, бесконечные вопросы, умение следить за несколькими событиями, большой словарный запас, увлеченность словесными раскрашиваниями, развитая речь, употребление сложных слов и предложений (развернутых). Повышенная концентрация внимания на чем-то одном, упорство в достижении результата в сфере, которая ему интересна, различные специальные способности, изобретательность, богатая фантазия.

Дошкольный период (4–7 лет) — отличная память, интуитивные скачки, яркое воображение, нечеткость в разграничении реальности и фантазии, преувеличенные страхи, эгоцентризм, тонкая моторная координация, предпочитает общество старших детей и взрослых. Открыт, понятлив; превосходное владение искусством речевой коммуникации; громадная любознательность, склонность к активному исследованию окружающего; острое реагирование на несправедливость.

Школьный период (8–17 лет) — успех во многих начинаниях, высокие результаты, потребность в коллекционировании, классификации, с удовлетворением понимает сложные и долгосрочные задания, развитая оперативная память, сформированность навыков логического мышления, выраженная установка на творческое выполнение заданий, владение основными компонентами умения учиться, оригинальность словесных ассоциаций, построение четкого образа предстоящей деятельности, создание в воображении альтернативных систем.

Взрослый период (после 18 лет) — легкость усвоения новых идей и знаний, комбинирование знаний оригинальными способами, гибкость в концепциях, способах действий, социальных ситуациях. Отлично развиты навыки общения. Живое непосредственное воображение. Активен, настойчив, энергичен, склонен к риску. Независим в суждениях и поведении.

Талант и одаренность могут проявиться в самых разнообразных интеллектуальных и личностных особенностях. Перечисленные признаки, конечно, весьма относительны, но, тем не менее, обращают на себя внимание, выступая как возрастные особенности одаренности.

Другими словами, одаренность различают: по видам, то есть своеобразию проявления способностей; по возрастной динамике — ускоренное, соответствующее норме или замедленное развитие; по уровню — одаренные и высокоодаренные; выделяют четыре основных категории одаренных детей.

Выделение многих видов одаренности и категорий одаренных детей служит важной цели — привлечь внимание к более широкому спектру способностей, которые должны получить признание и возможность для развития. Очень важно, что есть разные уровни и разные виды одаренности. Только запомнив это, можно избежать опасности отношения к одаренным как к однородной группе и не упустить кого-то из поля внимания, ведь нельзя найти двух одинаково одаренных людей.

Разумеется, различия между видами одаренности не могут рассматриваться без учета мотивации, сложившейся самооценки, других индивидуальных особенностей, от которых зависит реализация способностей.

Другая проблема заключается в том, что если два выделенных вида одаренности (академическая и художественно-исполнительская) прямо соотносятся с областями человеческой деятельности, то остальные виды невозможно привязать к ним однозначно. Так, творческое мышление

может проявляться в самых разных областях — в техническом изобретательстве,

в научных исследованиях, в педагогической работе и т.д. Подобным же образом, общеинтеллектуальная одаренность и лидерство возможны в любой сфере — от политики до хореографии.

Определенные таким образом виды одаренности могут восприниматься как совершенно независимые, тогда как в действительности они переплетаются. Так, общеинтеллектуальная одаренность, как правило, входит составной частью и в лидерские способности, и в творческие.

Перечисленные виды одаренности проявляются по-разному (уровни, динамика) и встречают возрастные барьеры на пути своего развития, в зависимости от индивидуальных особенностей и своеобразия окружения ребенка.

1.4. Гендерный аспект одаренности.

Рождается равное число одаренных девочек и мальчиков, но с возрастом одаренность девочек постепенно превращается в миф или в исключение из правил. Согласно данным Барбары Кларк, 1983 г. (28), по меньшей мере половину всех одаренных детей, выявленных в начальной школе, составляют девочки. К моменту перехода в старшие классы их оказывается меньше четверти. Во «взрослом» мире женщина — руководитель, лидер в образовании или в промышленности, науке или политике — относительно редкий случай.

Проблема реализации способностей женщин была поставлена Л. Холлингуорт, в 30-е годы начавшей исследование уровней умственного развития девочек и мальчиков (28). Проведенный ею анализ данных, полученных Л. Терменом, показал отсутствие значимых различий в интеллекте представителей разных полов. Так, по тесту Станфорд-Бине девочки опережали мальчиков во всех возрастах вплоть до 14 лет.

Наивысшие баллы в этом исследовании принадлежали девочкам. Закономерным следствием стал вопрос: чем обусловлено малое число женщин среди выдающихся деятелей всех времен и народов, если в детстве они, по крайней мере, не уступают в интеллектуальном развитии мальчикам? Часть выводов, сделанных Л. Холлингуорт, стала вкладом в психологию одаренности. Во-первых, это доказательство ложности положения «талант всегда пробьется»: исследовательница показала огромное значение образования в реализации высоких способностей. Во-вторых, неправомочность отождествления больших достижений с высоким интеллектом.

Исследования, развернувшиеся в 70-е годы, раскрыли роль социально-психологических факторов в нереализации одаренности женщин. Современное общество, все его институты, включая семью, среднюю и высшую школу, пронизано полоролевыми стереотипами – устоявшимися представлениями о женственности и мужественности, жестко предписывающими, как должны себя вести, выглядеть и какие особенности проявлять мужчины и женщины, и соответствующими ожиданиями. Вследствие этого девочки и мальчики растут в двух разных мирах.

Ожидания различны еще до рождения ребенка. В два раза чаще родители называют предпочтительным появление мальчика, чем девочки, среди отцов эта цифра равна четырем (28). Цвета и громкость звука в окружении мальчиков и девочек, материал, выбираемый для одежды, игрушки, виды активности, которыми разрешено заниматься, – всё сильно отличается. С самого начала девочек учат быть пассивными, послушными, проявлять заботу о других. Ожидают, что они отдадут предпочтение спокойным играм и занятиям, не будут склонны участвовать в рискованных предприятиях. По данным американских исследователей, детская комната мальчиков богаче, шире по представленности окружающего мира – в ней машинки, дидактические игры, конструкторы,

спортивный инвентарь, животные, военные игрушки. В детской комнате трехлетних мальчиков в среднем больше игрушек, чем у их сверстниц. Многие категории игрушек совсем не представлены в детских комнатах девочек. Практика воспитания различна, начиная с разной реакции на плач младенцев – к девочкам подходят быстрее, успокаивают их чаще. Позднее на прогулках матери держат девочек ближе к себе.

Таким образом, девочкам отчасти неосознанно внушают буквально с пеленок, что они зависят от других, что они сами не могут справиться с ситуацией. В школе дети также встречаются с разным отношением и поведением учителей. От девочек ждут полного послушания, постоянного прилежания. Им учителя уделяют меньше внимания, чем мальчикам; они получают менее развернутую обратную связь, оценку. Учителя гораздо реже стремятся ориентировать девочек на более высокие достижения. Согласно данным зарубежных исследователей, различия в отношении учителей к учащимся разных полов выражены еще ярче в случае одаренных учащихся (28). Так, учителя считают, что одаренные мальчики превосходят одаренных одноклассниц в области критического и логического мышления, в творческом решении задач. Некоторые учителя дают самые низкие оценки тем ученикам, которые проявляют способности к аналитическому мышлению, к выдвижению собственных оригинальных идей, оказывают сопротивление традиционным условиям. Противоположная тенденция характерна для ситуации с одаренными мальчиками: они имеют у таких учителей высокий рейтинг.

Учебники и учебные пособия также полны проявлений полоролевых стереотипов: мальчики в них изображаются главными действующими лицами — смелыми, независимыми, способными на риск, а девочки — пассивными, второстепенными персонажами, ожидающими помощи и поддержки. По данным анализа, проведенного Л. В. Поповым (28), ряд учебников для начальной и средней школы показал, что в них преобладают в качестве главных действующих лиц мальчики и мужчины.

На иллюстрациях в 66% случаев изображены только мальчики и мужчины. Еще больший дисбаланс характерен для рассказов, упражнений и задач — в 81,2% случаев присутствуют только мальчики и мужчины. Мальчики получают явное преимущество в попытках «найти себя» на страницах школьных учебников, отождествить себя с героями рассказа и упражнений, в то время как девочки не находят для себя ролевых моделей.

В результате всех этих, на первый взгляд, малозначительных отличий одаренные девочки уходят во взрослый мир с некоторыми весьма распространенными чертами. Во-первых, многие из них отрицают свою одаренность, высокие способности, объясняя свои успехи внешними условиями. Во-вторых, у них формируется исключительная способность к социальной адаптации, хорошо маскирующая одаренность и обеспечивающая принятие их ближайшим окружением. В-третьих, они меняют свои первоначальные профессиональные ориентации, часто со снижением социального статуса профессии.

В многочисленных исследованиях были выявлены стойкие отличия между полами в познавательной и личностной сферах. Так, мальчики значительно лучше ориентируются в пространственно-зрительных отношениях; девочки имеют более высокие показатели вербального интеллекта. Девочки больше ориентированы на взаимоотношения и экспрессивную сторону поведения.

Таким образом, отчетливо прослеживается стереотипный подход в воспитании детей разного пола, и, несмотря на то, что рождается одинаковое число одаренных девочек и мальчиков, во «взрослом» мире женщина, имеющая высокие достижения в интеллектуальной сфере — относительно редкое явление. Сегодня существует проблема «исчезающей» одаренности девочек, которая объясняется с точки зрения личностных характеристик: мотивация (направленность), характер, воля, на что, в свою очередь, оказывают сильное влияние социальные факторы.

Подводя итоги, хочется отметить следующее: проблема одаренности

интересовала ученых с древних времен и получила развитие в трудах как отечественных, так и зарубежных исследователей. Существуют различные теории одаренности и, как следствие, формулировки данного понятия. И все же большинство ученых придерживаются мнения, что одаренность следует рассматривать как качественное своеобразие способностей, приводящее

к высоким достижениям в деятельности. Выделяют различные формы, уровни, виды одаренности и категории одаренных детей. В нашем исследовании идентификация старшеклассников как «одаренных» осуществлялась на основе следующих критериев: наличие высокого коэффициента интеллектуального развития (тестовые показатели), наличие реальных интеллектуальных достижений учащихся в области различных предметов (так называемая академическая одаренность), учеба в гимназии, а также наличие призовых мест при участии в олимпиадах, конкурсах, выставках и конференциях (творческие достижения). Кроме того, в группу одаренных были включены именно те учащиеся, которых учителя оценивают как наиболее увлеченных и способных.

Глава 2. Мотивационно-потребностная сфера как важный фактор развития одаренности.

Проявления умственной одаренности детей и подростков, описанные в предыдущей главе, нельзя понять без учета очень важной роли мотивационно-потребностной сферы, выступающей в необычно высоком уровне и своеобразии их умственной активности. Выраженность интересов и склонностей, настойчивость в работе мышления – важнейшая примета одаренного ребенка.

Умственная активность, выступающая в склонности, то есть в тяготении, влечении к каким-либо видам занятий, имеет в своей основе потребности в познании, в общении, в совершенствовании умственного продукта. Склонность означает усиленное внимание, эмоциональную захваченность, удовлетворение от достигаемого. При этом увлеченность занятиями влияет на их успешность, на полноту использования умственных возможностей. Устойчивая склонность, пристрастие к определенным видам занятий уже выражает особенности в индивидуальности растущего человека. Обычно склонности идут как бы впереди способностей и становятся одним из важных факторов их развития.

Потребностно-мотивационные моменты не просто влияют на интеллектуальную деятельность, но являются непосредственно побуждающими, исходными стимулами познавательного процесса.

В начале XX века английский психолог Ч. Спирмен предположил, что в основе одаренности лежит особая «умственная энергия», которая, будучи постоянной для отдельного индивида, значительно отличает людей друг от друга. Тот же ход мысли развивал и отечественный психолог и врач А.Ф. Лазурский, считавший, что одаренность индивида сводится к большему или меньшему общему (потенциалу) запасу его нервно-

психической энергии или к присущему ему большому или меньшему количеству психической активности (28). Теперь эти взгляды представляются во многом односторонними, упрощенными (суть дела, например, не в самом по себе уровне активности, но, прежде всего, в качестве процессов его регулирования). Вместе с тем, все новые и новые факты подтверждают роль внутренних побуждений, активного поиска, мобилизующего мышления.

Среди многих, в том числе весьма сложных, моделей структуры одаренности, с точки зрения многих исследователей данной проблематики, особого внимания заслуживает выразительная трехкольцевая модель одаренности Дж. Рензули. Американский психолог Дж. Рензули, сторонник признания общих факторов одаренности, подчеркивал, что одаренность является совокупностью взаимодействующих компонентов и что нельзя выявить одаренность человека только по одной характеристике. Трехкольцевая модель одаренности Дж. Рензули включает в себя три равноценных компонента: интеллект выше среднего, «творчество» и усиленную мотивацию (20).

По мнению ученых (Ч. Спирмен, Ж. Пиаже, Н. С. Лейтес, В.С. Юркевич), мотивация и, в частности, познавательная потребность – интеллектуально-личностное «ядро» развития одаренности (27).

Почему один ребенок одарен, а другой нет? Почему из одаренного ребенка вырастает заурядный взрослый? Перейдем к рассмотрению теоретических основ мотивации.

2.1. Понятие мотивации. Внешняя и внутренняя мотивация.

Мотив как потребность.

Вообще, проблема мотивации стоит довольно остро как в отечественной, так и в зарубежной психологии. Это происходит потому, что необходимость внедрения в практику психологических исследований, выход к реальному поведению человека, к его регуляции, требует сегодня

познания закономерностей поведения человека и особенно в отношении побуждений и их реализации. Также назрела необходимость раскрытия связей внутренних мотивационных тенденций человека.

Взгляды на сущность мотива у психологов расходятся. Среди отечественных и зарубежных психологов существует несколько пониманий сущности мотивов, их осознанности и места в структуре личности.

Но, несмотря на это, все они сходятся в одном: за мотив принимается какой-то один конкретный психологический феномен (но разный у различных авторов). В основном, психологи группируются вокруг следующих точек зрения на мотив: как на побуждение, на потребность, на цель, на намерение, на свойства личности, на состояния.

Отечественными психологами проведены многочисленные исследования по вопросам мотивов деятельности и, в частности, мотивов учебной деятельности.

В зарубежных исследованиях изучению мотивов также уделяется большое внимание. Выполнены многочисленные теоретические и экспериментальные работы по вопросам побуждений в поведении человека. Разработка вопросов мотивации ведется интенсивно в различных областях психологической науки с использованием множества методов (24).

Предпосылкой поведения человека, источником его деятельности является потребность. Нуждаясь в определенных условиях, человек стремится к устранению возникшего дефицита. Возникающая потребность вызывает мотивационное возбуждение (соответствующих нервных центров) и побуждает организм к определенному виду деятельности. При этом оживляются все необходимые механизмы памяти, обрабатываются данные о наличии внешних условий и на основе этого формируется целенаправленное действие. Итак, актуализированная потребность вызывает определенное нейрофизиологическое состояние – мотивацию.

Таким образом, мотивация – обусловленное потребностью возбуждение определенных нервных структур (функциональных систем), вызывающих направленную активность организма (24).

От мотивационного состояния зависит допуск в кору головного мозга тех или иных сенсорных возбуждений, их усиление или ослабление. Эффективность внешнего стимула зависит не только от его объективных качеств, но и от мотивационного состояния организма. Отсюда, обусловленные потребностью мотивационные состояния характеризуются тем, что мозг при этом моделирует параметры объектов, которые необходимы для удовлетворения потребности, и схемы деятельности по овладению требуемым объектом. Эти схемы программы поведения могут быть или врожденными, или основанными на индивидуальном опыте, или заново созданными из элементов опыта.

Осуществление деятельности контролируется путем сравнения достигнутых промежуточных и итоговых результатов с тем, что было заранее запрограммировано. Удовлетворение потребности снимает мотивационное напряжение и, вызывая положительную эмоцию, «утверждает» данный вид деятельности (включая его в фонд полезных действий). Неудовлетворение потребности вызывает отрицательную эмоцию, усиление мотивационного напряжения и, вместе с этим, поисковой деятельности.

Итак, мотивация – индивидуальный механизм соотнесения внешних и внутренних факторов, определяющий способы поведения данного индивида (24).

Все формы и способы сознательного поведения человека определяются его отношениями к различным сторонам действительности.

Мотивационное состояние человека является психическим отражением условий, необходимых для жизнедеятельности человека как организма, индивида и личности. К мотивационным состояниям человека относятся: установки, интересы, желания, стремления и влечения.

Мотивационные состояния мобилизуют сознание на поиск соответствующих целей и принятие конкретного решения. Принятие же решения о конкретном действии связано с осознанием мотива данного действия, с понятийным моделированием его будущего результата. Мотив – это довод в пользу избираемого действия, осознанное побуждение к достижению конкретной цели, необходимый элемент сознательного, волевого, преднамеренного действия (24).

Мотив – побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребностей субъекта; совокупность внешних или внутренних условий, вызывающих активность субъекта и определяющих ее направленность. Это осознаваемая причина, лежащая в основе выбора действий и поступков личности (16). Для того чтобы лучше ориентироваться в большом разнообразии мотивов, их делят на внутренние и внешние.

Гомеостатический принцип: чтобы жить, человек должен получать энергию. Организму нужен определенный уровень питательных веществ в крови. Как только он изменяется, организм предпринимает попытки для восстановления равновесия. Одна из форм восстановления равновесия – поведение человека, его активность, целенаправленная деятельность. Поведение, деятельность человека, обслуживающие внешние по отношению к самому этому поведению потребности и запросы, получили название инструментальных, то есть выступающих средством, инструментом в достижении целей. Побудительная сила, которая в этом случае придает человеку активность, стала называться внешней мотивацией, то есть мотивацией, являющейся внешней по отношению к самой деятельности, когда побудительная сила находится вне, за пределами деятельности и поведения (16).

В организме, кроме соматовегетативных гомеостатических потребностей и вторичных побуждений, на них базирующихся, есть врожденное стремление действовать: видеть, слышать, возбуждать, исследовать, создавать, творить. Эта тенденция к активному освоению

мира и взаимодействию с ним, где разные действия, созидание нового, совершаются не ради внешней цели, а ради процесса действия, созидания. В основе лежит потребность нервной системы быть активной, испытывать возбуждения, функционировать и реализовывать свои возможности и потенции.

Основа жизнедеятельности организма – не удовлетворение соматических гомеостатических потребностей ради биологического выживания, а активное взаимодействие с миром ради освоения мира, овладения им, ради развития человеком своих способностей, талантов. Эта тенденция не имеет специфического предмета, она ненасыщаема, не связана с уменьшением напряжения, она это напряжение создает. Все виды активности, создаваемые этой тенденцией – «самодеятельность», при которой есть направленность не на внешнюю цель (предмет потребности), а прежде всего на самое себя. Самодеятельность – деятельность, выполняемая ради удовольствия от процесса ее выполнения. Побудительная сила самодеятельности – внутренняя мотивация (16). Это то, что побуждает и мотивирует этот вид деятельности, находится в ней самой, а не вне. Характеристики внутренней мотивации:

1. Стремление к новизне. Различают абсолютную новизну и новизну как необычное сочетание знакомых раздражителей.

2. Стремление к двигательной активности.

3. Стремление к эффективному, умелому, экономичному освоению мира. Многие виды деятельности человек предпринимает для того, чтобы быть умелым и компетентным, достигая этого через обучение. Более высокий уровень стремления к эффективному освоению мира – стремление к созиданию, совершенствованию. Внутреннее неприятие несовершенства мира побуждает человека к творчеству.

4. Стремление к самодетерминации – изнутри идущей активности, которая отвечает полноценному развитию человеческой личности. Личность стремится быть источником своей деятельности.

5. Самореализация, самоактуализация, самоосуществление. Человек, способный свободно реализовывать свою сущность, испытывая при этом высочайшее чувство удовлетворения и счастье, является самореализующейся личностью, то есть психически здоровой, зрелой, осуществляющей свой рост личностью. Здесь проявляется и чувство компетентности, эффективности и самодетерминации (24).

Таким образом, понятие мотивации включает в себя все виды побуждений человеческого поведения, мотив является сознательным элементом мотивации. Мотивацию разделяют на внутреннюю и внешнюю. Предполагается, что одаренные дети обладают высоким уровнем внутренней мотивации и имеют повышенную потребность в умственных действиях (познавательная потребность).

2.2. Мотивация учебной деятельности.

Учебная деятельность занимает практически все годы становления личности, начиная с детского сада и заканчивая обучением в средних и высших профессиональных учебных заведениях. Получение образования является неременным требованием к любой личности, поэтому проблема мотивации обучения является одной из центральных в педагогике и педагогической психологии. Отсюда и обилие работ в этом направлении (Л.И. Божович, 1969; Н.Г. Морозова, 1967; Л.С. Славина, 1972; М.В. Матюхина, 1984; В.Э. Мильман, 1987; А.К. Маркова, 1984; и др.).

Л.И. Божович и ее сотрудниками при анализе направленности личности (понимая под направленностью относительно постоянные и доминирующие мотивы) были выделены широкие социальные мотивы получения знаний и мотивы, порожденные самой учебной деятельностью. Они пришли к выводу о том, что одним из важнейших моментов, раскрывающих сущность отношений школьников к учению, является совокупность мотивов: «При этом под мотивами учения мы понимаем то, ради чего учится ребенок, что побуждает его учиться» (9). Л.И. Божович

был сделан вывод о том, что проблема формирования устойчивости личности есть, прежде всего, проблема становления социальных по своему происхождению и нравственных по содержанию мотивов поведения. Перспективным для дальнейшего развития этой области психологии является ее положение о взаимосвязи мотивов с направленностью личности и ее отношением к окружающей действительности, а также о структурности мотивации. Интересна классификация мотивов учения, предложенная Немовым (38):

1. Мотивы, заложенные в самой учебной деятельности:

- Мотивы, связанные с содержанием учения (ученика побуждает учиться стремление узнавать новые факты, овладевать знаниями, способами действий);

- Мотивы, связанные с самим процессом учения (ученика побуждает учиться стремление проявить интеллектуальную активность, рассуждать, преодолевать препятствия в процессе решения задач, то есть увлекает сам процесс решения, а не результат).

2. Мотивы, связанные с тем, что лежит вне самой учебной деятельности:

- Широкие социальные мотивы:

- мотивы долга и ответственности перед учителями и родителями;

- мотивы самоопределения (понимание значения знаний для будущего, желание подготовиться к будущей работе) и самосовершенствования (получать развитие в процессе учения);

- Узколичные мотивы:

- стремление получить одобрение, хорошие отметки (мотивация благополучия);

- желание быть первым учеником, занять достойное место среди товарищей (престижная мотивация);

- Отрицательные мотивы – стремление избежать неприятностей со стороны учителей, родителей, одноклассников (мотивация избегания

неприятностей).

Под мотивом учебной деятельности понимаются все факторы, обуславливающие проявление учебной активности: потребности, цели, установки, чувство долга, интересы и т. п. Г. Розенфельд (24), например, выделил следующие контент-категории (факторы) мотивации учения:

1. Обучение ради обучения, без удовольствия от деятельности или без интереса к преподаваемому предмету.
2. Обучение без личных интересов и выгод.
3. Обучение для социальной идентификации.
4. Обучение ради успеха или из-за боязни неудач.
5. Обучение по принуждению или под давлением.
6. Обучение, основанное на понятиях и моральных обязательствах или на общепринятых нормах.
7. Обучение для достижения цели в обыденной жизни.
8. Обучение, основанное на социальных целях, требованиях и ценностях.

Однако простое перечисление таких факторов очерчивает лишь область обсуждения вопроса, выявляет ведущие мотиваторы учения, но не раскрывает целостную структуру мотива учения, причинно-следственные зависимости между его компонентами. Поэтому требуется не столько классификация «мотивов» (конкретных причин осуществления субъектами учебной деятельности), сколько соотнесение их с блоками мотива и стадиями мотивационного процесса, учитывающее возраст и пол учащихся, социальное происхождение и другие моменты. К сожалению, таких исследований в психологии почти нет (24).

Попытку подобного подхода к мотивации учения с позиции сочетания у одного и того же учащегося различных мотивационных факторов предпринял финский психолог К. Вепсяляйнен (24), взяв за основу контент-категории Розенфельда. Им выделены своеобразные «мотивационные типы»:

- Первый тип характеризуется хорошей успеваемостью, сочетанием чувства долга и ответственности с зависимостью от авторитетов;
- Второй — принятием образования как значимого фактора (необходимость посещения школы), отсутствием специальных интересов и низкой мотивацией к достижению в школе;
- Третий — зависимостью от авторитетов, отсутствием чувства долга и ответственности;
- Четвертый — стремлением к достижению в школе, чувством долга и ответственности и отсутствием боязни неудачи;
- Пятый — сочетанием стремления к успеху и боязни неудачи с чувством долга и ответственности и т. д.

В старших классах меняется соотношение между мотивациями на приобретение знаний и получение хороших отметок. Мотивация на получение знаний становится выше, чем на получение отметок. Это относится как к мальчикам, так и к девочкам. По данным Н. А. Курдюковой (24), имеется связь между успеваемостью учащихся и соотношением у них мотиваций на получение знаний и отметок: в младших и средних классах мотив на отметку выражен больше. Превалирование мотива знаний над мотивом отметки в старших классах имеется только у «отличников» (24).

Итак, психическую сущность отношения школьников к учению раскрывает совокупность мотивов, определяющих учебную деятельность школьников. Мотивация учебной деятельности — важнейший момент образовательного процесса.

2.3. Познавательная потребность как «составляющая» умственной одаренности.

Потребность, в общем смысле, — исходная форма активности живых существ. Динамическое образование, организующее и направляющее познавательные процессы, воображение и поведение (16).

Познавательная потребность — или, точнее, потребность во внешних впечатлениях. Как таковая — как потребность в приобретении новых знаний — складывается лишь в ситуациях, способствующих осознанию необходимости этих знаний для жизни и деятельности (16).

Развитие потребности в знаниях тесно связано с общим развитием личности, с ее умением и навыками находить в содержании изучаемых наук и окружающей действительности ответы на жизненно важные вопросы.

Действительно, одаренные, талантливые дети имеют постоянную потребность в познании, или высокую познавательную потребность. Эта черта резко отличает их от обычных детей.

Особая потребность в умственном поиске, в умственной нагрузке наиболее характерна для одаренных детей, даже тех, чьи необычные способности не сразу видны. Одаренные дети постоянно ищут и усваивают знания. Учителя и родители не перестают удивляться их непрерывной потребности в познавательной деятельности, неутомимости, с которой они занимаются сложнейшей умственной деятельностью.

Потребность в умственной деятельности обозначается в научной литературе различными терминами, близкими по смыслу: умственная активность, познавательная потребность, исследовательская потребность. Это не совсем одно и то же, но все же речь об одном — об удовольствии думать, радости узнавать.

В этой любви к познанию, к умственной деятельности — одна из причин особого развития способностей у этих детей. Психологи рассматривают потребность ребенка в познании как одну из сильнейших потребностей человека, на равных конкурирующую с такой, как потребность в общении.

Как указывалось выше, от природы нет способностей, есть только задатки, и именно от их уровня и своеобразия развития зависят способности ребенка. Но способности надо развивать. Однако возникает

вопрос: как это делать?

В настоящее время очень много говорится о роли деятельности в развитии возможностей ребенка, но при этом не всегда подчеркивается, что далеко не каждая деятельность развивает ребенка. Очень часто деятельность ребенка очевидна, в ней он получает определенные знания, даже в той или иной степени овладевает умственными навыками, но сколько-нибудь заметного продвижения в развитии способностей не происходит.

Именно поэтому выдающийся отечественный педагог В.А. Сухомлинский считал бессмысленными так называемые дополнительные занятия с ребенком, так как сама по себе деятельность, совершаемая ребенком не по собственному желанию, а по внешней мотивации, внешнему стимулу, может дать знания, но никак не развивает его способностей (52). А знания – далеко не самое главное в развитии ребенка. Об этом хорошо знает и многочисленная армия репетиторов, среди которых большинство умеет давать знания, но редко кто при этом развивает способности.

Для того чтобы из задатков появились способности, чтобы занятия с ребенком развивали его ум и способности к творчеству, необходима познавательная потребность. Именно эта потребность, то есть собственный интерес ребенка к познанию, выступает своего рода катализатором развития одаренности. Без этой потребности способности развиваться не могут.

Познавательная потребность – достаточно сложное психологическое образование, тесно связанное со многими характеристиками личности. Рассмотрим основные характеристики этой потребности, имеющие принципиальное значение для работы с одаренными детьми (28).

Сложность познавательной деятельности. Познавательная потребность проявляется в познавательной деятельности самой разной степени сложности. Как правило, чем старше ребенок, тем большая

степень сложности познавательной деятельности ему доступна.

Активность и связанная с ней целенаправленность познавательной деятельности. Степень активности познавательной деятельности может принципиально различаться. Если одни одаренные пассивны в своей познавательной деятельности: целыми днями читают то, что попадется под руку (пусть даже хорошую литературу), играют (пусть даже в сложные интеллектуальные игры), то другие роются в литературе, чтобы отыскать ответ на важную именно для них проблему, они не просто решают заданные им задачи, а ищут новые пути решения или даже сами сочиняют задачи.

Волевая регуляция. Хотя, казалось бы, познавательная потребность – это деятельность, которая совершается по внутренней мотивации, тем не менее, чем сложнее сама по себе деятельность, чем больше времени она занимает, тем большее значение приобретает волевая регуляция, умение действовать не только в силу потребности, а по необходимости. Известно, что наряду со многими другими существуют так называемые волевые привычки, иными словами, сложившиеся волевые навыки самопринуждения, то есть умение при необходимости подчинить свою деятельность собственной воле. Психологи и педагоги показали, что самопринуждению можно и нужно учить ребенка с детства, либо эти навыки появляются в процессе самовоспитания. Необходимость в волевых усилиях может быть задана извне (требования учителя, родителей или общества) и изнутри (чувство долга или самоприказ).

Следует отметить, что те или иные проблемы с формированием «волевых привычек» к усилению есть у большинства детей. Однако у одаренных детей это усугубляется особой ситуацией развития, в которой основной их деятельностью является любимый ими, практически всегда успешный и потому не требующий у них специальной волевой регуляции умственный труд.

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

Радость познания. Неустанная активность, стремление к самому процессу познания возможны лишь благодаря еще одной особенности этой потребности — удовлетворению от умственного напряжения, связанному с ней положительному эмоциональному состоянию. Стремление к познанию поэтому и развивается, укрепляется, что вместе с ним включается механизм положительных эмоций (63). Без эмоций нет никакой потребности, в том числе и познавательной. Радость во время интеллектуальной деятельности сейчас можно регистрировать. Целый ряд строго физиологических показателей (электроэнцефалографических, биохимических) свидетельствует о том, что в момент интеллектуального напряжения вместе с участком мозга, занятым умственной работой, возбуждается, как правило, и центр положительных эмоций.

Несколько упрощая, можно выделить три основных этапа (уровня) в развитии познавательной потребности (46):

Первый уровень — потребность во впечатлениях. Это начальный этап, своего рода фундамент познавательных устремлений. Биологической

предпосылкой потребности во впечатлениях является ориентировочный рефлекс (рефлекс «что такое?»). Ребенок воспринимает мир в цвете, звуках, прикосновениях. Познавательная потребность лишена целенаправленности и носит стихийный характер. Волевое напряжение в познавательной деятельности отсутствует.

Второй уровень — становление любознательности. Потребность во впечатлениях постепенно переходит в любознательность. Значительно увеличивается сложность познавательной деятельности. Начинает появляться система знаний. Стихийность постепенно уступает место целенаправленности познания. Появляются элементы волевого напряжения при осуществлении познавательной деятельности. Наряду с внутренними стимулами познавательной деятельности значительную роль начинают играть и внешние стимулы. Постепенно появляются и развиваются личностные интересы.

Третий уровень — становление склонностей (предпрофессиональное познание). Этот этап познавательной потребности достигается, когда она уже опосредуется социально значимыми задачами. Доступна и привлекательна высокая сложность познавательной деятельности. Она носит главным образом целенаправленный характер. Элементы волевого напряжения на некоторых этапах деятельности весьма велики. Трудности в работе не являются препятствием. Складываются предпрофессиональные интересы, а в конечном итоге появляется осознание профессионального признания.

Возрастное развитие познавательной потребности неразрывно связано с развитием способностей. Именно постоянно усложняющаяся потребность в познании, обобщаясь, дает основу для развития способов мышления. Не будет преувеличением сказать, что потребность в познании является настоящим мотором развития способностей. Сильно выраженное стремление к познанию — первейший признак незаурядности развивающихся способностей. У одаренных детей эта потребность

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

В.С. Юркевич выделяет ряд потребностей, которые нельзя путать с познавательной, они как бы «сопряжены» с ней. Эти потребности тоже вносят свой вклад в познание (и иногда больший), но это другие потребности (63). Потребностей, «сопряженных» с познавательной, немало. Рассмотрим некоторые из них.

Прежде всего, должна быть отмечена, конечно, «жажда славы», или, иначе говоря, потребность в признании, в социальном успехе. Вероятно, во многих творческих достижениях эта потребность играет свою роль. Однако, опять же в большинстве случаев, только на «вторых ролях», как некий усилитель. Вместе с тем, история науки знает случаи, когда выдающееся открытие долго не было известно только потому, что автор, не гонясь за славой, не спешил его обнародовать. Так что определенная доля стремления к признанию должна, видимо, сопровождать познавательную потребность.

Несколько сложнее обстоит дело с потребностью в достижении. Эта потребность лишь по названию сходна с потребностью в успехе; по сути же дела — это разные вещи. Потребность в достижении – потребность в успехе дела, а не в личном признании. Такая деловая направленность потребности в достижении, естественно, включает и познавательные факторы. Однако это все же не познавательная потребность, а именно деловая, потребность не столько в самой познавательной деятельности, сколько в получении конкретного результата.

От познавательной потребности следует отличать и потребность в умственных манипуляциях, умственной деятельности как таковой. Нередко приходится видеть детей, самозабвенно «щелкающих» задачи

одного и того же типа (конечно, когда это получается). Никакого нового знания в этой работе они не приобретают. Есть игры, построенные на принципе классификации, комбинирования, эта деятельность может быть полезной для субъекта, однако нового знания в ней не возникает.

Подведем итоги. Познавательная потребность – это то, что является главной отличительной особенностью одаренного ребенка. Познавательная потребность характеризуется сложностью, активностью и связанной с ней целенаправленностью познавательной деятельности, волевой регуляцией, ненасыщаемостью и получением удовольствия от умственного труда. В ходе возрастных изменений отчетливо выступают разные этапы развития познавательной потребности, ее качественно разные уровни: потребность

во впечатлениях, становление любознательности, становление склонностей. Познавательная потребность тесно связана с развитием способностей. Существуют потребности, «сопряженные» с познавательной, представление о них дает нам возможность ограничить формы и условия ее проявления.

2.4. Мотивация и эффективность деятельности, потребность в достижении успеха.

Одной из характеристик мотива является его сила. Она влияет не только на уровень активности человека, но и на успешность проявления этой активности, в частности, на эффективность деятельности.

М. Уинтерботтом показал, что сильно мотивированные лица проявляют большее упорство в выполнении задания, чем слабо мотивированные (24). Х. Хекхаузен показал, что сильно мотивированные и мотивированные на успех склонны планировать свое будущее на большие промежутки времени (51).

Значительное влияние на силу и устойчивость мотивов оказывает успешность деятельности человека.

Стремление к достижению успеха по Ф. Хоппе, или «мотив достижения» по Д. Макклелланду – это устойчиво проявляемая потребность индивида добиваться успеха в различных видах деятельности (24). Впервые эта диспозиция (мотивационное свойство) была выделена в классификации Г. Мюррея, который понимал ее как устойчивую потребность.

Д. Макклелланд начал изучать «мотив достижения» в 40-х годах XX века и со своими сотрудниками создал первый стандартизированный вариант методики его измерения – Тематический апперцептивный тест (ТАТ). При этом были выявлены два вида «мотива достижения»: стремление к успеху и стремление избежать неудачи. В дальнейшем В. Мейер, Х. Хекхаузен и Л. Кеммлер создали вариант ТАТ для обоих мотивов достижения. Мотив стремления к успеху понимается как склонность к переживанию удовольствия и гордости при достижении результата; мотив избегания неудачи – как склонность отвечать переживанием стыда и унижения на неудачу (24).

Исследования показали, что основные типы поведения, направленные на достижение или избегание успеха, складываются между тремя и тринадцатью годами жизни и формируются как под воздействием родителей, так и под влиянием среды (16).

Разные авторы по-разному смотрят на соотношение между стремлением к успеху и избеганием неудачи. Одни (например, Д. Атkinson) считают, что это взаимоисключающие полюса на шкале «мотива достижения»: если человек ориентирован на успех, он не испытывает страха перед неудачей, а если ориентирован на избегание неудачи, то будет тщательнее взвешивать свои возможности, колебаться при принятии решения. Поскольку лица с мотивацией избегания неудачи боятся критики, они в качестве психологической защиты чаще, чем лица, стремящиеся

к достижению успеха, мотивируют свои поступки с помощью декларируемой нравственности (24).

Другие авторы доказывают, что отчетливо выраженное стремление к успеху вполне может сочетаться с не менее сильным страхом неудачи, особенно если она связана для субъекта с какими-либо тяжелыми последствиями. И действительно, имеются данные, что между выраженностью стремления к успеху и избегания неудачи может быть положительная корреляция (24). Поэтому, скорее всего, речь идет о преобладании у того или иного субъекта стремления к успеху или избеганию неудачи при наличии и того, и другого. Причем это преобладание может быть как на высоком, так и на низком уровне выраженности обоих стремлений.

В теории считается, что субъекты, мотивированные на успех, предпочитают задачи средней или чуть выше средней трудности. Они уверены в успешном исходе задуманного, им свойственны поиск информации для суждения о своих успехах, решительность в неопределенных ситуациях, склонность к разумному риску, готовность взять на себя ответственность, большая настойчивость при стремлении к цели адекватный средний уровень притязаний, который повышают после успеха и снижают после неудачи. Очень легкие задачи не приносят им чувства удовлетворения и настоящего успеха, а при выборе слишком трудных велика вероятность неуспеха; поэтому они не выбирают ни те, ни другие. При выборе же задач средней трудности успех и неудача становятся равновероятными и исход становится максимально зависимым от собственных усилий человека. В ситуации соревнования и проверки способностей они не теряются. Ситуация достижения успеха выступает как привлекающий фактор и обладает побудительной силой.

Субъекты со склонностью к избеганию неудачи ищут информацию о возможности неудачи при достижении результата. Они берутся за решение как очень легких задач (где им гарантирован стопроцентный

успех), так и очень трудных (где неудача не воспринимается как личный неуспех). Теряются в ситуации соревнования или проверки знаний, не уверены в успешном исходе дела. Ситуация неудачи выступает как непривлекательный фактор, ведущий к испытанию чувства неловкости, стыда; стремление ее избежать является побудительной силой. Бирни с коллегами выделяют три типа боязни неудачи и соответствующие им защитные стратегии:

1. Боязнь обесценивания себя в собственном мнении.
2. Боязнь обесценивания себя в глазах окружающих.
3. Боязнь не затрагивающих «Я» последствий.

По данным Д. Макклелланда, формирование «мотива достижения» во многом зависит от воспитания ребенка в семье, начиная с раннего детства (24).

Р.В. Уайт для тех, кто стремится к высокому мастерству, ввел термин «мотивация эффективности». Он считает, что человек активен потому, что испытывает потребность в эффекте своих действий. Когда попытки приводят к удовлетворению этой потребности, возникает чувство компетентности, сопровождающееся переживанием радости и удовлетворения. Очевидно, что этот вид мотивации близок по смыслу мотивации достижения.

Перейдем к рассмотрению влияния успеха и неудачи. Успехи воодушевляют человека, а постоянно возникающее удовлетворение от достигнутого результата приводит к удовлетворенности родом занятий, то есть к стойкому положительному отношению к данной деятельности. Неудачи приводят к возникновению состояния фрустрации, которое может иметь два исхода в плане влияния на силу и устойчивость мотива. В одном случае неудача, повторяющаяся неоднократно, вызывает у человека желание оставить эту деятельность, так как он полагает, что мало способен к ней. Это интропунитивная форма фрустрации, направленная на самого себя (самообвинение), может привести к свертыванию цели деятельности,

замещению их более простыми, доступными, или только к мысленному их достижению, или вообще к отказу от них.

В другом случае, при экстрапунитивной форме реагирования на неудачи у человека возникает агрессивная реакция, направленная на внешние объекты, сопровождающаяся досадой, озлобленностью, упрямством, стремлением добиться намеченного во что бы то ни стало, даже вопреки реальным возможностям (24). При этом неудача рассматривается как случайность из-за сложившихся внешних обстоятельств. В результате мотив усиливается, но действия, предпринимаемые человеком под его влиянием часто носят импульсивный и иррациональный характер: они продолжают осуществляться даже тогда, когда уже нецелесообразны.

Однако и регулярно повторяющиеся успехи таят в себе определенную опасность: к роли успешного (преуспевающего) в какой-либо деятельности люди быстро привыкают. Это может привести к завышенной самооценке, самоуспокоенности, пренебрежению к соперникам. Чем больше выражена переоценка своих возможностей, тем более сильным будет внутренний конфликт в случае неудачи. Именно у таких людей порог фрустрации оказывается сниженным.

Оценка успеха или неудачи самим человеком всегда субъективна. Она определяется имеющимся у человека уровнем притязаний, сравнением своего достижения с достижением других и т.п. Поэтому то, что для одного человека является успехом, другим будет расценено как неудача. Так, победитель многих соревнований или конкурсов будет расценивать второе или третье место в каком-то состязании как неудачу, а для дебютанта того же состязания это означало бы громадный успех, тем более если он на него не рассчитывал.

По Ф. Хоппе, переживание успеха-неуспеха возникает только в тех случаях, когда человек связывает их со своим усердием, способностями, то есть приписывает себе достигнутый результат («внутреннее

приписывание»). «Приписывания» нет при легких и трудных заданиях или при выполнении незнакомого задания, в отношении которого еще не сформировалась субъективная шкала трудности, когда успехи и неудачи единичны, не приводят к изменению уровня притязаний и расцениваются как случайные, зависящие от ситуации или других людей («внешнее приписывание»). Отсюда, кстати, возникло и дифференциально-личностное направление в психологии – изучение локуса контроля: внешнего, если человек считает свое поведение результатом действия факторов и сил, лежащих за пределами его власти и контроля (судьба, счастливый случай, действия других людей и т.д.), и внутреннего, когда человек полагает, что его поведение определяется им самим (24).

Таким образом, мотивация человека и эффективность деятельности имеют прямую связь. Потребность человека добиваться успеха называется мотивацией достижения. Выделяют два ее вида, и, в зависимости от этого, для одних людей характерен выбор действий, обеспечивающих успех (проявление инициативы, соревновательной активности, стремления к риску и т.д.), в то время как для других более характерно избегать неудач (отклонение от риска и ответственности, избегание проявления активности, инициативы и т.д.).

Проблема мотивации и мотивов поведения и деятельности – одна из стержневых в психологии. Б. Ф. Ломов, например, отмечает, что в психологических исследованиях деятельности вопросам мотивации и целеполагания принадлежит ведущая роль (24). Обилие литературы по проблеме мотивации и мотивов сопровождается и многообразием точек зрения на их природу. Вообще, понятие мотивации включает в себя все виды побуждений человеческого поведения, однако для нашей работы интерес представляют лишь некоторые аспекты теории мотивации, а именно, потребностно-мотивационные моменты, влияющие на интеллектуальную деятельность, являющуюся непосредственно побуждающими, исходными стимулами познавательного процесса. Мы

будем рассматривать мотивационно-потребностную сферу как важный фактор развития одаренности и анализировать с точки зрения гендерных проявлений.

Глава 3. Изучение мотивации интеллектуально одаренных старшеклассников.

3.1. Программа и методы исследования

Цель исследования: изучение мотивации интеллектуально одаренных старшеклассников (гендерный аспект).

Задачи:

1. На основе анализа литературы зарубежных и отечественных авторов изучить явление одаренности и особенности проявления мотивации.
2. Сформировать выборку юношей и девушек с общей интеллектуальной одаренностью по тестовым показателям.
3. Провести эмпирическое исследование мотивации интеллектуально одаренных старшеклассников.
4. Выбрать методы статистической обработки, провести ее и интерпретировать результаты.
5. Провести сравнительный анализ проявления мотивации у девушек и юношей с общей интеллектуальной одаренностью.
6. Сформулировать выводы и практические рекомендации по работе с интеллектуально одаренными школьниками.

Предмет исследования: проявление мотивации у старшеклассников с общей интеллектуальной одаренностью.

Объект исследования: старшеклассники с общей интеллектуальной одаренностью (выборка – 40 человек, из них 20 девушек и 20 юношей).

Основная гипотеза исследования: Мотивация у девушек и юношей с общей интеллектуальной одаренностью имеет качественное и количественное своеобразие.

Рабочие гипотезы:

1. мотивация учебной деятельности юношей имеет более высокие

показатели, чем у девушек;

2. «мотивация эффективности» более выражена у юношей, чем у девушек;

3. стремление к достижению успеха у юношей выше, чем у девушек;

4. мотив избегания неудачи более выражен у девушек, чем у юношей.

Методы исследования:

1. Теоретический анализ литературы по проблеме.

2. Констатирующий эксперимент, с использованием комплекса методов психологической диагностики.

3. Методы первичной и вторичной обработки результатов.

Проведение исследования:

Исследование проводилось в два этапа. На первом этапе мы формировали выборку на основании показателей теста структуры интеллекта Амтхауэра, учитывая академическую успеваемость старшеклассников и творческие достижения. На втором этапе мы исследовали различные аспекты мотивации одаренных школьников. Всем испытуемым было предложено ответить на вопросы методик или выбрать утверждения. Результаты исследования были занесены в сводные таблицы, таблицы составлены для отдельных тестов, данные представлены графически.

В качестве *методов* психологической диагностики выступили:

1. Тест структуры интеллекта Амтхауэра

Задания теста состоят из вербального и числового материала и из изображений. Всего девять субтестов. Общий результат обследования позволяет судить об уровне умственного развития учащихся, а успешность выполнения отдельных субтестов — об индивидуальной структуре интеллекта.

2. Методика «Изучение мотивов учебной деятельности»

Предложена А.А. Реаном и В.А. Якуниным (модификация),

представляет собой список из 16 мотивов. Для каждого учащегося проводится качественный анализ ведущих мотивов учебной деятельности, по всей выборке определяется частота выбора того или иного мотива.

3. Методика «Изучение отношения к учению и учебным предметам»

Методика разработана Г.Н. Казанцевой и предназначена для качественного анализа причин предпочтения тех или иных предметов и мотивов учения (2 части). Первая часть представляет собой парные доводы, характеризующие отношение к предмету, вторая — ответы на вопрос «Почему ты вообще учишься?»

4. Методика «Направленность на приобретение знаний»

Авторы Е.П. Ильин и Н.А. Кудрякова. Методика включает ряд утверждений — вопросов с парными ответами. За каждый ответ в соответствии с ключом начисляется 1 балл, сумма баллов свидетельствует о степени выраженности мотивации на приобретение знаний.

5. Методика «Мотивация обучения в школе»

Предложена Т.И. Ильиной. В данной методике имеются 3 шкалы: «приобретение знаний», «овладение школьной программой», «получение аттестата». Преобладание мотивов по первым двум шкалам свидетельствует о внутренней мотивации, показатели по третьей шкале характеризуют внешнюю мотивацию.

6. Опросник «МАС»

Методика разработана М. Кубышкиной и направлена на выявление стремления (мотивации) человека к достижению цели, стремления к соперничеству (затратности) и стремления к социальному престижу. Чем больше сумма баллов по той или иной шкале, тем больше выражено соответствующее стремление.

7. Методика «Потребность в достижении»

Методика измерения потребности (мотива) в достижении разработана Ю.М. Орловым, представляет собой тест-опросник,

содержащий 23 положения, с которыми испытуемый соглашается или нет. Тест направлен на выявление степени выраженности потребности человека в достижении успеха в любой деятельности (т. е. степени заряженности на успех). По сути, это потребность, превратившаяся в личностное свойство, установку.

8. Методика «Мотивация к успеху»

Автор методики Т. Элерс. Методика оценивает силу стремления к достижению цели, к успеху. Опросник состоит из 41 вопроса. Чем больше сумма баллов, тем больше у обследуемого выражена мотивация на достижение успеха.

9. Методика «Мотивация к избеганию неудач»

Предложена Т. Элерс. Опросный лист представляет собой список из 30 строк, по 3 слова в каждой строке. Чем выше сумма баллов, тем выше стремление испытуемого к избеганию неудач, к защите.

3.2. Характеристика состава испытуемых

В проведении эксперимента принимали участие подростки 15–16 лет, всего: 40 человек (из них 20 девочек и 20 мальчиков). Эксперимент проводился на базе гимназии ГБУ ДО Ростовской области «Ступени успеха».

Идентификация старшеклассников как «одаренных» осуществлялась на основе следующих критериев: наличие высокого коэффициента интеллектуального развития (тестовые показатели – Приложение №1), наличие реальных интеллектуальных достижений учащихся в области различных предметов (так называемая академическая одаренность), учеба в гимназии, а также наличие призовых мест при участии в олимпиадах, конкурсах, выставках и конференциях (творческие достижения). Кроме того, в группу одаренных были включены именно те учащиеся, которых учителя оценивают как наиболее увлеченных и способных.

1. Г. Наташа — «4» и «5», активная участница олимпиад,

интеллектуальных конкурсов и конференций, достижения в литературе.

2. Г. Юлия — «4» и «5».

3. К. Анна — «4» и «5», активная участница олимпиад, интеллектуальных конкурсов и конференций.

4. Б. Анастасия — «4» и «5», активная участница олимпиад, интеллектуальных конкурсов и конференций, достижения в области права.

5. К. Валентина — «4» и «5».

6. К. Екатерина — отличница, претендент на медаль, активная участница олимпиад, интеллектуальных конкурсов и конференций.

7. П. Рита — «4» и «5».

8. Б. Александра — «4» и «5», активная участница олимпиад, интеллектуальных конкурсов и конференций, достижения в литературе, экологии.

9. Т. Елена — «4» и «5».

10. М. Екатерина — «4» и «5».

11. М. Лина — «4» и «5».

12. А. Мария — «4» и «5».

13. М. Натали — «4» и «5».

14. С. Ольга — «4» и «5».

15. М. Катя — «4» и «5».

16. Л. Мария — «4» и «5».

17. С. Ксения — «4» и «5».

18. К. Мария — «4» и «5».

19. Ю. Анна — «4» и «5».

20. Я. Елена — «4» и «5».

21. М. Антон — «4» и «5», активный участник олимпиад, интеллектуальных конкурсов и конференций, достижения по химии.

22. М. Михаил — «4» и «5», активный участник олимпиад, интеллектуальных конкурсов и конференций, достижения по географии.

23. Т. Максим — «4» и «5».

24. С. Алексей — «4» и «5».

25. К. Борис — «4» и «5».

26. Л. Александр — отличник, претендент на медаль, активный участник олимпиад, интеллектуальных конкурсов и конференций, достижения по физике.

27. С. Захар — «4» и «5».

28. Г. Денис — отличник, претендент на медаль, высокие достижения в математике.

29. Г. Виталий — «4» и «5», активный участник олимпиад, интеллектуальных конкурсов и конференций, исследования по биологии.

30. Б. Юрий — «4» и «5».

31. Б. Михаил — «4» и «5».

32. Х. Михаил — «4» и «5».

33. К. Константин — «4» и «5».

34. К. Дмитрий — «4» и «5».

35. Ж. Антон — «4» и «5».

36. Ф. Тимур — «4» и «5».

37. К. Глеб — «4» и «5».

38. Ш. Алексей — «4» и «5».

39. Н. Александр — отличник, претендент на медаль, высокие достижения по химии и физике.

40. П. Сергей — «4» и «5», активный участник олимпиад, интеллектуальных конкурсов и конференций, достижения в математике.

Таким образом, в исследовании принимают участие две группы испытуемых.

3.3. Анализ результатов исследования

После составления таблиц была проведена процедура математико-статистической обработки:

1. Анализ первичных статистик

Для анализа были использованы методы описательной статистики.

В результате анализа были определены следующие показатели:

- среднее арифметическое значение;
- минимальное значение;
- максимальное значение;
- мода;
- дисперсия;
- медиана;
- среднее квадратическое отклонение.

Результаты анализа представлены в таблицах:

-для девочек по тесту «Структуры интеллекта Амтхауэра» (приложение №1);

-для мальчиков по тесту «Структуры интеллекта Амтхауэра» (приложение №1);

-по группам субтестов для девочек (приложение №1);

-по группам субтестов для мальчиков (приложение №1, продолжение);

-для девочек по методикам мотивации (приложение №2);

-для мальчиков по методикам мотивации (приложение №2, продолжение).

Так же был использован способ ранжирования, результаты представлены в таблицах и графически:

- мотивы учебной деятельности (приложение №3, таблица №3.5, диаграмма 3.5);

- отношение к учебным предметам (приложение №3, таблица №3.6, диаграмма 3.6);

- отношение к учению (приложение №3, таблица №3.7, диаграмма 3.7).

В сводных таблицах №3 «Мотивация учебной деятельности» (Приложение №3) и №4 «Мотивация достижения» (приложение №4)

каждому значению по количественному показателю присвоены уровни (низкий, средний, высокий) в соответствии с требованиями методики. Данные в процентном соотношении представлены в таблицах и графически по каждой методике, отражая сравнение между девочками и мальчиками:

- направленность на приобретение знаний (приложение №3, таблица №3.1, диаграмма 3.1);
- приобретение знаний (приложение №3, таблица №3.2, диаграмма 3.2);
- овладение школьной программой (приложение №3, таблица №3.3, диаграмма 3.3);
- получение аттестата (приложение №3, таблица №3.4, диаграмма 3.4);
- потребность в достижении (приложение №4, таблица №4.1, диаграмма 4.1);
- стремление к достижению цели (приложение №4, таблица №4.2, диаграмма 4.2);
- стремление к соперничеству (приложение №4, таблица №4.3, диаграмма 4.3);
- стремление к социальному престижу (приложение №4, таблица №4.4, диаграмма 4.4);
- стремление к достижению успеха (приложение №4, таблица №4.5, диаграмма 4.5);
- стремление к избеганию неудач (приложение №4, таблица №4.6, диаграмма 4.6).

2. Оценка достоверности отличий

На диаграмме 2.1 графически представлены те различия между группами испытуемых, которые были обнаружены в ходе математической обработки данных.

Достоверность различий средних арифметических оценена

по параметрическому критерию Стьюдента (формула в приложении №8). Результаты представлены в таблице (приложение №6).

3. Корреляционный анализ

Для вычисления корреляции был использован коэффициент корреляции Пирсона (формула — приложение №8), отражающий степень линейной зависимости между двумя множествами данных. В результате корреляционного анализа были составлены 5 матриц:

- коэффициент корреляции между субтестами и IQ в тесте «Структуры интеллекта Амтхауэра» для девочек (приложение №1);
- коэффициент корреляции между субтестами и IQ в тесте «Структуры интеллекта Амтхауэра» для мальчиков (приложение №1, продолжение);
- таблица корреляций тестов для девочек (приложение №5);
- таблица корреляций тестов для мальчиков (приложение №5, продолжение);
- показатели корреляций между группами испытуемых (приложение №7).
- таблица корреляций тестов для мальчиков (приложение №5, продолжение);
- показатели корреляций между группами испытуемых (приложение №7).

Анализ экспертных данных помимо количественной обработки включает дальнейшее качественное исследование и интерпретацию. Итак, в результате исследования были получены следующие данные:

Тест структуры интеллекта Амтхауэра

На диаграмме 1.1 (приложение №1) представлено сравнение IQ девочек и мальчиков. Минимальное значение у девочек – 121, тогда как у мальчиков – 126. Коэффициентом интеллекта 141 (это максимальное значение) обладают две девочки и три мальчика. Наиболее часто встречающееся значение IQ (мода) у девочек и у мальчиков совпадает

(131).

Среднее значение IQ у мальчиков несколько выше – 133, у девочек – 130,8. Анализируя данные по каждому субтесту, можно сказать, что показатели у девочек выше только в двух случаях: первый субтест «Логический отбор», где исследуется индуктивное мышление, «чутье» языка, и девятый субтест «Запоминание вербального материала» (диаграмма 1.4). На этой же диаграмме представлены графики дисперсий по каждому субтесту и по IQ (38,09 – девочки, 19,47 – мальчики). Во всех случаях, кроме первого субтеста, группа мальчиков представляется более однородной. Наибольшие отклонения от средней величины мы отмечаем по шестому субтесту «Ряды чисел» (анализ индуктивного мышления) для девочек, по восьмому субтесту «Выбор фигур» (исследование пространственного воображения и комбинаторных способностей) как для девочек, так и для мальчиков, хотя нужно отметить, что у девочек это отклонение значительно выше.

Сравнивая две группы субтестов, можно сказать следующее: у девочек преобладает вербальный интеллект над математическим (диаграмма 1.2), у мальчиков – наоборот (диаграмма 1.3). Эти же диаграммы подтверждают, что показатели дисперсий у девочек значительно выше, чем у мальчиков, но важно подчеркнуть, что дисперсия в первой группе субтестов намного ниже, чем во второй, как у девочек, так и у мальчиков (следовательно, во второй группе субтестов разброс данных больше).

Интересны данные, представленные на диаграмме 1.5 «Графики корреляций между показателями субтестов и IQ». Наилучшую корреляцию для девочек мы отмечаем в третьем субтесте «Аналогии» (анализ комбинаторных способностей), для мальчиков – в четвертом «Классификации» (оценка способности выносить суждения). Достаточно низкая корреляция у девочек во втором «Определение общих черт» (исследование способностей к абстрагированию) и седьмом «Выбор

фигур» (исследование пространственного воображения) субтестах, у мальчиков во втором субтесте корреляция составляет всего 0,02. В остальных случаях корреляция нормальная, но, как показывают графики, имеет определенные различия между показателями девочек и мальчиков.

Методики мотивации

Сравнивая средние значения по методикам мотивации, на диаграмме 2.1 мы отметили, что уровень мотивации у мальчиков в целом выше, за исключением пятой «Потребность в достижении» и десятой «Стремление к избеганию неудач» методик. Анализируя дисперсии (диаграмма 2.2), опять обращает на себя внимание то, что разброс данных у мальчиков в среднем меньше. Внимание привлекает опросник МАС, в котором по всем трем шкалам: «Стремление к достижению цели», «Стремление к соперничеству»,

«Стремление к социальному престижу» — большая дисперсия у девочек и по первой шкале у мальчиков. Рассмотрим более подробно результаты по методикам мотивации.

Мотивация учебной деятельности

- «Направленность на приобретение знаний»

Как показывает диаграмма 3.1, высокий уровень направленности на приобретение знаний имеют 40% мальчиков из числа опрошенных и всего лишь 15% девочек.

- «Мотивация обучения в школе»

- «приобретение знаний»

На диаграмме 3.2 мы видим, что высоким уровнем мотивации на приобретение знаний обладают 50% мальчиков и 40% девочек; 40% девочек имеют низкую мотивацию на приобретение знаний, тогда как мальчиков таковых всего 15%.

- «овладение школьной программой»

Имеющих высокий уровень мотивации к овладению школьной

программой мало как среди мальчиков, так и среди девочек – по 10%; низкий уровень имеют 45% девочек и всего 25% мальчиков (диаграмма 3.3).

- «получение аттестата»

Здесь данные распределились следующим образом: высокий уровень имеют 85% мальчиков и 60% девочек (диаграмма 3.4).

- «Мотивы учебной деятельности» (анализируются ранги утверждений)

Ведущие мотивы учебной деятельности школьников совпадают и являются внутренними. К ним относятся:

1. приобрести глубокие и прочные знания;
2. стать высококвалифицированным специалистом;
3. обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности.

Принципиальные отличия мы видим по одному утверждению: «успешно учиться, сдавать экзамены» мальчики ставят его на 4 место, у девочек – 7,5 (диаграмма 3.5).

- «Изучение отношения к учению и учебным предметам» (анализируются ранги утверждений)

- «отношение к учебным предметам»

Как показывает диаграмма 3.6, совпадения по выбранным утверждениям у девочек и у мальчиков практически отсутствуют; ведущие мотивы принципиально отличны, что объясняется большей ориентацией девочек на взаимоотношения.

Первое место у девочек занимает утверждение «нравится, как преподает учитель» (его выбрали 100% девочек), тогда как у мальчиков это утверждение на 12 месте.

90% девочек выбрали следующие утверждения (ранг 3,5): «предмет заставляет думать», «требует наблюдательности и сообразительности», «у меня хорошие отношения с учителем», «учитель интересно объясняет»; у мальчиков эти утверждения на 8,5; 12; 12 и 6 ранге соответственно.

На первом месте у мальчиков стоит утверждение «предмет интересен»; у девочек это утверждение занимает 10 место.

Утверждения «предмет нужен для будущей работы» и «просто интересно» у мальчиков поделили второе и третье место; у девочек они на 16,5 и 7,5 соответственно.

На четвертом месте у мальчиков «знания по предмету необходимы для поступления в институт»; у девочек – 7,5.

- «отношение к учению»

Как и в методике «Мотивы учебной деятельности», у школьников обоих полов ведущими являются внутренние мотивы, различия в выборах утверждений незначительные (диаграмма 3.7).

Мотивация достижения

- «Потребность в достижении»

Низкий уровень потребности в достижении у данной категории школьников (интеллектуальная одаренность) отсутствует. Отличия между мальчиками и девочками незначительны: высокий уровень имеют 15% мальчиков и 10% девочек (диаграмма 4.1).

- Опросник МАС

- «стремление к достижению цели»

Как показывает диаграмма 4.2, высокий уровень стремления к достижению цели имеют 45% мальчиков и 35% девочек. Низким уровнем обладают 15% девочек и всего лишь 5% мальчиков.

- «стремление к соперничеству»

Большая часть опрошенных имеют средний уровень стремления к соперничеству: 50% девочек и 65% мальчиков (диаграмма 4.3).

- «стремление к социальному престижу»

Высокий уровень стремления к социальному престижу имеют 35% мальчиков и 25% девочек, низкий — 5% мальчиков и 10% девочек (диаграмма 4.4).

- «Стремление к достижению успеха»

Как показывает диаграмма 4.5, преобладающим является средний уровень стремления к достижению успеха у обеих групп испытуемых. И все-таки высоким уровнем обладают 15% мальчиков и только 5% девочек.

- «Стремление к избеганию неудач»

По 40% опрошенных имеют высокий уровень стремления к избеганию неудач, но вместе с этим 40% мальчиков обладают низким уровнем, девочек таковых – 25% (диаграмма 4.6).

Таким образом, анализируя данные по методикам мотивации, мы видим, что и по средним значениям, и по процентному соотношению уровней, мотивация у мальчиков в целом выше, чем у девочек. Исключение представляют методики «Потребность в достижении» и «Стремление избежать неудач». Качественный анализ позволяет сделать вывод о том, что отношение к учению, учебной деятельности у юношей и девушек совпадает, указывая на принадлежность всех испытуемых к одной категории учащихся, а отношение к предмету резко отличает девочек и мальчиков, что объясняется личностными особенностями испытуемых разного пола.

Оценка достоверности отличий

Как показывают таблица и диаграмма «Оценка статистической достоверности отличий на основе t-критерия Стьюдента» (приложение №6), ни один показатель не достигает критического значения t-критерия Стьюдента для заданного числа степеней свободы. Следовательно, выборочные средние, в нашем случае по методикам мотивации между девочками и мальчиками, не имеют статистически достоверных отличий друг от друга. Но, несмотря на то, что значимых различий не определено, на графике «Сравнительный анализ средних значений по методикам мотивации» (диаграмма 2.1) видно, что некоторые отличия все-таки существуют. Согласно t-критерию Стьюдента, наибольшие отличия между юношами и девушками наблюдаются по шкалам «Стремление

к достижению успеха», «Получение аттестата», «Стремление к избеганию неудач» (приложение №6). В первых двух случаях мотивация выше у мальчиков, в третьем – у девочек.

Корреляционный анализ

- Корреляционный анализ тестов

Высокую зависимость одной методики от другой имеют:

Девочки (приложение №5)

- «Приобретение знаний» – «Овладение школьной программой»;
- «Направленность на приобретение знаний» – «Стремление к достижению успеха»;
- «Овладение школьной программой» – «Стремление к достижению успеха»;
- «Стремление к достижению цели» – «Получение аттестата»;
- «Стремление к социальному престижу» – «Получение аттестата»;
- «Стремление к соперничеству (азартность)» – «Стремление к достижению цели»;
- «Стремление к социальному престижу» – «Стремление к достижению цели»;
- «Статусы и результаты интеллекта Амтхауэра» – «Стремление к достижению цели»;
- «Статусы и результаты интеллекта Амтхауэра» – «Стремление к соперничеству (азартность)»;
- «Статусы и результаты интеллекта Амтхауэра» – «Стремление к достижению успеха».

Мальчики (приложение №5, продолжение)

- «Направленность на приобретение знаний» – «Овладение школьной программой»;
- «Направленность на приобретение знаний» – «Получение аттестата»;
- «Приобретение знаний» – «Стремление к достижению цели»;

- «Овладение школьной программой» – «Стремление к достижению успеха»;
- «Стремление к достижению цели» – «Стремление к соперничеству (азартность)»;
- «Стремление к достижению цели» – «Стремление к социальному престижу».

Совпадения:

- «Овладение школьной программой» – «Стремление к достижению успеха»;
- «Стремление к достижению цели» – «Стремление к соперничеству (азартность)»;
- «Стремление к достижению цели» – «Стремление к социальному престижу».

У девочек наблюдается зависимость между мотивацией и IQ, наиболее высокая с методиками «Стремление к достижению цели», «Стремление к соперничеству (азартность)», «Стремление к достижению успеха». У мальчиков, за исключением методик «Овладение школьной программой», «Стремление к социальному престижу», «Стремление к достижению успеха», корреляция с IQ отрицательная.

-Показатели корреляций между группами девушек и юношей

В приложении №7 представлены таблица и диаграмма с показателями корреляций между группами испытуемых. Анализируя полученные данные, отмечаем, что очень высокая корреляция между мальчиками и девочками по тесту структуры интеллекта Амтхауэра (0,89); хорошая статистическая взаимосвязь между испытуемыми просматривается по методике «Направленность на приобретение знаний» и по шкале «Овладение школьной программой» методики «Мотивация обучения в школе» (0,31; 0,39 соответственно). Таким образом, установленная взаимосвязь между переменными подтверждает принадлежность обеих групп испытуемых к одной категории — выборке

интеллектуально одаренных школьников, которых характеризует высокий показатель IQ и повышенное стремление к приобретению знаний. По методикам «мотивации эффективности» / достижения корреляция незначительна или отрицательна, то есть взаимосвязь низкая, что можно объяснить имеющимися различиями в мотивации мальчиков и девочек.

Выводы

В ходе проведения эксперимента уже на первом этапе (формирование выборки) обнаружилось определенные различия между девочками и мальчиками. Коэффициент интеллекта у мальчиков в среднем оказался выше. У девочек выше показатели только в случаях, где исследуется индуктивное мышление, «чутье» языка и память. Девочки имеют более высокие показатели вербального интеллекта, мальчики лучше ориентируются в пространственно-математических отношениях.

По показателям дисперсий (всех методик исследования) группа мальчиков представляется более однородной. И еще одно обстоятельство: корреляционный анализ показал, что коэффициент интеллекта девушек и юношей имеет наибольшую взаимосвязь с разными способностями. У девочек это комбинаторные способности, у мальчиков — способности выносить суждения.

На втором этапе эксперимента были выявлены общие тенденции в развитии мотивации интеллектуально одаренных школьников, а также определены различия в мотивации девушек и юношей.

Мотивация учебной деятельности у юношей в целом выше, чем у девушек, что отчетливо видно на диаграмме 2.1. Ведущую роль играют социальные факторы: влияние семьи и ближайшего окружения. Одной из характеристик мотива является его сила, она влияет на уровень активности; девочек же с рождения учат быть пассивными, им внушают, что они зависят от других. Качественный анализ отношения школьников к учению и учебным предметам показывает большую ориентацию девочек на взаимоотношения и экспрессивную сторону поведения, что

подтверждает литературные данные. Преобладающими как для девочек, так и для мальчиков являются мотивы, заложенные в самой учебной деятельности: мотивы, связанные с содержанием учения («хочу быть грамотным», «хочу быть умным и эрудированным», «хочу получить полные и глубокие знания», «для расширения умственного кругозора»), мотивы, связанные с самим процессом учения («хочу научиться самостоятельно работать», проявить наблюдательность, сообразительность, интеллектуальную активность). В значительно меньшей степени выражены мотивы, связанные с тем, что лежит вне самой учебной деятельности. Сюда относятся широкие социальные мотивы (мотивы долга и ответственности перед учителями и родителями), мотивы самоопределения (понимание значения знаний для будущего, желание подготовиться к будущей работе) и самосовершенствования (получать развитие в процессе учения). Практически не выражены узколичностные и отрицательные мотивы. Все это подтверждает данные о том, что одаренные дети имеют повышенную потребность в умственных действиях и высокий уровень внутренней мотивации.

Уровень «мотивации эффективности» / достижения также у мальчиков выше, чем у девочек. Исключением является стремление к избеганию неудач. Таким образом, «мотивация достижения» у девушек и у юношей проявляется по-разному: стремление к достижению успеха выше у мальчиков, а стремление избежать неудачи больше выражено у девочек. Следовательно, для мальчиков характерен выбор действий, обеспечивающих успех (проявление инициативы, соревновательной активности, стремление к риску и т.д.), в то время как для девочек более характерно избегать неудач (отклонение от риска и ответственности, избегание проявления активности, инициативы и т.д.). Исследования показывают, что основные типы поведения, направленные на достижение успеха или избегание неудач, также формируются под воздействием родителей и под влиянием среды. Наше исследование не подтверждает

данные, что между выраженностью стремления к успеху и избеганием неудачи существует положительная корреляция, а это, по мнению Д. Аткинсона, значит, что данные стремления – взаимоисключающие полюса на шкале «мотива достижения».

Подводя итог, хочется отметить, что значимых отличий, согласно t-критерию Стьюдента, между мотивацией девушек и юношей нам установить не удалось, но, как показывают графики и качественный анализ полученных данных, определенные различия все-таки существуют. Корреляционный анализ между группами испытуемых также указывает на имеющиеся различия в мотивации девочек и мальчиков.

Важно также подчеркнуть, что обнаруженные отличия не следует объяснять с точки зрения превосходства – неполноценности, лучше – хуже. Просто они (девушки и юноши) разные. Цель образования \ в гуманистическом обществе – помочь эффективной реализации человеческих возможностей. Нет нужды делать женщин более похожими на мужчин; надо помочь и девочкам, и мальчикам стать компетентными и продуктивными взрослыми, получающими удовлетворение от семьи и от работы.

3.4. Обучение и развитие одаренных детей. Психолого-педагогические рекомендации.

Наилучший успех в обучении и развитии может быть достигнут лишь тогда, когда учебная программа соответствует интеллектуальным и творческим потребностям и возможностям детей. Именно поэтому и возникает проблема обучения одаренных детей, так как их интеллектуальные запросы и возможности отличаются от тех, на которые рассчитана традиционная программа обучения в школе. Проблема обучения усугубляется тем, что спектр индивидуальных различий среди одаренных детей чрезвычайно широк. Необходимо учитывать разнообразные запросы одаренных учащихся, но ни в коем случае нельзя

дифференцировать школьников по половой принадлежности.

Требования к учебным программам. (19)

Многочисленные исследования в области психологии одаренности позволили выделить ряд наиболее общих особенностей одаренных детей и на их основе сформулировать требования, которым должна отвечать программа, ориентированная на обучение этой группы учащихся. Эти требования сводятся в основном к следующим положениям.

В области содержания обучения это:

- изучение глобальных (широких) тем и проблем;
- междисциплинарный характер изучения тем;
- интеграция тем и проблем, относящихся к разным областям знаний, путем установления внутренних взаимосвязей и взаимозависимостей содержательного характера;
- изучение задач и проблем "открытого" типа (т.е. не имеющих единственно правильного и окончательного решения).

В области задач и методов обучения:

- поощрение углубленного изучения тем и проблем, выбираемых самим ребенком;
- обеспечение самостоятельности в учении, т.е. обучения, руководимого ребенком;
- развитие навыков и методов исследовательской работы;
- развитие продуктивного мышления высокого уровня (творческого, критического, абстрактно-логического мышления, умения ставить и решать проблемы);
- поощрение создания работ с использованием разнообразных материалов, способов и форм;
- развитие самопознания и самопонимания, понимания индивидуальных особенностей других людей;
- обучение оцениванию результатов работы с помощью соответствующих критериев, поощрение оценивания работ самими

учащимися.

Категории учебных программ. (41)

В качестве *центральной задачи обучения* может выступать усвоение определенных знаний, умений и навыков (т.е. то, что принято называть общеобразовательной подготовкой) или развитие мышления и личности ребенка. Понятно, что эти задачи тесно переплетаются, однако то, какая из них является главной, а какая подчиненной, существенно определяет особенности содержания и методов обучения и, соответственно, его результаты. Исходя из этого, все программы обучения можно разделить на три категории:

1. Образовательные
 - а) ускоренное обучение
 - б) обогащенное обучение
2. Развивающие
 - а) мышление
 - б) личности
3. Образовательно-развивающие

Образовательные программы нацелены на то, что ребенок должен получить определенный круг знаний, умений и навыков в различных содержательных областях. Стандартная образовательная программа может оказаться непреодолимым препятствием на пути развития одаренного ребенка. Уже с первых дней обучения в школе такой ребенок может столкнуться с тем, что ему преподают то, что он давно хорошо знает. Это быстро вызывает скуку и нежелание учиться в школе. Поэтому изменение образовательной программы — первый шаг помощи одаренным детям.

Существует *два подхода* к построению образовательных программ для одаренных детей. Первый связан с ускорением процесса обучения. Дети с высокими способностями, с сильным опережением в интеллектуальном развитии учатся по обычным школьным программам, но им дается возможность продвигаться в том темпе, который

соответствует их индивидуальным, а не общеобразовательным возможностям. Ускорение обучения может достигаться как за счет "перескакивания" через класс, так и за счет построения индивидуальных программ прохождения различных школьных предметов для некоторых учащихся.

Ускоренное обучение позволяет учесть главным образом лишь такую особенность одаренного ребенка, как быстрый темп интеллектуального развития. Оно позволяет одаренным детям избежать скуки и выиграть время, которое может быть эффективно использовано за пределами школы. Однако очевидно, что ускоренному обучению свойственны все те недостатки, которые характерны для обычных программ. При ускоренном обучении у одаренных детей может не хватить времени "для тщательного обдумывания, рефлексии и обыгрывания идей, а также для творчества". Весьма спорным является и вопрос о том, насколько может оказаться благоприятным или неблагоприятным раннее окончание школы и связанное с этим вступление во "взрослую жизнь".

Второй подход связан с изменением содержания обучения в сторону обогащения. Это путь углубленного и расширенного изучения отдельных тем, проблем, предметов и целых научных областей, позволяющих одаренным детям продвигаться в освоении интересующих их предметов и областей значительно дальше, чем их сверстникам. Обогащенные образовательные программы позволяют ребенку достигнуть высокого уровня компетентности в одной или нескольких областях научного знания. Такие программы широко распространены и успешно применяются в нашей стране.

При всех своих достоинствах этот подход также имеет и недостатки. Во-первых, он малопригоден на начальных ступенях обучения и для детей с общей одаренностью; кроме того, ранняя специализация интересов ребенка таит в себе опасность одностороннего развития.

Задачу развития творческих возможностей ребенка ставят перед

собой различные развивающие программы. Стратегия развивающего обучения предполагает качественно новое обучение. В этом случае учебная программа основана на принципиально новом содержании, не являющемся ни продолжением, ни более широким изложением материалов, включаемых в обычные образовательные программы.

Два вида развивающих программ (35). По доминированию тех или иных конкретных задач обучения эти программы также можно разделить на два вида. К первому виду можно отнести все программы, которые направлены прежде всего на развитие высших мыслительных процессов – творческого, критического, логического мышления, умения решать проблемы. Такие программы способствуют дальнейшему развитию творческих и интеллектуальных возможностей детей, "вооружают" их универсальными приемами, которые помогают находить нестандартные решения различных проблем.

Ко второму виду развивающих программ можно отнести те, которые ставят своей задачей развитие эмоционально-личностной сферы. Известно, что у одаренных детей могут возникать проблемы в эмоционально-личностном развитии, связанные с отставанием в развитии этой сферы по сравнению с интеллектуальной или же с другими особенностями одаренного ребенка. Проблемы эмоционально-личностного плана могут полностью блокировать творческое развитие одаренного ребенка, поэтому реализация этого вида программ является важнейшим звеном в работе с одаренными школьниками.

Возможности обучения одаренных детей в условиях обычных классов и школ (47). В качестве инструмента, помогающего учителю строить дифференцированную программу, в той или иной мере отвечающую требованиям, предъявляемым к программам для одаренных детей, может быть использовано *четыре стратегии: ускорение, углубление, усложнение и новизна*. С помощью этих стратегий можно значительно разнообразить обычную программу по различным предметам

и дать ученикам дополнительные возможности для их интеллектуального и творческого развития.

Ускорение. Самая простая стратегия дифференциации – ускорение. Дети, способные чрезвычайно быстро усваивать какой-то учебный предмет, в той или иной мере нуждаются в ускоренном прохождении программы. При этом важно иметь в виду, что ускорение оправдано лишь по отношению к обогащенной программе, т.е. содержательно насыщенной, предполагающей у учащихся работу мыслительных процессов высокого уровня, ориентированной на продуктивное мышление.

Ускоренное прохождение учеником какой-то темы или всего курса должно обеспечиваться продуманной организацией этого процесса. Наиболее оправдывают себя такие формы, когда к ребенку прикрепляют учителя-наставника и обеспечивают его инструкцией, позволяющей шаг за шагом продвигаться в самостоятельном изучении темы или предмета. В таком случае темп продвижения будет зависеть от возможностей ребенка. Групповые формы работы, самостоятельные исследования, специальные учебные проекты, семинары также можно успешно использовать для осуществления индивидуализированного ускоренного обучения одаренных детей в обычных классах и школах.

Углубление. Другая стратегия дифференциации – углубление ("продвижение вглубь") учебной программы. Эта стратегия хорошо применима по отношению к детям, которые обнаруживают экстраординарные знания, умения или интерес к какой-то теме, проблеме или области знания. Обогащение информацией по теме и достижение более высокого уровня понимания проблемы соответствуют естественным потребностям и возможностям таких детей.

Углубление программы по той или иной теме предполагает исследование новых фактов, понятий, обобщений, принципов и теорий, относящихся к этим темам. Углубление приводит к обнаружению большего количества конкретных факторов и новых знаний, связанных с

темой изучения.

Усложнение. Дифференциация программы обучения в сторону усложнения предполагает расширение содержания, выход за пределы изучаемой темы, вопроса или проблемы посредством установления связей с другими темами, понятиями, идеями, проблемами. Стратегия усложнения подразумевает осуществление междисциплинарного подхода, который позволяет обнаруживать связующие нити между дисциплинами, а также темами и проблемами, изучаемыми в разных содержательных областях. В этом случае одаренные дети имеют возможность сосредоточить свое внимание на установлении отношений и связей разного уровня внутри и между дисциплинами или тематическими разделами, на установлении смысла междисциплинарных обобщений и глобальных тем, наконец, на изучении разнообразных взглядов разных людей на одни и те же события и проблемы. Такие ключевые слова и выражения как "отношение", "связь", "рассмотрение с разных точек зрения" могут помочь учителю сформулировать задания и определять виды работ, позволяющие усложнить изучение темы, предусмотренной обязательной программой. Как и в какой мере усложнять программу, зависит от потребностей и возможностей учащихся, нуждающихся в дифференцированном обучении. Учитель должен учитывать интерес ребенка и его способности к установлению связей, связыванию понятий и идей. Важно учесть и способность ребенка к нахождению множества вариантов решения проблемы, к анализу и оценке этих решений с различных точек зрения. Как и в случае углубления программы, групповые формы работы, самостоятельные исследования и специальные учебные проекты делают возможным усложнение программы для одного или группы учащихся, обучающихся в обычных школах и классах.

Новизна. Стратегия дифференциации "новизна" отличается от других форм. Возможности обогащения обучения в этом случае зависят главным

образом от самих учащихся, от их понимания темы, вопроса или проблемы и их непосредственного отклика на них. Эта стратегия предполагает стимулирование учащихся к поиску оригинальных объяснений или к пересмотру имеющейся информации. Дети должны искать новые смыслы, опираясь на междисциплинарный подход – внутри и между различными дисциплинами. Учитель должен помогать детям подойти к изучаемой области лично (персонализированно) и нетрадиционно. Это позволяет детям выйти на другой, более высокий уровень понимания темы.

Осуществление дифференциации с помощью стратегии «новизна» предполагает организацию групповых форм обучения, обязательное использование таких приемов, как «мозговой штурм». У детей должна быть возможность соотносить свои идеи с идеями других и находить аргументы в пользу своих по отношению к другим. Важнейшая роль учителя в этом случае заключается в организации такой атмосферы обучения, в которой дети могут свободно высказывать свои разнообразные идеи, не опасаясь того, что кто-то может их высмеять. Поощрение сотрудничества, готовности к риску, поиска разных путей решения проблемы и усилий, необходимых для достижения понимания, – всё то, что способствует появлению новых идей. Все приемы, которые используются для стимулирования творческого мышления, могут успешно применяться для дифференциации обучения по параметру «новизна» при одном только условии, что умственные усилия детей в каждом случае фокусируются на соответствующем содержании.

Гибкая дифференциация обучения одаренных детей в условиях обычных классов и школ может затрагивать отдельные виды деятельности. Выбор стратегии дифференциации (углубление, ускорение, усложнение или «новизна») зависит от многих факторов. Программа обучения, построенная с учетом индивидуальных потребностей и возможностей учеников, позволяет каждому ребенку достигнуть максимума в развитии

его интеллектуальных и творческих возможностей.

Основные факторы, влияющие на формирование положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности:

- содержание учебного материала;
- организация учебной деятельности;
- коллективные формы учебной деятельности;
- оценка учебной деятельности;
- стиль педагогической деятельности учителя.

Содержание учебного материала. Содержание обучения выступает для учащихся в первую очередь в виде той информации, которую они получают от учителя, из учебной литературы, учебных телевизионных передач и тому подобных средств. Однако сама по себе информация вне потребностей ребенка не имеет для него какого-либо значения, а следовательно, не побуждает к учебной деятельности. Поэтому, давая учебный материал, нужно учитывать имеющиеся у школьников данного возраста потребности. Учебный материал должен опираться на прошлые знания, но в то же время содержать информацию, позволяющую не только узнать новое, но и осмыслить прошлые знания и опыт, узнать уже известное с новой стороны. Однако, пробуждая интерес школьников к учению, не следует излишне эксплуатировать приемы, связанные с внешней занимательностью или ссылками на практическую значимость получаемых знаний и умений в настоящее время и в будущем.

Организация учебной деятельности. А.К. Маркова отмечает (24), что изучение каждого раздела или темы учебной программы должно состоять из трех основных этапов: мотивационного, операционально-познавательного и рефлексивно-оценочного.

Мотивационный этап — это сообщение, почему и для чего учащимся нужно знать данный раздел программы, какова основная учебная задача данной работы. Этот этап состоит из трех учебных действий.

1. Создание учебно-проблемной ситуации, вводящей в содержание предстоящей темы. Это достигается с помощью следующих приемов: а) постановкой перед учащимися задачи, которую можно решить, лишь изучив данную тему; б) рассказом учителя о теоретической и практической значимости предлагаемой темы.

2. Формулировка основной учебной задачи как итога обсуждения проблемной ситуации. Эта задача является для учащихся целью их деятельности на данном уроке.

3. Рассмотрение вопросов самоконтроля и самооценки возможностей по изучению данной темы. После постановки задачи намечается и обсуждается план предстоящей работы, выясняется, что нужно знать и уметь для изучения темы, чего учащимся не хватает, чтобы решить задачу. Таким образом, создается установка на необходимость подготовки к изучению материала.

Операционально-познавательный этап. На этом этапе учащиеся усваивают тему, овладевают учебными действиями и операциями в связи с ее содержанием. Роль данного этапа в создании и поддержании мотивации к учебной деятельности будет зависеть от того, ясна ли учащимся необходимость данной информации, осознают ли они связь между частными учебными задачами и основной, выступают ли эти задачи как целостная структура, т. е. понимают ли они предложенный учебный материал. Существенное влияние на возникновение правильного отношения к учебной деятельности на данном этапе могут оказать положительные эмоции, возникающие от процесса деятельности («понравилось») и достигнутого результата. Поэтому важно не рассуждать об учебе, ее важности и пользе, а добиваться, чтобы учащийся начинал действовать.

Рефлексивно-оценочный этап связан с анализом проделанного, сопоставлением достигнутого с поставленной задачей и оценкой работы. Подведение итогов надо организовать так, чтобы учащиеся испытали

удовлетворение от проделанной работы, от преодоления возникших трудностей и познания нового. Это приведет к формированию ожидания таких же эмоциональных переживаний и в будущем. Следовательно, этот этап должен служить своеобразным «подкреплением» учебной мотивации, что приведет к формированию ее устойчивости.

Коллективная (групповая) форма деятельности. Известно, что во многих случаях групповая форма учебной деятельности создает лучшую мотивацию, чем индивидуальная. Групповая форма «втягивает» в активную работу даже пассивных, слабо мотивированных учащихся, так как они не могут отказаться выполнять свою часть работы, не подвергнувшись обструкции со стороны товарищей. Кроме того, подсознательно возникает установка на соревнование, желание быть не хуже других.

Оценка результатов учебной деятельности. Мотивирующая роль оценки результатов учебной деятельности не вызывает сомнения. Однако слишком частое оценивание (выставление отметок) приводит к тому, что получение хороших отметок становится для учащегося самоцелью, происходит сдвиг учебной мотивации. Важно, чтобы в оценке давался качественный, а не количественный анализ учебной деятельности учащихся. Велика роль адекватной оценки знаний.

Стиль деятельности учителя. На формирование мотивов учения оказывает влияние стиль педагогической деятельности учителя; различные стили формируют различные мотивы. Авторитарный стиль формирует «внешнюю» (экстринсивную) мотивацию учения, мотив избегания неудачи, задерживает формирование «внутренней» (интринсивной) мотивации. Демократический стиль педагога, наоборот, способствует интринсивной мотивации; а попустительский (либеральный) стиль снижает мотивацию учения и формирует мотив «надежды на успех» (24).

Рассмотрим некоторые программы работы с одаренными детьми.

1. *Программа С. Кэплэн.* При составлении таких программ, по

мнению С. Кэплэн (США), необходимо выдерживать следующие требования: глобальный, основополагающий характер тем и проблем, изучаемых учащимися; междисциплинарный подход при формулировании проблематики; интеграция тем и проблем, относящихся к разным областям знаний; насыщенность содержания; направленность на развитие продуктивного критического мышления. Большое внимание должно быть уделено развитию личных предпочтений детей, их работе по самостоятельно выбранным проблемам для изучения.

Программа С. Кэплэн предусматривает 2 основных метода обучения одаренных детей — дедуктивное и проблемное исследование. Первый предполагает движение от обзора, цель которого — помочь учащимся вспомнить то, что уже изучено, и побуждения, стимулирования интереса детей к изучению информации, к ознакомлению с общей гипотезой. На начальном этапе учитель знакомит учеников с общей идеей (проблемой), которую предстоит изучить. После этого дети выдвигают собственные гипотезы и идеи, проводят исследования, собирают информацию для доказательства или опровержения выдвинутой гипотезы, сообщают свою информацию, систематизируют, подтверждают или отвергают свои гипотезы, подводят итоги, планируют дальнейшую работу (41).

С точки зрения А.М. Матюшкина, необходимо включить звено порождения проблемы в процесс обучения одаренных детей. Наиболее полно этому требованию отвечает проблемно-диалогический метод обучения. Он предполагает искусство ведения проблемного диалога, в ходе которого учащиеся самостоятельно открывают общую идею. Этот метод обучения обеспечивает высокую познавательную мотивацию учащихся и требует постоянного творчества учителя (35).

2. *Педагогика индивидуализации.* Принцип индивидуализации предполагает наличие у учителей значительной компетентности, которая позволяла бы приспособлять обучение к индивидуальным свойствам

каждого ребенка, предварительно изучив особенности его поведения, применение различных методов к различным группам учащихся.

Богатство хорошо организованной системы образования состоит в сопряжении индивидуализации и коллективной партиципации. Например, путем организации школьных средств массовой информации (газеты, радио), советы учеников, разработки проектов и т.д. (46).

3. «Методика полного усвоения»(по Дж. Кэрролл, Б. Блум).

В основе методики полного усвоения лежат идеи, выдвинутые в 60-е годы американскими психологами Дж. Кэрроллом и Б. Блумом. Они обратили внимание на то обстоятельство, что в традиционном учебном процессе всегда фиксированы параметры условий обучения (одинаковое учебное время, способ предъявления информации и т.д.). Единственное, что остается незафиксированным, — это результаты обучения. Кэрролл предложил сделать фиксированным параметром именно результаты обучения. В таком случае условия будут меняться, подстраиваясь под достижение всеми учащимися заранее заданного результата.

4. «Свободный класс». Система свободных, не организуемых жестко занятий предполагает эффективное использование учебного времени, помещения и учебной программы. Она ориентирует преподавательский состав на максимально внимательное отношение к каждому ребенку. Она дает возможность заниматься самостоятельными поисками и добиваться прогресса в индивидуально выбранном направлении. Дети сами определяют интенсивность и продолжительность занятий, свободно планируют свое время, выбирая предметы изучения в соответствии со своими интересами. При этом новом подходе руководство процессом обучения осуществляется уже не только учителем, но и учениками. Дети в таких классах не стеснены возрастными рамками и другими ограничениями, которые накладывает традиционная учебная программа.

Обучение ведется на основе элементов из многих отдельных программ с привлечением обширного вспомогательного материала

и оборудования. Детям предоставлена возможность диктовать, иллюстрировать, оформлять в виде книг свои собственные сочинения. Учебный процесс в свободном классе представляет собой некую комбинацию свободной деятельности ребенка и занятий чтением, математикой, естествознанием, музыкой и т.д. (67)

5. Модель «Три вида обогащения учебной программы» Рензулли (20)

Модель представляет решение проблемы обучения одаренных в условиях обычной школы как своеобразное сочетание разноуровневых и одноуровневых групп и дает альтернативу этим двум полярным вариантам.

Она включает три типа обогащения, причем первые два предназначены для всех учащихся. За счет этого снижается напряжение: отношения между учениками, учителями, администрацией и родителями становятся более благожелательными.

Важнейшие достоинства модели: изменения, отвечающие потребностям одаренных детей, касаются всех компонентов учебных программ (содержания, процесса, результата и обстановки); учитываются эмоциональные потребности детей, происходит индивидуализация на основе стилей научения. К плюсам относится и продуманная система формирования навыков, обеспечивающая последующую продуктивную самостоятельную работу одаренных детей в области их склонностей.

Обогащение первого типа иначе может быть названо как «Общая ориентировочная деятельность» и включает ряд занятий, основная цель которых – помочь всем учащимся соприкоснуться с новыми темами, идеями, областями знаний, которые обычно не затрагиваются в традиционном школьном обучении. Главными задачами первого типа обогащения являются: выявление и развитие интересов, которые впоследствии могут привести к самостоятельным исследованиям и определяет выбор обогащения второго типа.

Второй тип обогащения направлен на формирование умений

и навыков, без которых невозможна реализация способностей. Особенностью детей с высоким интеллектом является то, что многие из них избегают однообразной работы, которая необходима для формирования навыков и умений. Преодолеть противоречие позволяет обучение в сфере выявленных ранее (в первом типе обогащения) интересов. Второй тип обогащения включает групповые занятия (опять для всех учащихся), направленные на развитие познавательных и эмоциональных процессов.

Третий тип обогащения предназначен именно для специфических познавательных потребностей выдающихся по интеллекту детей, стремящихся к самостоятельной работе, к более глубокому изучению, исследованию вызывающей интерес проблемы. Это высший уровень деятельности в модели обогащения Дж. Рензулли. Целью здесь становятся исследовательская и художественная активность (в соответствии со склонностями), в которых ученик выступает в роли исследователя – чувствует, думает, действует как профессионал.

Задачи третьего типа обогащения состоят в том, чтобы:

1. Дать возможность школьнику применить знания, творческие идеи к самостоятельно выбранной теме.
2. Помочь одаренному ребенку (любого возраста, но применительно к этому возрасту) приобрести высокий уровень понимания того, что он изучает (содержание), и методологию получения нового знания (процесс).
3. Помочь разработать подходящее воплощение полученных результатов применительно к той конкретной аудитории, которую выбрал сам ребенок.
4. Способствовать развитию умений самостоятельно планировать, организовывать, принимать решения и оценивать свою работу.
5. Помочь испытать вовлеченность в задачу, уверенность в себе, чувство удовлетворения от творческих достижений и способность эффективно сотрудничать с соучениками, учителями и специалистами,

компетентными в данной области.

Третий тип обогащения требует большой работы от учителей и консультантов. Они не только стремятся подметить вовлеченность в проблему, но и в ходе специальной беседы уточняют свои впечатления, помогают создать план работы. Все это закладывает фундамент для активной деятельности в будущем, так как дает ребенку опыт реализации своих идей.

Важно не пойти по традиционному пути: «Сделай реферат или сообщение». Одаренные дети весьма болезненно воспринимают бесполезную работу «в ящик». Одна из труднейших задач для учителя, руководителя – помочь им найти, как претворить в жизнь результат самостоятельной работы. Это чрезвычайно важно для формирования деятельного отношения к окружающему миру.

В модели Дж. Рензули (20) также воплощается представление о выдающихся способностях и творчестве как явлениях, существующих во времени и, следовательно, изменяющихся. У одаренности могут быть как бы инкубационные периоды, когда интерес к чему-либо еще не проявился, когда способности «дремлют». Поэтому модель осуществляется как повторяющийся цикл. Одни учащиеся всегда готовы работать на третьем уровне – их новые интересы рождаются в ходе выполнения исследовательского проекта и подкрепляются соответствующими умениями и знаниями. Другим необходимо обучение на втором этапе обогащения. Наконец, третьим нужно вернуться на первый тип обогащения с тем, чтобы найти новую сферу интересов, новую проблему. Все три типа обогащения взаимосвязаны.

Описанная модель может с успехом применяться в небольших городах и в сельских школах, где нет возможности организовать специализированные классы, однако есть необходимость обучать и развивать выдающихся в умственном отношении детей в соответствии с их потребностями и способностями.

Организационные формы обучения предлагают способы, которые можно использовать при введении специального обучения, разбивке на группы (например, однородные или неоднородные по способностям), указывают на их сильные и слабые стороны. Теоретические же модели дают принципы, которые показывают направления изменений в содержании, процессе, результатах и атмосфере обучения, тем самым наполняя организационные формы важнейшими компонентами, в конечном счете определяющими эффективность обучения.

Вполне очевидно, что учебные программы для детей с высоким умственным потенциалом должны отличаться от обычных: они должны отвечать потребностям этих детей, которые не находят удовлетворения в традиционных школьных условиях. Отличия касаются содержания программы, процессов, через которые она воплощается и которые необходимо развивать, продуктов, которые ожидают от учащихся, и обстановки обучения.

Эти принципы помогают целенаправленно, обоснованно создавать специальные программы, внося изменения во все их компоненты. А именно, должны быть предусмотрены:

- широкие вопросы, темы или проблемы;
- применение междисциплинарного подхода;
- углубленное изучение тех проблем, которые выбраны самими учащимися;
- развитие умения самостоятельно работать;
- развитие продуктивного абстрактного мышления и высших умственных процессов;
- насыщенность заданиями открытого типа;
- развитие исследовательских умений;
- развитие базовых умений и навыков наряду с высшими умственными операциями;
- поощрение результатов, которые бросают вызов существующим

взглядам и содержат новые идеи;

- поощрение использования разнообразных форм предъявления и внедрения в жизнь результатов работы;
- поощрение движения к пониманию самих себя, сходства и различия с другими, признанию своих способностей;
- оценка результатов работы на основе критериев, связанных с конкретной областью интересов.

Понятно, что реализация этих принципов в решающей степени зависит от профессиональной подготовленности и от личности педагогов, тех, кто организует и непосредственно осуществляет обучение.

Рензулли охарактеризовал занятия по «обогащенной методике обучения» как «выходящие за рамки установленной учебной программы и опережающие ее».

Рекомендации учителям, работающим с одаренными детьми.

Как показывает практика, наиболее эффективный метод взаимодействия учителя с высоко одаренным ребенком — индивидуальные занятия с акцентом на его самостоятельную работу с материалом (41). Учителю-предметнику в работе необходимо:

1. Составить план занятий с ребенком, учитывая тематику его самообразования, склонности (гуманитарные, математические, естественно-научные, музыкальные и т.д.), психические особенности ребенка.
2. Определить темы консультаций по наиболее сложным и запутанным вопросам.
3. Выбрать форму отчета ребенка по предмету (тесты, вопросы и т.д.) за определенные промежутки времени.
4. Ребенку предоставить:
 - название темы;
 - план изучения темы;
 - основные вопросы;

- понятия и термины, которые он должен усвоить;
- практические работы;
- список необходимой литературы;
- формы контроля;
- задания для самопроверки.

5. Для анализа результатов работы оформить таблицу:

- предмет;
- дата и время консультаций;
- главные рассматриваемые вопросы;
- время работы с темой по программе;
- фактическое затраченное время;
- дополнительные вопросы, не предусмотренные программой;
- невыясненные вопросы;
- причины отклонений от сроков.

6. Учителю необходимо быть доброжелательным и чутким, учитывать психологические особенности ребенка, поощрять его творческое

и продуктивное мышление, стремиться к глубокой проработке выбранной темы.

7. Факторы, влияющие на развитие «мотивации эффективности» и повышающие стремление к достижению цели:

- получение результатов не дается слишком легко и требует использования волевых усилий;

- результаты объективно оцениваются учителем, оценка подчеркивает успешность учебной деятельности, создается ситуация успеха.

- учебная деятельность протекает в обстановке эмоционального подъема и раскрепощенности;

- на учебных занятиях присутствует соревновательность учеников с равными учебными возможностями;

- сам учитель обладает высоким уровнем мотивации достижения в педагогической деятельности.

Успех в обучении и развитии одаренных детей достигается тогда, когда учебная программа соответствует их интеллектуальным и творческим потребностям и возможностям. Существуют многочисленные варианты образовательных, развивающих и образовательно-развивающих программ для обучения одаренных детей. Они отличаются своими целями и задачами. Это важно иметь в виду при выборе учителем той или иной программы.

Далеко не всегда одаренные дети могут учиться в специальном классе или школе. В этом случае четыре стратегии помогут учителю приспособить обычную программу для талантливых детей. К этим стратегиям относятся ускорение, углубление, усложнение и новизна. Только при условии подстройки обучения под потребности одаренных учащихся можно помочь их развитию и реализации, избежать разного рода проблем.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Одаренные дети – особая категория детей, представляющая наиболее перспективное направление в деятельности психологов и педагогов, поскольку имеет значимое практическое значение для развития всего общества. Одаренные дети – будущее науки и культуры. Выявление, поддержка, развитие и социализация одаренных детей должны стать приоритетной задачей; интеллект – важнейший резерв цивилизации, поэтому в любом обществе к одаренным детям должны относиться как к национальному достоянию.

Хотя общество всегда нуждалось в творческих одаренных людях, только в середине XX века исследования по психологии талантов и способностей развернулись широким фронтом. Кроме стремительного роста научных технологий, этому способствовало и накопление психологами данных о природе таланта и условиях, обеспечивающих его развитие.

И в отечественной, и в зарубежной практике используется несколько концептуальных моделей обучения одаренных детей. Мы рассмотрели особенности содержания самого понятия одаренности, лежащего в основе различных концепций. Большинство ученых придерживаются мнения, что одаренность следует рассматривать как качественное своеобразие способностей, приводящее к высоким достижениям в деятельности. Одаренность сегодня определяется как способность к выдающимся достижениям в любой социально значимой сфере человеческой деятельности. Одаренность следует рассматривать как достижение и как возможность достижений. Таким образом, одаренность – это целостное проявление способностей в деятельности; это общее свойство интегрированной в деятельности совокупности способностей. Выделяют различные формы, уровни, виды одаренности и категории одаренных

детей.

Что касается портрета одаренного ребенка, то внешние проявления одаренности в различных интеллектуальных и личностных особенностях многообразны. Непременная отличительная черта одаренного ребенка – оригинальность его мышления, выражающаяся в непохожести, нестандартности решения, успешности усвоения учебного материала и способность к творчеству. Особенность, очень ярко отличающая одаренных детей от обычных, – склонность к умственному труду, стремление к постоянному поглощению новых знаний, новой информации, т.е. познавательная потребность. Потребностно-мотивационные моменты не просто влияют на интеллектуальную деятельность, но являются непосредственно побуждающими, исходными стимулами познавательного процесса.

Современное общество, все его институты, включая семью и школу, пронизано полоролевыми стереотипами. Отсюда проблема «исчезающей» одаренности девочек, проблема нереализации одаренности женщин. Исследования, развернувшиеся в этом направлении, раскрывают роль социально-психологических факторов, оказывающих непосредственное влияние на формирование мотивации. В связи с этим мы предположили, что мотивация девушек и юношей имеет определенные различия, изучение мотивации интеллектуально одаренных старшеклассников стало целью нашего исследования.

В результате проведенного эксперимента можно сказать, что цель достигнута, поставленные задачи выполнены. Общепринято, что мотивация является одним из самых трудных для анализа понятий в современной психологии. И все же в ходе эксперимента мы определили показатели мотивации одаренных школьников, провели сравнение между мотивацией девушек и юношей, выявили определенные различия.

Мотивация учебной деятельности у юношей в целом выше, чем у девушек. Качественный анализ отношения школьников к учению

и учебным предметам показывает большую ориентацию девочек на взаимоотношения и экспрессивную сторону поведения. Преобладающими как для девочек, так и для мальчиков являются мотивы, заложенные в самой учебной деятельности; это подтверждает данные о том, что одаренные дети имеют повышенную потребность в умственных действиях и высокий уровень внутренней мотивации. Уровень «мотивации эффективности» / достижения также у мальчиков выше, чем у девочек. Исключением является стремление к избеганию неудач.

Рабочие гипотезы на первый взгляд находят свое подтверждение, так как по полученным результатам видно, что мотивация учебной деятельности, «мотивация эффективности» и стремление к достижению успеха выше у юношей, а мотив избегания неудач более выражен у девушек. Однако, согласно показателям t-критерия Стьюдента, мы можем сказать, что различия значимыми не являются, то есть проявляются на уровне тенденций. Но это нормально, поскольку изначально обе группы испытуемых представляют собой достаточно однородную выборку. И еще одна деталь: данные, полученные в ходе корреляционного анализа между группами испытуемых, подтверждают, с одной стороны, принадлежность обеих групп к одной категории — выборке интеллектуально одаренных школьников, которых характеризует высокий показатель IQ и повышенное стремление к приобретению знаний (высокая корреляция); с другой стороны, имеющиеся между ними различия в «мотивации эффективности» / достижении (корреляция незначительна или отрицательна, то есть взаимосвязь низкая). Резкие отличия в мотивации помогает установить качественный анализ данных. Таким образом, основная гипотеза исследования частично подтверждается: мотивация девушек и юношей с интеллектуальной одаренностью имеет качественное и количественное (на уровне тенденций) своеобразие.

Как уже отмечалось, обнаруженные отличия не следует объяснять с точки зрения: лучше – хуже. Просто девочки и мальчики разные. Нет

нужды делать женщин более похожими на мужчин. Цель образования в гуманистическом обществе – помочь и мальчикам, и девочкам в эффективной реализации своих возможностей. Подводя итог, хочется отметить наиболее важные моменты в работе с одаренными школьниками: к ним относятся формирование устойчивой положительной мотивации к учебной деятельности, развитие мотивации эффективности и повышение стремления к достижению цели. Наиболее эффективный метод взаимодействия учителя с высоко одаренным ребенком – индивидуальные занятия с акцентом на его самостоятельную работу.

Данное исследование закончено, полученные результаты вполне можно учитывать в деятельности учителей и педагогов-психологов. Но проблема изучения одаренности требует дальнейшей разработки. Причины появления таланта и гениальности, разнообразные их проявления, проблемы развития одаренных детей, их личностные особенности, одаренность взрослых – каждый из этих вопросов заслуживает отдельной работы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова Г.С. Нравственный аспект мотивации учебной деятельности подростков // Вопросы психологии. – 1985, № 6. – с.38-45
2. Азарова Л.Н. Как развивать творческую индивидуальность младших школьников// Журнал практического психолога. – 1998. - № 4. – с.83.
3. Айламазьян А.Н. Выбор мотивов деятельности: теоретические аспекты проблемы и экспериментальное изучение.// Вопросы психологии. – 1990, №1.
4. Акимов И., Клименко В. О природе таланта. Т.1. М., 1994 г.
5. Акулина Н.Н. Влияние общего интеллекта и мотивации на успешность усвоения знаний// Ананьевские чтения – 99: Тезисы научно-практической конференции. – С.-Пб, 1999.
6. Арестова О.Н., Бабанин Л.Н., Тихомиров О.К. Компьютерный анализ мотивации мыслительной деятельности: возможности и ограничения. // Вопросы психологии – 1988, № 5, с.83-91.
7. Бабаева Ю.Д. Психологический тренинг для выявления одаренности.// Под ред. Панова В.И., М, 1997
8. Баканов Е.Н., Иванников В.А. О природе побуждения.// Вопросы психологии. – 1983, № 4.
9. Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М., 1972
10. Брюно Ж. и др. Одаренные дети: психолого-педагогические исследования и практика. // Психологический журнал. – 1995. - № 4.-с.73.
11. Одаренные дети.// Под ред. Бурменской Г.В. и Слущкого В.М., - М, 1991.
12. Варламова Е.П. Принцип рефлексивных контрастов в развитии

творческой уникальности человека. // Журнал практического психолога. – 1998 - №3. с.48.

13. Гатанов Ю.Б. Развитие личности, способной к самореализации.// Психологическая наука и образование. – 1998. №1. – с.93.

14. Гильбух Ю.З. Внимание: одаренные дети. – М.: Знание, 1991

15. Гильбух Ю.З. Умственно одаренный ребенок. – Киев, 1992.

16. Словарь практического психолога. / Сост. С.Ю. Головин. - Минск: Харвест, 1997

17. Грабал В. Мотивация достижения и ее развитие в процессе учебной деятельности: Психолого-педагогические проблемы становления личности и индивидуальности в детском возрасте. – М., 1980

18. Грабал В. Некоторые проблемы мотивации учебной деятельности. – Новосибирск, 1992.

19. Дерябо С.Д. Учителю о диагностике эффективности образовательной среды./Под ред. Лебедевой В.П., Панова В.И. – М, 1997

20. Доровский А.И. Сто советов по развитию одаренности детей. – М, 1997.

21. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми. /Под ред. Дубровиной И.В., - М.-1999.

22. Программа «Одаренный ребенок» / Под ред. Дьяченко О.М., Булыговой А.И., - М, 1995

23. Психологический словарь. /Под ред. Зинченко В.П., Мещерякова Б.Г. - М.: Педагогика-пресс, 1998

24. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – С-Пб: издательство «Питер», 2000

25. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. – М, 1986

26. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности. – М., 1988

27. Учителю об одаренных детях. / Под ред. Лебедевой В.П., Панова В.И. – М,1997.

28. Психология одаренности детей и подростков. /Под ред. Лейтеса Н.С. – М, 1996.
29. Леонтьев В.Г. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности. – Новосибирск, 1992
30. Лосева А.А. Работа практического психолога с одаренными детьми подросткового возраста. // Журнал практического психолога. – 1998. - №3, с.84.
31. Краткое руководство для учителей по работе с одаренными учащимися. / Под ред. Поповой Л.В. и Панова В.И. – М, 1997
32. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. – М., 1990
33. Маслоу А. Мотивация и личность. – М, 1998
34. Матюшкин А.М. Загадки одаренности. – М.: Школа-пресс, 1993
35. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности. // Вопросы психологии. – 1989. - №6. – с.29-33.
36. Развитие творческой активности школьников. / Под ред. А.М.Матюшкина. – М., 1991
37. Мильман В.Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности. // Вопросы психологии, 1987, №5.
38. Моляко В.А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности. // Вопросы психологии. №5, 1994.
39. Немов Р.С. Психология: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений: В 3-х книгах. Кн.1
40. Одаренные дети.// Школьный психолог. – 1998. №37
41. Петровский А.В. Способности // Введение в психологию. М, 1995
42. Краткое руководство для учителей по работе с одаренными учащимися. / Под ред. Поповой Л.В. и Панова В.И.
43. Пуфаль И. – Струзил. Препятствия в развитии одаренных учеников в школьных условиях. // Психологическая наука и образование. – 1999. №3-4

44. Развитие мотивационно-познавательной сферы личности школьников в условиях учебной деятельности: Сборник научных трудов. – Волгоград, 1985.
45. Рахматуллина Ф.М. Мотивационная основа учебной деятельности и познавательной активности личности: Психологическая служба в вузе: Казань, 1981
46. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. В 2-х томах, т.2, Педагогика, 1989
47. Савенков А.И. Одаренный ребенок в массовой школе. // Директор школы. 2001. №1
48. Савенков А.И., Беляева Н. Одаренные дети в обычной школе. // Народное образование. – 1999. №9
48. Степанский В.И. Влияние мотивации достижения успеха и избегания неудачи на регуляцию деятельности. // Вопросы психологии, - 1981, №6
49. Психология одаренности: от теории к практике. / Под ред. Ушакова Д.В. – М., 2000.
50. Федеральная целевая программа «Одаренные дети» (2001-2002 годы) // Официальные документы в образовании – 2001, № 3, с. 38
51. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. В 2-х томах. Т.1. – М., 1986
52. Чирков В.И. Мотивация учебной деятельности – Ярославль, 1991
53. Чистякова Г.Д. Развитие саморегуляции понимания в школьном возрасте. // Вопросы психологии. – 1988. - №4.
54. Чистякова Г.Д. Творческая одаренность в развитии познавательных структур. // Вопросы психологии. – 1988. № 4.
55. Чудновский В.Э., Юркевич В.С. Одаренность: дар или испытание. – М., 1990
56. Штерн В. Одаренность детей и подростков и методы ее исследования. – С-Пб, 1997

57. Штерн В. Умственная одаренность. – С-Пб., 1997.
58. Шумакова Н.Б. и др. Исследование творческой одаренности с использованием тестов П. Торренса у младших школьников. // Вопросы психологии. – 1991. № 1. – с.27.
59. Шумакова Н.Б. Междисциплинарный подход к обучению одаренных детей. // Вопросы психологии. – 1996. № 3. с.34
60. Щебланова Е.И. Динамика когнитивных и некогнитивных личностных показателей одаренности у младших школьников. // Вопросы психологии. – 1998. № 4. с.111.
61. Щебланова Е.И. и др. Идентификация одаренных учащихся как первый этап лонгитюдного исследования развития одаренности. // Вопросы психологии. – 1996. №1 – с.97.
62. Щукина Г.И. Формирование познавательных интересов учащихся в процессе обучения. – М, 1962.
63. Юркевич В.С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность. – М., 1996.
64. Юркевич В.С. Проблема диагноза и прогноза одаренности в работе практического психолога. // Школа здоровья. – 1997 - № 1, с.59
65. Яковлева Е.Л. Методические рекомендации учителям по развитию творческого потенциала учащихся. /Под ред. Панова В.И. – М, 1997.
66. Яковлева Е.Л. Психологические условия развития творческого потенциала у детей школьного возраста. // Вопросы психологии. – 1994, № 5.
67. Ясин В.А. Тренинг педагогического взаимодействия в творческой образовательной среде. / Под ред. Панова В.И. – М, 1997.