МИНИСТЕРСТВО ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

НИЖЕГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

КАФЕДРА ОБЩЕЙ ПСИХОЛОГИИ

ДИПЛОМНАЯ РАБОТА

Особенности эгоцентризма у одаренных детей младшего школьного возраста

Выполнила: слушатель факультета педагогики и психологии

Кочергина М.Н.

Руководитель:

кандидат психологических наук

Кузнецова Ю.И.

НИЖНИЙ НОВГОРОД

2004

**СОДЕРЖАНИЕ**

ВВЕДЕНИЕ

ГЛАВА I. Младшие школьники с высокими способностями

1.1 Психология способностей и одаренности

1.2 Природа детской одаренности

1.3 Психологические особенности младшего школьника

1.4 Понятие и теория детского эгоцентризма

Глава II Экспериментальное изучение морального эгоцентризма у младших школьников

2.1 Программа обследования учащихся начальной школы (интеллектуальное развитие)

2.2 Методы изучения личностных особенностей младших школьников

Глава III Анализ полученных результатов

3.1 Обсуждение полученных результатов

3.2 Описание выделенных групп

Заключение

Литература

**ВВЕДЕНИЕ**

В нашей стране психологическим изучением детской одаренности и разработкой психолого-педагогических вопросов обучения и воспитания незаурядных детей до сравнительно недавнего времени занимались мало. В настоящее время проблема различий между детьми по способностям «вышла из тени» и стала вызывать большой интерес как у исследователей, так и практических работников системы образования.

Каких же детей называют одаренными? Понятие «одаренность» имеет несколько различных значений: как представление о наследственных предпосылках, об уровне умственного развития, характеризующем каждого человека и т.д. Мы же будем пользоваться термином «одаренность» в наиболее употребительном его значении, имея в виду высокий уровень развития способностей, любых – общих (умственных) и специальных. В данном случае важен именно тот факт, что у некоторых детей уровень способностей значительно отличается от среднего. Их мы и называем одаренными. Часто в качестве синонима слова «одаренный» употребляют выражения «очень способный» или просто «способный».

Понимание одаренности как только интеллектуальной характеристики не соответствует подлинному представлению о высоком развитии возможностей ребенка. Одарен, необычно развит не сам по себе ум человека, одарена его личность. Ребенок, наделенный развитыми способностями, - другой и по характеру, и по восприятию мира. Он по-другому строит отношения с окружающими, со своими сверстниками. Целостный подход к одаренному человеку, прежде всего к ребенку (особенно младшего школьного возраста) как к личности необходим, чтобы суметь развить его способности, реализовать его дар.

Дети с незаурядным интеллектом отличаются от многих своих сверстников не столько по степени, сколько по своеобразию своих возможностей. Обществу нужны люди с самыми разнообразными видами одаренности, и это разнообразие подготавливается и проявляется уже в младшем школьном возрасте.

Чтобы не упустить учеников с ранними признаками одаренности – помочь их многостороннему развитию и своевременному самоопределению, учителям и воспитателям важно опираться на положения современной психологии о детских способностях и одаренности, начиная с младшего школьного возраста. Следовательно, написание данной дипломной работы актуально для настоящего времени, т.к. в работе представлены сведения о психологических особенностях детей младшего школьного возраста, получены результаты экспериментального исследования проявлений эгоцентризма одаренных детей в этом возрасте, намечены возможные пути его преодоления.

Целью работы является рассмотрение таких понятий как «одаренность», «способности», «талант», «задатки»; изучение психологических особенностей детей младшего школьного возраста и влияния их на формирование способностей и одаренности у детей этого возраста, в частности эгоцентризма. Для достижения поставленной цели были поставлены и решены следующие задачи:

1. проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблемам психологических особенностей детей младшего школьного возраста, способностей и одаренности в целом и у детей этого возраста;
2. изучить литературный и фондовый материал по проблеме детского эгоцентризма;
3. подобрать методы и методики изучения проявлений детского эгоцентризма;
4. выявить зависимость между уровнем умственного развития и уровнем эгоцентризма у младших школьников
5. наметить пути преодоления эгоцентризма у одаренных детей.

Практическая значимость выполненной работы, по нашему мнению, заключается в том, что материалы исследования могут быть использованы в работе учителей начальных классов и школьных психологов, а также во внеклассной работе и специальных школах для одаренных детей.

Методы исследования. В данной дипломной работе использовались следующие методы исследования:

1. методы теоретического исследования – анализ психолого-педагогической литературы по данной проблеме;
2. исторический метод – прослеживались этапы изучения феномена одаренности и эгоцентризма различными исследователями;
3. методы эмпирического исследования, к которым относятся: наблюдение, контент-анализ, опрос, шкалирование и тестирование.
4. методы математической обработки полученных данных .

Содержание работы. Работа состоит из 63 страниц печатного текста, 8 таблиц. В списке литературы 55 наименований.

ГЛАВА I. Младшие школьники с высокими способностями

**1.1 Психология способностей и одаренности**

Анализ проблемы развития способностей и одаренности во многом определяется тем содержанием, которое вкладывается в эти понятия. Существует несколько определений этих понятий. Например, В.В. Давыдов и А.В. Запорожец под термином «одаренность» подразумевают единство общих моментов способностей, обусловливающее диапазон интеллектуальных возможностей человека, уровень и своеобразие его деятельности (Запорожец, Давыдов,1983). «Одаренность» по А.В. Петровскому – это: 1) качественно своеобразное сочетание способностей, обеспечивающее успешность выполнения деятельности. Совместное действие способностей, представляющих определенную структуру, позволяет компенсировать недостаточность отдельных способностей за счет других; 2) общие способности, обусловливающие 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 (Петровский, Ярошевский, 1990).

Если обратиться к толковым словарям, то заметим, что очень часто термины «способный», «одаренный», «талантливый» употребляются как синонимы и отражают степень выраженности способностей. Но еще более важно отметить, что понятием «талантливый» подчеркиваются природные данные человека. Так, например, в толковом словаре В. Даля «талантливый» определяется как «годный к чему-либо или склонный, ловкий, сручной, пригодный, удобный» (Даль, 1935). Наряду со «способным» используются понятия «способливый» и «способляться». Способливый человек характеризуется как находчивый, изворотливый, умеющий способиться, а способляться, в свою очередь, понимается как умение сладить, управиться, устроить дело. Способный здесь понимается как умелый, а понятия «умение» в словаре нет. Таким образом, понятие «способный» определяется через соотношение с успехами в деятельности.

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, данные богом, обеспечивающие высокие успехи в деятельности (Даль, 1935). 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.

Из выше сказанного можно сделать вывод, что способности, с одной стороны, одаренность и талант, с другой, выделяются по разным основаниям. В понятии способностей подчеркивается возможность человека что-то делать, а в понятии таланта (одаренности) подчеркивается прирожденный характер данного качества (способности) человека. Вместе с тем, и способности и одаренность проявляются в успешности деятельности.

В советской психологии, прежде всего трудами С.Л. Рубинштейна и Б.М. Теплова, сделана попытка дать классификацию понятий «способности», «одаренность» и «талант» по единому основанию - успешности деятельности. 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 успеха в деятельности (Рубинштейн, 1989).

Иногда способности считают врожденными, данными от природы. Но научный анализ показывает, что врожденными могут быть лишь задатки, а способности являются результатом развития задатков.

Рубинштейн пишет: «Способности имеют органические, наследственно закрепленные предпосылки для их развития в виде задатков». Люди от рождения бывают наделены различными задатками. Различия между людьми в задатках заключается, прежде всего, в прирожденных особенностях их нервно-мозгового аппарата – в анатомо-физиологических, функциональных его особенностях.

Задатки - врожденные анатомо-физиологические особенности организма (Рубинштейн, 1989). 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 предопределяют 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. Вне деятельности никакие способности развиваться не могут. Ни один человек, какими бы задатками он ни обладал, не может стать талантливым математиком, музыкантом или художником, не занимаясь много и упорно соответствующей деятельностью. К этому нужно добавить, что задатки многозначны. На основе одних и тех же задатков могут развиваться неодинаковые способности, в зависимости опять-таки от характера и требований деятельности, которой занимается человек, а также от условий жизни и особенно воспитания (Рубинштейн, 1989).

Задатки и сами развиваются, приобретают новые качества. Поэтому анатомо-физиологической основой способностей человека являются не просто задатки, а развитие задатков, то есть не просто природные особенности его организма (безусловные рефлексы), но и то, что приобретено им в процессе жизни - системы условных рефлексов.

На развитие способностей оказывает влияние особенности высшей нервной деятельности. Так, от скорости образования и прочности условных рефлексов зависят быстрота и прочность овладения знаниями и навыками, от быстроты выработки дифференцировочного торможения на сходные раздражители - возможность тонко улавливать сходство и различие между предметами или их свойствами; от скорости и легкости образования и переделки динамического стереотипа - приспособляемость к новым условиям и готовность быстро переходить от одного способа выполнения деятельности к другому.

Существует ряд подходов к классификации способностей.

По широте различаются общие и 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, «оценка пропорций» у художника, 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, распределение внимания, критичность и глубина ума, хорошая зрительная память, творческое воображение должны быть присущи людям многих профессий. Самой общей и в то же время самой основной способностью человека является аналитико-синтетическая способность. Благодаря ей, человек различает отдельные предметы или явления в сложном их комплексе, выделяет главное, характерное, типичное, улавливает самую суть явления, объединяет выделенные моменты в новом комплексе и создает что-то новое, оригинальное. Так, например, писатель, наблюдая различных людей в разных ситуациях, выделяет типичные их свойства, улавливает в их характере, поступках и труде черты будущего персонажа и, обобщая эти черты, создает типичный образ. Выделяя и сравнивая различные приемы ведения уроков и результаты, которые получаются в зависимости от разнообразных условий, учитель вырабатывает наиболее эффективные методы обучения и овладевает педагогическим мастерством.

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 какой-либо деятельности, называется одаренностью (Лейтес, 1971).

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 действенные 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 не трудно 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.

**1.2 Природа детской одаренности**

**а) Структура одаренности**

Одаренность - это своего рода мера генетически и опытно предопределенных возможностей человека адаптироваться к жизни. 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 проецируемых во вне (проявляющихся в деятельности) возможностей - мнений, навыков, быстро и конкретно реализуемых знаний, проявляющихся через функционирование стратегий планирования и решения проблем.

В целом же можно представить одаренность как систему, включающие следующие компоненты:

1) биофизиологические, анатомо-физиологические задатки;

2) сенсорно-перцептивные блоки, характеризуемые повышенной чувствительностью;

3) интеллектуальные и мыслительные возможности, позволяющие оценивать новые ситуации и решать новые проблемы;

4) эмоционально-волевые структуры, предопределяющие длительные доминантные ориентации и их искусственное поддерживание;

5) высокий уровень продуцирования новых образов, фантазия, воображение.

А.М. Матюшкин, опираясь на работы многих исследователей (Н.С. Лейтес, В.М. Теплов, В.А. Крутецкий, Е.И. Игнатьев, Э.А. Голубева, В.М. Русалов, И.В. Равич-Щербо, А.В. Запорожец, Н.Н. Поддъяков, А.В. Брупшинский, Т.В. Кудрявцев, Дж. Берлайн, Я.А. Понамарев и многие другие), выдвинул следующую синтетическую структуру творческой одаренности, включая в нее :

1) доминирующую роль познавательной мотивации;

2) исследовательскую творческую активность, выражающуюся в обнаружении нового, в постановке и решении проблемы;

3) возможности достижения оригинальных решений;

4) возможности прогнозирования и предвосхищения;

5) способности к созданию идеальных эталонов, обеспечивающих высокие этические, нравственные, интеллектуальные оценки (Матюшкин, 1988). При этом А.М. Матюшкин считает, что одаренность, талантливость необходимо связывать с особенностями собственно творческой деятельности, проявлением творчества, функционирования «творческого человека». С этим полностью соглашается В.А. Моляко. Его исследования также позволили ему выделить в системе творческого потенциала следующие составляющие (Моляко, 1981):

1) задатки, склонности, проявляющиеся в повышенной чувствительности, определенной выборочности, предпочтениях, а также в динамичности психических процессов;

2) интересы, их направленность, частота и систематичность их проявления, доминирование познавательных интересов;

3) любознательность, стремление к созданию нового, склонность к решению и поиску проблем;

4) быстрота в усвоении новой информации, образование ассоциативных массивов;

5) склонность к постоянным сравнениям, сопоставлениям, выработке эталонов для последующего отбора;

6) проявление общего интеллекта - схватывание, понимание, быстрота оценок и выбора пути решения, адекватность действий;

7) эмоциональная окрашенность отдельных процессов, эмоциональное отношение, влияние чувств на субъективное оценивание, выбор, предпочтение и т.д.;

8) настойчивость, целеустремленность, решительность, трудолюбие, систематичность в работе, смелое принятие решений;

9) творческость - умение комбинировать, находить аналоги, реконструировать; склонность к смене вариантов, экономичность в решениях, рациональное использование средств, времени и т. п. ;

10) интуитивизм - склонность к сверхбыстрым оценкам, решениям, прогнозам;

11) сравнительно более быстрое овладение умениями, навыками, приемами, овладение техникой труда, ремесленным мастерством;

12) способности к выработке личностных стратегий и тактик при решении общих и специальных новых проблем, задач, поиск выхода из сложных, нестандартных, экстремальных ситуаций и т. п. (Моляко, 1981). Более интегрально можно представить проявление одаренности через:

а) доминирование интересов и мотивов;

б) эмоциональную погруженность в деятельность;

в) волю к решению к успеху;

г) общую и эстетическую удовлетворенность от процесса и продуктов деятельности;

д) понимание сущности проблемы, задачи, ситуации;

е) бессознательное, интуитивное решение проблемы («внелогическое»);

ё) стратегиальность в ителлектуальном поведении (личностные возможности продуцировать проекты);

ж) многовариантность решений;

з) быстроту решений, оценок, прогнозов;

и) искусство находить, выбирать (изобретательность, находчивость).

Здесь, существует определенная иерархия связей, зависимостей. Эту совокупность можно представить, имея в основе ту или иную фундаментальную позицию, несколько по-другому, исходя из предположений о шести основных параметрах, а именно (Моляко, 1981):

I. сфера реализации одаренности и преимущественный ее тип;

П. проявление творчества;

Ш. проявление интеллекта;

IV. динамика деятельности;

V. уровни достижений;

VI. эмоциональная окраска.

По каждому из указанных параметров можно выделить основные определяющие признаки.

Выделим основные типы творческой деятельности (Моляко, 1981):

- научно-логический;

- технико-конструктивный;

- образно-художественный;

- вербально-поэтический;

- музыкально-двигательный;

- практико-технологический;

- ситуативный (спонтанный, рассудительный). Проявление творческого поиска можно представить по следующим признакам:

- комбинаторное творчество;

- творчество через аналогии.

Проявление интеллекта представляется возможным фиксировать по:

- пониманию и структурированию исходной информации;

- постановки задачи;

- поиску и конструированию решений;

- прогнозированию решений (разработки замыслов решения), гипотез.

Динамику (скоростные показатели) решений и творческой деятельности в целом наиболее исчерпывающе будут определять следующие основные типы:

- медленный;

- быстрый;

- сверхбыстрый.

Уровни достижений можно определять по задачам, которые ставит перед собой субъект, или же по самим достигнутым успехам, и здесь уместно выделить три условия:

1) желание превзойти существующие достижения (сделать лучше, чем есть);

2) достичь результата высшего класса;

3) реализовать сверхзадачу (программу-максимум) - на грани фантастики.

В плане эмоционального реагирования на выполнение деятельности, увлеченности можно выделить три типа:

- вдохновенный (иногда эйфорический);

- уверенный;

- сомневающийся.

Таким образом, предлагаемая структура довольно многообразно описывает различные типы одаренности, их доминирующие характеристики, своеобразие сочетаний наиболее важных качеств. Все то, что относится к общей творческой одаренности, имеет непосредственное отношение и к различным видам специальной одаренности - научной, технической, педагогической, художественной и т. д.; но при этом мы имеем дело с проявлением определенных доминантных качеств, особенностей, характеризующих специфику творчества в конкретной сфере человеческой деятельности (Моляко, 1981).

**б) Изучение одаренности в трудах зарубежных и отечественных психологов**

1. Можно количественно определить одаренность, не считаясь с её качеством… Это – измерение степени одаренности людей (Мейман, 1911);
2. Эта задача может быть соединена с качественным исследованием, если постараться измерить степень одаренности в области отдельных способностей, т.е. одаренность памятью, фантазией и т.д.;
3. Можно подвергнуть одаренность чисто качественному исследованию, т.е. к установлению типологических различий.

Очень интересно и то, как понимает Мейман внесение качественного момента в изучение одаренности. Этот момент начинается, по мнению Меймана, там, где имеет место измерение степени одаренности в области отдельных способностей.

Американские психологи в большинстве рассуждают, что такого рода подход является подходом количественным. Например, Д. Старч (1929) говорит, что «различия между людьми скорее количественные, чем качественные. Все люди имеют те же самые рефлексы, инстинкты и способности (способность восприятия, различения, внимания, мышления и т.д.). Различия между людьми являются различиями в силе тех разных способностей, которыми обладает каждый индивид… Различия являются качественными только в том отношении, что встречаются комбинации различных количеств отдельных черт».

Рассматривая одаренность с качественной и количественной стороны, советские психологи, в данном случае Б.М. Теплов (1985), считает, что «проблема одаренности есть проблема прежде всего качественная, а не количественная». Он говорит, что «психология должна ставить своей целью дать практике способы анализа одаренности людей в различных областях, а вовсе не приемы измерения этой одаренности… Не то главное, что одни люди более, а другие менее одарены. Важнее то, что разные люди имеют различную одаренность и различные способности, различные не в количественном, а в качественном отношении. Качественные различия одаренности выражаются не только в том, что один человек одарен в одной области, а другой – в другой, не только в том, что один человек имеет техническую, а другой – музыкальную одаренность… Качественные различия одаренности выражаются в том, что даже и пианистическая одаренность у разных людей качественно различна: один человек по-одному одарен как пианист, а другой – по-другому». [Теплов, 1985, с. 27] Все сказанное выше об одаренности применительно и к способностям.

**1.3 Психологические особенности младшего школьника**

**а) Изучение способностей и одаренности у младших школьников**

Изучением способностей и одаренности у младших школьников занимались как зарубежные, так и отечественные психологи. Среди отечественных психологов, занимавшихся этой проблемой можно назвать таких как Б.М. Теплов, Н.С. Лейтес, А.И. Савенков, А.М. Матюшкин, И.В. Дубровина, Г.П. Антонова, и др. Свой вклад в изучение одаренности и способностей внесла В.Ф. Серебрякова, которая рассматривает взаимосвязь умственной активности младших школьников с развитием способностей и одаренности.

Повышенная умственная активность – характерная возрастная черта детей и подростков. Она во многом выражает природно обусловленную потребность в умственных впечатлениях и умственных усилиях. Представление о возрастном развитии данного свойства, рассматриваемого под углом зрения становления общих способностей, можно получить путем сопоставления трех больших периодов школьного детства. Каждый такой период – это качественно своеобразная ступень умственной активности.

Согласно В.Ф. Сибиряковой, у младших школьников умственная активность выступает в форме особой чувствительности к внешним воздействиям, в непосредственной любознательности. В отличии от младшего школьного возраста, в среднем школьном возрасте умственная активность сочетается с возрастающей самостоятельностью и ярко обнаруживается в широте склонностей.

В.Ф. Сибирякова рассматривает проблему зависимости развития способностей и одаренности от умственной активности у младших школьников на примере обучаемости младших школьников (второклассников) иностранному (английскому) языку. В своей работе «Особенности активности младших школьников и обучаемость иностранному языку», опубликованной в 1972 году, она отмечает, что «успехи в такой специальной области, как овладение иностранным языком, непосредственно зависят от общей активности детей».

В этой статье рассмотрены интересные случаи расхождения между разными сторонами активности (умственной и речевой).

Исследование В.Ф. Сибиряковой состояло в сравнительном изучении особенностей усвоения иностранного языка учащимися 2 и 5 классов, впервые приступившими к занятиям по этому предмету. Были обнаружены возрастные различия в обучаемости, обусловленные спецификой активности детей. Оказалось, что особенности умственной активности, отличающие учеников 8 – 9 лет от учеников 11 – 12 лет, дают в некоторых отношениях преимущество младшим детям перед старшими.

Из исследований Сибиряковой установлено, что более ранние возрастные этапы проявлений активности имеют свои особые достоинства. С точки зрения предпосылок развития способностей очень важно сохранение в чертах умственной активности некоторых ценных качеств детскости.

**б) Психологические особенности младшего школьника**

Многие выдающиеся люди уже в детстве блистали незаурядными способностями. Бывшими вундеркиндами можно назвать не только ряд великих людей прошлого, но и некоторых наших замечательных современников. Ранний, «из ряда вон выходящий» подъем умственных способностей может быть предшественником подлинного таланта (Теплов, 1941).

С другой стороны, выдающиеся умственные проявления ребенка могут оказаться лишь чем-то временным. В ходе возрастного развития, вместе с укреплением и обогащением свойств интеллекта, подъемом их на новый уровень - происходит и ограничение, а то и утрата некоторых детских возможностей.

Что же такое одаренность в младшем школьном возрасте? Как определить, проблески ли это будущего таланта или хорошая подготовка к учебной деятельности? Как рассмотреть специфику способностей и помочь ребенку развить их?

Младший школьный возраст (6 – 10 лет) - период впитывания, накопления знаний, период усвоения по преимуществу. Успешному выполнению этой важной жизненной функции благоприятствуют характерные способности детей этого возраста: доверчивое подчинение авторитету, повышенная восприимчивость, впечатлительность, наивно-игровое отношение ко многому из того, с чем они сталкиваются. У младших школьников каждая из отмеченных способностей выступает, главным образом, своей положительной стороной, и это неповторимое своеобразие данного возраста (Гамезо, 2000).

Некоторые из особенностей младших школьников в последующие годы сходят на «нет», другие во многом изменяют свое значение. Следует учитывать при этом разную степень выраженности у отдельных детей той или иной возрастной черты. Но несомненно, что рассмотренные особенности существенно сказываются на познавательных возможностях детей и обуславливают дальнейший ход общего развития.

Высокая восприимчивость к окружающим воздействиям, расположенность к усвоению очень важная сторона интеллекта, характеризующая умственные достоинства и в будущем.

Чрезвычайно трудно оценить действительное значение проявляемых в детстве признаков способностей и тем более предусмотреть их дальнейшее развитие. Нередко обнаруживается, что яркие проявления способностей ребенка, достаточные для начальных успехов в некоторых занятиях, не открывают пути к действительным, социально значимым достижениям.

Однако ранние признаки способностей не могут оставлять равнодушными родителей, педагогов - ведь они могут указывать на предпосылки подлинно таланта (Теплов, 1985).

Чтобы лучше понимать таких детей, нужно, прежде всего, знать и учитывать возрастные особенности детской психики. Стремительный подъем умственных сил по мере взросления можно наблюдать у всех детей. У несмышленыша, совершенно беспомощного при рождении, за немногие годы, поначалу с помощью и под руководством старших, - формируются сложнейшие свойства ума, бесчисленные навыки, многообразнейшие чувства... Обогащение психики идет в таком темпе, который будет уже недоступен в зрелые годы. Детство - неповторимая по своим возможностям пора развития. Об этих возрастных условиях роста способностей и нужно сказать, прежде всего, а именно - о таком важном компоненте, как сила нервной системы (о ней судят по способности выдержать интенсивную или длительную нагрузку на нервную систему). Детей отличает (и чем младше ребенок, тем в большей степени) относительная слабость, малая выносливость, истощенность нервной системы. Специальные исследования показали, что эта возрастная слабость (когда даже небольшие воздействия вызывают сильную реакцию) - не только недостаток, но и достоинство - именно она обусловливает детскую впечатлительность - живость восприятия. С годами нервная система крепнет в разной степени у разных детей - а вместе с тем и снижается детская непосредственная восприимчивость.

С возрастом происходит не только увеличение возможностей, но и ограничение, а то утрата некоторых ценных особенностей детской психики (Гамезо, 2000).

Но не только свойства нервной системы - вся душевная организация у детей во многом иная, чем у взрослых. Это очень важно!

В трудах Н.С. Лейтеса раскрыт механизм возрастной чувствительности, - той особой отзывчивости на окружающее, которая каждый раз «на свой лад» свойственна любому возрасту детства. Она может проявляться в своеобразии реагировании, в большей или меньшей яркости воображения, в избирательности внимания. Неодинаковость возрастной чувствительности приводит к тому, что в отдельные периоды детства возникают наиболее благоприятные внутренние условия для развития психики на каких-то главных для этой поры жизни направлениях. А значит, происходит и подъем соответствующих этим «направлениям» способностей (Лейтес, 2000).

То, как это проявляется в ту пору детской жизни, когда происходит освоение родного языка, описал К. Чуковский в знаменитой книге «От двух до пяти». Но вот что интересно: непрестанная готовность к языкотворчеству - особое состояние детской психики, позволяющее успешно овладевать формами языка и мышления, затем постепенно или резко идет на убыль. Если вследствие каких-либо исключительных условий формирование речи происходит не в эту пору жизни, не в свои обычные сроки (например, если ребенок первые годы жизни находился в глухонемой семье), то в дальнейшем - и при самом благоприятном речевом окружении! - развитие речи крайне затрудняется. Казалось бы, ведь ребенок стал старше, «умнее», так и трудностей в освоении языка у него должно быть меньше? Но на самом деле получается наоборот, и причина в том, что уже прошел, оказался упущенным тот период, когда были наиболее подходящие для этого возрастные возможности.

На каждом этапе детства - свои предпосылки умственного роста. В младшем школьном возрасте на первый план выступают готовность и способность запоминать, вбирать. И, судя по всему, имеются для этого поистине необыкновенные данные. Дело тут не только в свойствах памяти. Для учеников младших классов велик авторитет учителя - и очень заметен у них настрой на то, чтобы исполнять его указания, делать именно так, как надо. Такая доверчивая исполнительность во многом благоприятствует усвоению. При этом неизбежная подражательность в начальном учении опирается на интуицию ребенка и его своеобразную инициативу. В те же годы дети нередко обнаруживают склонность поговорить: рассказать обо всем, что видели и слышали в школе, на прогулке, по телевизору, прочли в книжке, в журнале. То, что было с ними недавно, может свидетельствовать о силе впечатлений - дети как бы стремятся с ними освоиться. Все это - неповторимые внутренние условия приобщения к учению. В младшем школьном возрасте острота восприятия, наличие необходимых предпосылок словесного мышления, направленность умственной активности на то, чтобы повторить, внутренне принять, создают благоприятнейшие условия для обогащения и развития психики (Лейтес, 1997, 2000).

Об особых возможностях учения в эту пору жизни свидетельствуют многие факты. Так, психологами было проведено сравнение особенностей усвоения иностранного языка второклассниками и пятиклассниками, впервые приступившими к занятиям по этому предмету (как известно, не во всех школах в нашей стране иностранный язык начинают изучать в начальной школе). Оказалось, что превосходство подростков в уровне умственного развития и нервной выносливости не обеспечивают им большего успеха. Большие успехи в усвоении языка обнаружили младшие школьники - в частности, за счет свойственной их возрасту своеобразной речевой активности. На уроках иностранного языка они гораздо охотнее пробуют применять новую лексику и не освоенную еще фонетику, они не боятся ошибиться - активность в иноязычной речи является частью их общей потребности в словесном общении, еще не подверженной действию многих психологических «тормозов» подросткового возраста. Значит, по отношению к иностранному языку вполне можно говорить об особой возрастной чувствительности (Лейтес, 2000).

Переход от одного возрастного периода к другому означает не просто усиление, обогащение психических свойств, но и их подлинное преобразование - затухание, прекращение действия одних особенностей и возникновение новых.

В этом - специфика детства. Именно в годы созревания возникают своеобразные состояния психики, когда обнаруживаются особые возможности для проявления и установления тех или иных сторон интеллекта. Можно говорить о возрастной одаренности, имея в виду эти, обусловленные возрастом предпосылки развития.

Каждой ступени детства присуща своя и для последующих возрастов не характерная готовность, расположенность к умственному росту. С точки зрения предпосылок развития дети как бы одареннее взрослых; но очень важно не упустить эти, на время возникающие внутренние условия развития.

Учащиеся вторых классов – самые характерные представители так называемого младшего школьного возраста (Лейтес, 2000). Второклассники очень сильно отличаются друг от друга по успехам в учении – отвлекающиеся и сосредоточенные, быстро схватывающие и тугодумы, более развитые и менее развитые, воспитанные и диковатые. Но всех их роднит одинаковый возраст и некоторые общие особенности реагирования на окружающее. В этом возрасте дети нуждаются в покровительстве старших. Для них велик и несомненен учительский авторитет. На них влияют воздействия первой учительницы. Дети этого возраста довольно легко или даже охотно приобщаются к общему порядку и дисциплине. Им по-своему присуще очень ответственное отношение к занятиям.

Возраст учеников и характер начального обучения в школе определяет особую роль учителя и расположенность детей к послушанию. Послушание младших школьников проявляется уже в их поведении, дисциплинируемости. Среди учеников 7 – 9 лет трудно найти злостных нарушителей дисциплины. Послушание проявляется и в процессе учения. Учащиеся начальных классов склонны делать некий культ из указаний учителя и постоянно просят об указаниях (Лейтес, 2000). Они как должное принимают то, чему и как их учат. Они не претендуют на самостоятельность и независимость от учителя. С точки зрения педагогов и психологов, младший школьный возраст – это самый послушный возраст в жизни человека.

Отношение учащихся младших классов к учительнице имеет и сильную, и слабую стороны и выражает собой определенный этап возрастного развития (Лейтес, 2000).

Такие психологические особенности, как вера в истинность всего, чему учат, подражание, доверчивая исполнительность, являются важной предпосылкой начального обучения в школе, представляют собой как бы залог обучаемости и воспитуемости. С этими особенностями связан процесс быстрого приобщения детей младшего школьного возраста к культуре, к её исходным элементам.

Ученики начальных классов, за редким исключением, любят заниматься в школе. Они пока исключительно вбирают, впитывают и, судя по всему, имеют для этого поистине необыкновенные данные.

Характерна готовность детей этого возраста реагировать сразу же. Для детей 8 – 9 лет очень показательна не только непосредственность реакций, но и попутное осознавание своих впечатлений. Особенности восприимчивости заметны во время прогулок и экскурсий, когда учащиеся могут вслух комментировать происходящее.

Для младшего школьного возраста характерна подражательность многих действий и высказываний. Это важный источник успехов в начальном учении. Подражательность проявляется по преимуществу во внешнем копировании, повторении воспринятого.

Ученики младшего школьного возраста охотно переносят в свои игры то, что сами только что узнали.

Но стремление повторять, усваивать новое таким, каким оно было им дано, иногда оказывается чрезмерным. Например, когда требуется от ученика младшего школьного возраста рассказать текст «своими словами», он почти дословно повторяет отдельные фразы, абзацы или текст целиком. Здесь сказывается сильная механическая память, а также неразвитость речи – ему трудно одно и то же содержание выразить разными словами.

Детям этого возраста нравится рассуждать, подражая взрослым. Дети 8 – 9 лет легко привыкают к незнакомой обстановке и новым обстоятельствам.

Своеобразный отклик у детей этого возраста вызывает посещение театра. В отличие от более юных зрителей, которые стремятся вмешаться в событие на сцене – подсказывают положительным героям желанные действия, предупреждают их об опасности и т.п., младшие школьники держатся уже более солидно. Конечно, они хохочут, если смешно, негодуют, если кого-то обижают, но не кричат на весь зал и обычно не отвечают на обращения к ним со сцены – они уже не упускают из виду условность представления (Лейтес, 2000).

Детям этого возраста не свойственно задумываться о каких-либо сложностях и трудностях. Они легко и беззаботно относятся ко всему, что не связано с их непосредственными делами. Приобщаясь к сфере познания, они все ещё продолжают играть. Но наивно-игровой характер познания, свойственный детям этого возраста, обнаруживает вместе с тем огромные формальные возможности детского интеллекта. В младшем школьном возрасте дети удивительно легко осваивают очень сложные навыки и формы поведения.

Рассмотренные особенности, которые характерны для младшего школьного возраста, существенно сказываются на познавательных возможностях детей и обусловливают дальнейший ход развития. «Другими словами», - говорит Н.С. Лейтес, - «рассмотренные черты младших школьников – это факторы их возрастной одаренности».

в) Влияние возрастных особенностей на формирование способностей и одаренности

Чтобы понять, каков «вклад» тех или иных возрастных свойств в формирование способностей, следует иметь в виду, что возрастные особенности не только сменяют, вытесняют друг друга, но могут в какой-то мере и закрепляться, оставлять необратимый след.

Многое в способностях растущего человека зависит от того, что же сохранится и будет развито из тех свойств, которые выступают в различные периоды детства, - и насколько скажется это на чертах интеллекта.

Известно, что темп возрастного развития – неравномерен. Наблюдения ряда психологов (Д.Б. Эльконина, В.В.Давыдова, Н.С. Лейтеса, В.В. Клименко) за умственным ростом учеников на протяжении ряда лет. Свидетельствуют о таких явлениях, как убыстрение или замедление умственного подъема, неожиданные «взлеты» или задержки, причем у каждого - в свои возрастные сроки. Это обнаруживается и в относительно одинаковых условиях обучения и воспитания. Такого рода различия между детьми позволяют говорить о разных вариантах, типах возрастного развития. Основываясь на этих наблюдениях, Н.С. Лейтес выдвинул следующую гипотезу возникновения одаренности. Ключ к пониманию раннего расцвета интеллекта в том, что у таких детей, вследствие очень быстрого темпа развития, происходит сближение, а затем и совмещение во времени возрастной чувствительности, свойств возрастной одаренности, идущих от разных периодов детства. А это, судя по всему, на какое-то время приводит как бы к удвоению, а то и многократному усилению предпосылок развития интеллекта! (Лейтес, 1997).

Рассмотрим с этой точки зрения коренную психологическую особенность выдающихся детей: их чрезвычайную умственную активность, непроизвольное, непрестанное влечение к умственной нагрузке. Так вот, это пристрастие к умственным занятиям, к умственному напряжению может быть следствием такого хода возрастного развития, когда оказывается возможным одновременное действие, как бы суммирование активности разных детских возрастов. В самом деле, например, некоторые черты подросткового возраста - деятельная энергия, настрой на самостоятельное достижение цели - обретают особую силу, если становятся присущи, вследствие ускоренного хода развития, детям более младшего возраста, с их повышенной восприимчивостью и наивной серьезностью. В ту пору детства, когда впечатлительность, готовность усваивать, подражание старшим составляют саму жизнь, когда еще не наступило половое созревание, - в такие годы потребность в умственной нагрузке, подъем энергии и самостоятельности могут до крайности напрягать и сосредоточивать усилия развивающегося ума, выступить в виде необычной тяги к умственной работе.

Таким образом, возрастное явление - своеобразие хода развития - сказывается на подъеме интеллекта, выступает как фактор одаренности.

Правда, только у части детей, опережающих свой возраст, подобная одержимость умственными занятиями станет устойчивой особенностью. У других таких детей - при прочих равных условиях – неустанная потребность прилагать умственные усилия в дальнейшем снизится, - это скажется и на развивающихся способностях. Эти различия в последующем ходе развития можно рассматривать как подтверждение того, что яркие проявления детской одаренности во многом зависят именно от возрастных, в определенную пору возникающих и в какой-то мере преходящих особенностей.

Особая чувствительность и направленность активности, изменяющиеся от одной ступени детства к другой, сочетание, совмещение свойств разных возрастных периодов - это необходимые условия, предпосылки становления и расцвета интеллекта.

Интересующие нас индивидуальные различия по способностям –«родом из детства». Яркие проявления возрастной одаренности - та почва, на которой могут вырастать выдающиеся способности.

Вместе с тем, в незаурядных проявлениях ребенка - это не надо упускать из виду - выступают и те особенности возраста, которые окажутся переходящим, недолговечными.

Например, не следует преувеличивать значение необычно быстрого овладения речью; а ведь в этом зачастую видят признаки незаурядности интеллекта. Но такая особенность - быстрота начального приобщения к языку - нередко характерна лишь на определенном этапе развития, затем особая речевая активность ребенка может ослабеть, и другие дети постепенно догоняют его.

Ненадежным предсказателем будущего оказывается и особый интерес дошкольника и младшего школьника к вычислениям, счету в уме. Известный математик, академик А. Колмогоров отмечает: «Ранние детские способности и склонности к счету часто быстро угасают даже при их культивировании старшими» (Колмогоров, 1994). По-видимому, успехи в такого рода занятиях, позволяющие блистать среди сверстников, также могут оказаться лишь эпизодом возрастного развития. Действительная одаренность к математике требует других качеств ума, выступающих в более позднем возрасте. А проявятся ли они у данного ребенка - еще неизвестно. Некоторые дети, начиная с дошкольного или младшего школьного возраста, обнаруживают удивительную легкость и изобретательность в оперировании абстрактными понятиями, схемами, условными обозначениями. Но, как правило, в дальнейшем, когда потребуется более конкретный, содержательный анализ, такие дети зачастую испытывают затруднения, и тогда становится заметной односторонность и неполнота их умственных возможностей.

Следует учитывать и такое обстоятельство. Необычная умственная активность и энергия познавательных занятий, например, у пятилетнего ребенка, еще не дают гарантий, что такое сохранится надолго. Могут измениться интересы и устремления. К тому же быстрый темп возрастного умственного развития часто затрагивает разные стороны интеллекта неодинаково: возрастание зрелости в чем-то одном может сочетаться с задержками по другим направлениям. Такая неравномерность умственного подъема также может стать источником трудностей в дальнейшем развитии ребенка.

Таким образом, имеется много возможных причин, почему ребенок с многообещающим умственным стартом может не оправдать ожиданий. И не надо поэтому слишком обольщаться ранними умственными достижениями...

Известны слова Л. Толстого о вундеркиндах: «Сколько я их встречал, и сколько раз обманулся!.. Нет! Я теперь никому и ничему между ними не верю! Пускай, наперед, вырастут, и окрепнут, и докажут, что они не пустой фейерверк!..»

Но это не значит, что ранние проявления одаренности вообще не надо принимать всерьез. Такой вывод был бы совершенно неверным. Нельзя упускать из виду, что возрастная одаренность далеко не всегда проходит бесследно - она определенным образом сказывается на формирующихся способностях.

У немалого числа детей с ранним подъемом интеллекта те умственные достоинства, которые обнаруживаются в период ускоренного развития, в той или иной форме сохраняются в дальнейшем, приумножаются - необычность этих детей оказывается действительным предвестником их особых возможностей. Здесь черты детской одаренности как бы выдерживают испытание временем.

Ненадежность прогноза может порождать безразличие к детским признакам одаренности. А ведь каким бы ни оказалось будущее - простор развитию индивидуальных особенностей ребенка необходим сейчас; надо поддерживать и укреплять ранние ростки способностей.

Хотя, многие думают, что ребенок, опережающий сверстников по уровню интеллекта, блещущий умственными способностями, не будет встречать трудностей в учебных занятиях - ему, очевидно, уготовано более счастливое, чем у других детство, действительности же детей с ранним умственным расцветом могут ожидать немалые сложности и дома, и в школе свои драмы в ходе возрастного развития.

**Одаренный ребенок и трудности, встающие перед ним**

Прежде всего, важно, как поведут себя родители и другие старшие члены семьи, когда обнаружится необычность ребенка. Часто наряду с радостью и гордостью такой ребенок вызывает и озабоченность, даже тревогу. Нередко родители, с которыми ничего подобного не происходило, опасливо присматриваются к чрезмерной увлеченности, к занятиям не по возрасту. И больше всего боятся: не болезнь ли все это - необычная яркость способностей, неутомимая умственная активность, разнообразие интересов... При этом далеко не всегда взрослым удается хотя бы не обрушить на голову ребенка все свои сомнения и страхи.

В других семьях чрезвычайные детские способности принимаются как готовый дар, которым спешат пользоваться наслаждаться, который сулит большое будущее. Здесь восхищаются успехами ребенка, необычностью его возможностей и охотно его демонстрируют знакомым и незнакомым. Так подогревается детское тщеславие; а на основе самомнения и тщеславия не так-то легко найти общий язык со сверстниками... В дальнейшем это может обернуться немалыми огорчениями, а то и горестями для растущего человека (Гильбух, 1991).

Дети с ранним умственным подъемом нередко особенно чувствительны к ожиданиям окружающих, их одобрениям и порицаниям. В семье могут ввести запрет на разговоры о талантливости ребенка, но не всегда он достаточен, кто-нибудь из членов семьи иногда забудется, выразит свой восторг. А ребенок, естественно, не пропустит, уловит восхищение своим умом, своими успехами. Если же старшие, напротив, нисколько не ценят проявления необычных способностей, смотрят на них как на странность, которая со временем пройдет, то и такое отношение тоже будет «принято к сведению», оно не минует детского сознания.

В семье детям с признаками одаренности труднее, чем обычным. Труднее независимо от того, восхищаются ли ими без меры или считают странными. Взрослые могут ошибаться в своих оценках, когда встречают у ребенка то, чего они не ожидали.

Таким образом, в вопросе о воспитании одаренных детей большая ответственность лежит на специалистах: воспитателях детских садов, учителях, детских психологах. Они должны вовремя подсказать, направить родительское воспитание.

Ребенок с ранним расцветом интеллекта встречает трудности, непонимание далеко не только дома, в кругу семьи, но и в школе, где всех учат одинаково, и учение начинается, зачастую, с того, что ему уже не интересно.

Именно им, наиболее любознательным, часто становится скучно в классе после первых же уроков. Уже умеющим читать и считать, им приходится пребывать в безделье, пока другие осваивают азбуку и начальные арифметические действия. Конечно, очень многое зависит от того, как ведется преподавание. Некоторые педагоги учат не просто навыкам, например, чтения или письма, но одновременно уделяют внимание анализу соотношения звуков и букв, а также истории слов, то есть в какой-то мере вводят учеников в теорию языка. Такое развивающее обучение несет в себе нечто новое и для самых сильных учеников (для них оно может быть особенно привлекательно), но беда наших школ в том, что даже самый лучший учитель, имея дело с целым классом, лишен возможности ориентироваться на тех, кто идет впереди...

Большинству учителей просто некогда заниматься одаренными детьми; а некоторым из них как бы мешают ученики с поражающими познаниями, с не всегда понятной умственной активностью. Бывает и так: педагог поначалу собирается давать явно выдающемуся ученику более трудные задания, уделять ему специальное внимание. Но потом такие намерения (а иногда и обещания родителям) забываются - нет для этого у учителя ни времени, ни сил... К тому же в ученике незаурядном, с необычно высоким умственным уровнем педагог нередко видит, прежде всего, лишь восприимчивого к учению, не замечая, что такой ребенок нуждается в особом подходе.

Трудности могут начаться с того, что ребенок, опережающий сверстников, склонен постоянно привлекать к себе внимание. Стремительное выполнение заданий, готовность правильно ответить не вопрос учителя - для него желанная умственная игра, состязание. И он торопливее других тянет руку - радостный, предвкушая одобрение. И при этом все время жаждет новой умственной пищи... Но это через какое-то время надоедает учителю, и другим ученикам, и ему самому. Такой ученик постепенно становится всем в классе в тягость.

Часто в начальных классах наиболее развитого ученика почти перестают спрашивать: учитель ведь уверен, что он и так знает. Если он все же настойчиво пытается что-нибудь сказать или спросить, то может нарваться и на упрек, что он «выскочка». А когда он видит, что его активность учителю не нужна, и переключается на что-нибудь постороннее - не миновать недовольства, а то и раздражения педагога: почему отвлекается и не интересуется занятиями? Уж не слишком ли он себе возомнил?

Так, поначалу энтузиаст учебных занятий, ребенок становится лишним в школе, а она ему - ненужной. Он предпочитает болеть, лишь бы не посещать уроки. В результате уже в первые же школьные годы и тем более в подростковые многие выдающиеся дети оказываются в конфликте с учителями. А те иногда и сами не знают, чем такой ребенок их раздражает: с одной стороны все-таки вундеркинд, а с другой – «какой-то ненормальный...»

Причина такого конфликта в том, что наиболее способные ученики нуждаются в нагрузке, которая была бы под стать их умственным силам; а наша средняя школа, кроме средней программы, ничего им предложить не может.

Незаурядный ученик - испытание для учителя, особенно если для учителя главное – «чтобы был порядок». А как развитому и независимому ученику не взбунтоваться против муштры. Отсюда - частые выговаривают им (не мешать!), укоряющие записи в дневнике, вызовы родителей...

Правда, немалая часть детей с ранним подъемом способностей, в конечном счете, как-то приспосабливается к общим требованиям. Но происходит это, в сущности, ценою ослабления, если не потери, некоторых важных особенностей, отличающих таких детей. Они вынуждены становиться менее самостоятельными, тормозить свою любознательность и творческие порывы. Их особые возможности остаются как бы невостребованными!

Бывают и другие варианты школьных трудностей у ребенка с ранним умственным расцветом. От него ожидают, требуют и родители, и педагоги, чтобы он обязательно был примерным учеником, отличником. А ведь отметки часто ставят не только за знания, но и за поведение, за почерк. Ученику с повышенными способностями достается гораздо больше, чем другим, например, за не по форме выполненное домашнее задание, за какое-нибудь не предусмотренное темой высказывание на уроке, за небрежную письменную работу. А в некоторых семьях любое снижение отметок воспринимается как драма.

У ребенка с ранним умственным расцветом нередки трудности и во взаимоотношения со сверстниками. Часто одноклассники, особенно к началу подросткового возраста, начинают активно отторгать от себя такого ученика, дают ему обидные прозвища, стараются поставить его в неловкое положение. А тот, чтобы не оказаться отверженным, стремится быть «как все»: избегает обнаруживать себя самым знающим или, тем более, самым старательным (Гильбух, 1991).

Немало дополнительных переживаний выпадает на долю такого ребенка, если ему почему-либо не даются физкультура, занятия по труду. И другие ученики здесь могут быть не лучше, но они не привлекают к себе такого пристального внимания. А физическая неумелость, робость у ученика, далеко опережающего других в умственном отношении, непременно становятся поводом для насмешек, издевок.

Трения с товарищами бывают вызваны и тем, во что играют дети: юные интеллектуалы тянутся к различным словесным играм, к шахматам в те годы, когда их сверстники - по преимуществу к подвижным и более веселым играм. Среди «выдающихся» детей есть своего рода «фанаты» умственных увлечений - иногда они оказываются прогульщиками, которым жалко терять время на занятия в школе, поскольку они отвлекают от того, чем они сейчас захвачены. Некоторые вообще хотели бы заниматься только тем, что для них загадочно и ново. И на кружки многие из них ходят до тех пор, пока еще не научились чему-то, не разобрались - а затем интерес пропадает. Во всем этом выступает одна из показательных, частых черт характера ребенка с ранним подъемом интеллекта - упорнейшее нежелание делать то, что ему неинтересно (Гильбух, 1991).

Такие дети обычно сразу же стремятся заниматься сами. Их задевает и обижает, если кто-нибудь из взрослых пытается руководить приготовлением уроков. Осложнять их отношения с родителями может и повышенная требовательность к старшим, от которых они порой дотошно добиваются, например, обоснования каких-нибудь высказанных теми утверждений. Некоторые из таких детей, с особо ярким воображением, оказываются выдумщиками, фантазерами, которые готовы всех убеждать в том, чего не было, но что возникло в их мечтах. Это может обнаруживаться и на уроках, и во внешкольных занятиях. Рано созревшие интеллектуально дети, опираясь на логику, способны порой прийти к ошарашивающим взрослых нравственным суждениям. От них, например, можно услышать в младшем подростковом возрасте, что родителям никто ничем не обязан, или - что те, кто мало смеется,- плохие люди. Подобного рода «теоретизирование» обосновывается, подкрепляется логически верными ссылками на то, что они слышали или сами читали. В их умствованиях, наряду с формальной правильностью, отчетливостью суждений, выступают и схематизм, односторонность их представлений. Но это их не смущает.

Сильные и слабые стороны такого ребенка взаимосвязаны, переходят друг в друга. Так, легкость, с которой дается учение, привычка учиться «хватая на лету», может приводить к нежеланию, неумению упорно заниматься.

На детях с ускоренным умственным развитием видна справедливость известного выражения: наши недостатки - продолжение наших достоинств. Чрезмерная выраженность у ребенка таких, казалось бы, несомненных достоинств, как умственная самостоятельность, установка на познавание, могут оборачиваться своеволием, противопоставлением себя окружающим. Даже, казалось бы, явное преимущество ребенка, которому все учебные предметы даются одинаково легко, имеет и свою теневую сторону: к подростковому возрасту такая легкость уже начинает тяготить самого школьника - он не может разобраться, к чему же он более склонен. Отсутствие таких ограничителей, как относительная неспособность к каким-нибудь видам занятий, может вылиться в излишнюю разбросанность интересов, затруднять самоопределение.

Время от времени то в одной, то в другой газете промелькнет не перестающее казаться удивительным сообщение о поступлении в вуз школьника тринадцати или четырнадцати лет. Значит, кто-то учился в школе вместо 10-11 лет всего 6-7 лет. Чаще всего необыкновенно развитый ребенок поступает, как и все, в шесть - семь лет в первый класс, но потом его ускоренно, иногда в первом же учебном году, переводят в последующие классы. Бывает и так, что «перескок» через класс или несколько таких «перескоков» происходят уже в подростковом возрасте. Раньше для этого требовалось специальное разрешение органов народного образования. Теперь, согласно новому Положению об общеобразовательной средней школе, официально введено право сдавать экстерном за любой класс и за школу в целом.

Но и это не снимает трудностей в развитии одаренных детей. Ведь при этом возникают новые сложности.

Во-первых, образуются определенные пробелы в знаниях, умениях и навыках, не обеспечивается должная систематичность в их усвоении. Во-вторых, приходится иметь дело с различиями в физическом и нравственном развитии одаренного ребенка и его одноклассников.

Тут и физкультура, и трудовое обучение, и, наконец, этика и психология семейной жизни... Как в этих условиях идет формирование самооценки - отношений с одноклассниками и взрослым? Кто и как должен разрабатывать для одаренных детей индивидуальные учебные программы и планы?

**1.4 Понятие и теория детского эгоцентризма**

При обследовании психологических особенностей одаренных детей представляется важным сравнительное с нормой изучение выраженности их эгоцентрической позиции. Данная проблема актуальна ввиду часто встречающейся отчужденности таких детей от остального мира.

У чрезвычайно одарённого у ребенка складывается устойчивая положительная самооценка, высокая и даже завышенная. Он довольно тщательно выбирает среди сверстников, с кем ему дружить, общаться. Из-за этого у него не всегда формируются достаточные навыки общения со сверстниками, результатом чего являются замкнутость, отгороженность от людей.

Отправной точкой исследования послужили представления Жана Пиаже об эгоцентризме и их анализ в современных исследованиях зарубежных и отечественных авторов.

Природа и возрастная динамика феномена эгоцентризма многозначно понимается в разных психологических направлениях - когнитивной психологии, психоанализе, теории деятельности и др.

В научной психологии ХХ в. проблема эгоцентризма была поставлена Ж. Пиаже. Эгоцентризм Ж. Пиаже описывал как умственную позицию, которую занимает ребенок в процессе познания самого себя и окружающего мира на протяжении ряда стадий интеллектуального развития. Ж. Пиаже сосредоточил внимание на интеллектуальном развитии ребенка, оставляя без экспериментального анализа специфику развития аффективной сферы личности. Последователи Ж. Пиаже полагали, что феномен эгоцентризма целесообразно рассматривать не только в связи с развитием когнитивной сферы, но и в связи с аффективным опытом личности (H. Hoffman, R. Selman, Г. Дюпон). В исследованиях феномена эгоцентризма (понимаемого в традиции Ж. Пиаже) отмечается, что он проявляется как в интеллектуальной, так и в мотивационно-потребностной сфере личности. Представления о явлениях эгоцентризма в личностно-аффективной сфере, в свою очередь, также не согласованы между собой. В ряде исследований указывается на то, что между эгоцентризмом в познавательной и в личностно-аффективной сфере существуют генетические взаимосвязи, однако теоретически предполагаемые взаимосвязи не обнаруживаются в эмпирических исследованиях (D. Elkind, R. Enright et.al. и др.).

Термин «эгоцентризм» вызвал ряд недоразумений. Пиаже признал неудачность выбора слова, но, поскольку этот термин уже стал широко распространенным, он попытался уточнить его смысл. Эгоцентризм, по Пиаже, - фактор познания. Это определенная совокупность докритических и, следовательно, дообъективных позиций в познании вещей, других людей и себя самого. Эгоцентризм - разновидность систематической и неосознанной иллюзии познания, форма первоначальной центрации ума, когда отсутствует интеллектуальная релятивность и реципрокность. Поэтому более удачным термином позже Пиаже считал термин «центрация» (Обухова, 1981).

Ж. Пиаже описал три формы эгоцентризма в соответствии с тремя основными периодами развития интеллекта (Обухова, 1981). Это эгоцентризм в период становления сенсомоторного интеллекта (от 0 до 2 лет), эгоцентризм на стадии дооперационального мышления (от 2 до 7 лет) и эгоцентризм в период формирования понятийного мышления (от 11 до 15 лет). Приобретаемая в 12-15 лет способность строить умозаключения, следуя правилам комбинаторики и формальной логики, позволяет ребенку выдвигать гипотезы, делать из них выводы и экспериментально проверять их истинность. При этом ребенок может строить идеализированные представления, которые не всегда поддаются проверке и часто противоречат реальным фактам. Подростковую форму когнитивного эгоцентризма Ж. Пиаже назвал «наивным идеализмом» подростка, стремящегося к переустройству мира, приписывающего своему мышлению неограниченную силу. Интеллектуальная децентрация ведет к тому, что подросток начинает принимать во внимание внешние обстоятельства, становясь реальным и активным деятелем. У взрослых также возможно проявление центрации субъекта на себе в процессе познания. Согласно Ж. Пиаже, эгоцентризм имеет тенденцию усиливаться всякий раз, когда в ходе развития приходится соприкасаться с чем-то новым, незнакомой прежде сферой познавательной деятельности. «Взрыв» эгоцентризма постепенно затухает по мере того, как человек осваивается в новой области.

Именно, исходя из этой общей цели, он сначала выделил и исследовал частную проблему - изучил скрытые умственные тенденции, придающие качественное своеобразие детскому мышлению, и наметил механизмы их возникновения и смены. С помощью клинического метода Пиаже установил новые факты в области детского развития. Важнейшие из них - открытие эгоцентрического характера детской речи, качественных особенностей детской логики, своеобразных по своему содержанию представлений ребенка о мире. Однако, основное достижение Пиаже, сделавшее его всемирно известным ученым, - открытие эгоцентризма ребенка. Эгоцентризм - это основная особенность мышления, скрытая умственная позиция ребенка. Своеобразие детской логики, детской речи, детских представлений о мире - лишь следствие этой эгоцентрической умственной позиции. Вербальный эгоцентризм служит внешним выражением более глубокой интеллектуальной и социальной позиции ребенка. Пиаже назвал такую спонтанную умственную позицию эгоцентризмом (Обухова, 1981). Первоначально он характеризовал эгоцентризм как состояние, когда ребенок рассматривает весь мир со своей точки зрения, которую он не осознает; она выступает как абсолютная.

Ребенок еще не догадывается о том, что вещи могут выглядеть иначе, чем ему представляется. Эгоцентризм означает отсутствие осознания собственной субъективности, отсутствие объективной меры вещей.

С одной стороны, эгоцентризм означает отсутствие понимания относительности познания мира и координации точек зрения. С другой стороны, это позиция неосознанного приписывания качеств собственного «Я» и собственной перспективы вещам и другим людям. Изначальный эгоцентризм познания - это не гипертрофия осознания «Я». Это, напротив, непосредственное отношение к объектам, где субъект, игнорируя «Я», не может выйти из «Я», чтобы найти свое место в мире отношений, освобожденных от субъективных связей.

Если в развитии происходит смена умственных позиций, их трансформация, то, что же движет этим процессом? Пиаже считал, что к этому может привести только качественное развитие детского ума, то есть прогрессивно развивающееся осознание своего «Я». Для того чтобы преодолеть эгоцентризм, необходимы два условия: первое - осознать свое «Я» в качестве субъекта и отделить субъект от объекта; второе - координировать свою собственную точку зрения с другими, а не рассматривать ее как единственно возможную.

Развитие знаний о себе возникает у ребенка, по мнению Пиаже, из социального взаимодействия (Обухова, 1981). Смена умственных позиций осуществляется под влиянием развивающихся социальных взаимоотношений индивидов. Общество Пиаже рассматривает таким, как оно выступает для ребенка, то есть как сумму социальных отношений, среди которых можно выделить два крайних типа: отношения принуждения и отношения кооперации.

Отношения принуждения навязывают ребенку систему правил обязательного характера. Этот тип отношений характеризует, по Пиаже, общество, особенно в сфере отношений ребенка и окружающих его взрослых. Отношения принуждения не способствуют смене умственной позиции. Напротив, вследствие принуждения возникает «реализм» моральный и интеллектуальный, чисто внешние представления о правилах. Когда законы навязываются ребенку взрослым, неизбежны суждения по внешнему впечатлению. Реальное столкновение между мышлением ребенка и окружающими его взрослыми выражается в систематическом искажении ребенком информации, сообщаемой ему взрослыми. Когда ребенок конструирует новое понятие, пользуясь языком взрослых, то это понятие остается всецело детским, так как ребенок изменяет и ассимилирует его соответственно своей умственной структуре. Социальные отношения между взрослыми и ребенком, особенно, если они опираются на принуждение, не приводят к осознанию ребенком своей субъективности. Для того чтобы осознать свое «Я», необходимо освободиться от принуждения, необходимо взаимодействие мнений. Это взаимодействие сначала невозможно между ребенком и взрослым, потому что неравенство слишком велико. Ребенок старается подражать взрослому и в то же время защищать себя от него, а не обмениваться мнениями. Только индивиды, считающие друг друга равными, могут осуществлять «развивающий» взаимный контроль. Такие отношения появляются с момента установления кооперации среди детей.

При кооперировании возникает потребность приспособиться к другому лицу. Столкновение своей мысли с чужой вызывает сомнение и необходимость доказательства. Благодаря установлению отношений кооперации происходит осознание существования других точек зрения. Вследствие этого формируются рациональные элементы в логике и этике. Пиаже считал установление этих отношений необычайно важным фактом. По его мнению, социальная жизнь создает необходимость логических норм.

Одно из важнейших понятий в системе психологических взглядов Пиаже - понятие социализации (Обухова, 1981). По его мнению, термин «социальный» имеет два разных смысла. Существуют социальные отношения между ребенком и взрослым. Взрослый для ребенка - источник воспитательных воздействий, он передает ему культуру общества. Ребенок воспринимает взрослого как источник специфически человеческих чувств. При таком понимании термина - ребенок социален с самого начала.

Кроме этих отношений существуют социальные отношения между самими детьми (отношения кооперации) и между ребенком и взрослым (отношения принуждения), которые Пиаже называет социализацией (Обухова, 1981). Будучи с самого начала существом социальным, ребенок социализируется только постепенно. Согласно Пиаже, процесс социализации не регрессирует, а, наоборот, прогрессирует. Социальные отношения детей от 2-х до 7-ми лет представляют собой минимум социализации. У ребенка еще не сформированы орудия социализации, он не осознает свое «Я», не координирует точки зрения других людей со своей собственной. Для этого еще не сформирован соответствующий интеллектуальный аппарат.

Характеризуя особенности мышления ребенка в младшем школьном возрасте, Л.С. Выготский отмечал, что ребенок «еще недостаточно осознает собственные мыслительные операции и поэтому не может в полной мере овладеть ими. Он еще мало способен к внутреннему наблюдению, к интроспекции. Только под давлением спора и возражений ребенок начинает пытаться оправдать свою мысль в глазах других и начинает наблюдать собственное мышление, т.е. искать и различать с помощью интроспекции мотивы, которые его ведут, и направление, которому он следует. Стараясь подтвердить свою мысль в глазах других, он начинает подтверждать ее и для самого себя.» (Выготский Л.С.,1984, т. 4, с. 88)

Таким образом, разведение интеллектуального и морального эгоцентризма позволяет лучше понять природу этого феномена и изучить его возрастную динамику.

**Глава II Экспериментальное изучение морального эгоцентризма у младших школьников**

**2.1 Программа обследования учащихся начальной школы (интеллектуальное развитие)**

Для выявления у одаренных детей феномена эгоцентризма, была применена совокупность различных методов диагностики. Использованная нами программа обследования учащихся начальной школы была выбрана нами как наиболее опробованная и выверенная, рекомендованная Министерством образования РФ. Подбор тестов на эгоцентризм осуществлялся исходя из возрастных особенностей младших школьников, по нижней возрастной границе.

Мы считаем допустимым использование интегрального уровня эгоцентризма полученных показателем перечисленных методов. Моральный эгоцентризм может быть рассмотрен как сложное психологическое свойство, связанное с такими характеристиками, как самооценка и тип ценностных ориентаций. Эгоцентрические центрации - тест свободных ассоциаций рисуночный тест «Несуществующее животное». Тип ценностных ориентаций- методика «Цветик-семицветик»-изучение самооценки.

Эта традиционная методика давно и достаточным успехом используется для определения уровня умственного развитию. Для детей она стандартизирована А.Ю. Панасюком (1973,1976). Данные Панасюка, отражающие состояния социокультурных воздействий, стали для нас отправной точкой в изучении особенностей умственного развития школьников.

Качественный анализ методик теста дал возможность определить преимущественный характер тех умений, которые обеспечивают выполнение типичных интеллектуальных задач, представленных в этих методиках. Умения, в составе которых на передний план выступают анемические операции, мы отнесли к репродуктивным, а включающие в первую очередь мыслительные операции – к продуктивным (Е.Л. Яковлева, 1984) Такая характеристика Позволяет получить представление об общем состоянии умственного развития и уровне его сформированнности у каждого ученика.

Нами выделены следующие уровни.

1 – наиболее высокий. Указывает на сформированность умения анализировать, обобщать, устанавливать причинно-следственные связи в материале, заданном в вербальной или образной (невербальной) форме. Предполагает наличие умения решать задачи требующие развития пространственного мышления и использования его в новых ситуациях.

2 уровень свидетельствует о том, что у школьников Хорошо сформированы какие-то идеи навыки (чаще всего вербальные), что позволяет им успешно справляться с большинством заданий. В то же время у них недостаточно развиты другие навыки, умения, что не дает им возможности довести до конца некоторые задания или хорошо справиться с ними.

3 средний. Указывает на то, что у школьников недостаточно хорошо сформировались умения анализировать и обобщать вербальный и образный материал, поэтому они часто используют в ответах конкретные примеры. Но одновременно у ребят могут быть хорошо представлены пространственные элементы мышления и умение понимать социальные ситуации, заданные в вербальной форме. Им нередко вполне под силу успешно выполнять некоторые отдельные вербальные задания.

Для установления степени сформированности у учащихся отдельных логико-психических мыслительных операций, характеризующих слепень овладения ими различными интеллектуальными умениями, использовался тест интеллекта, разработанный Р. Амтхауером, адаптированный для школьников в НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР (М.К. Акимова и др., 1984.

Целью данной программы является изучение интеллектуальных способностей выраженной направленности интересов и типа личности учащихся начальной школы.

Программа состоит из 10 субтестов, которые изучают следующие особенности учащихся:

1. Изучение особенностей интеллектуальной сферы учащегося:
2. память (кратковременная и долговременная)

- запоминание и воспроизведение ряда слов (субтестов 1 и 9 «Вспомни!»)

1. мышление

а) решение задач из тестов Равена или логичность мышления на пространственное воображение (субтест 2 «Дорисуй»)

b) обобщение понятий через ближайшее родовое понятие (задание из Векслера, субтест 3 «Что общего»)

c) математическое мышление (математическое задание из Айзека субтест 4 «Домики»)

d) устный счет с наращиванием (субтест 5 «Сосчитай»)

e) классификация понятий по мыслительному и художественному типу (только для 3х классов субтест «Составь 3 группы слов»)

f) сформированность понятийности мышления (подбор и написание слов, подходящих к определенному понятию, субтест 7 «Подбери слова»)

g) творческое воображение на словесном материале (составление предложений с использованием трех данных слов и любой из трех сфер (на выбор учащегося: естественно-научной, технической гуманитарной субтест 8 «Составь предложение из 3 слов»)

1. Изучение и определение типа личности учащегося

-рисование самого себя с помощью геометрических фигур :

(субтест 10 « 10 фигур»)

Программа рассчитана на время проведения – 60 минут, т.е. 1 час (вместе с объяснением).

При выполнении заданий желательно делить класс на две подгруппы, чтобы обеспечить самостоятельность выполнения всех заданий каждым учащимся и для обеспечения контроля и необходимых разъяснений со стороны психолога.

По окончании обработки полученных результатов. Итоговые оценки по каждому учащемуся заносятся в сводную таблицу итоговых оценок обследования, делается количественный и качественный анализ (см. таблицу и схему, даются рекомендации по каждому учащемуся ( в графе «Примечания») и по каждому классу в целом.

Заключение подписывается психологом.

1 – 3 класс. Методики и их интерпретация.

1 тест «продуктивность памяти»

Цель: Изучение кратковременной механической памяти по запоминанию и воспроизведению 10 слов, произносимых с интервалом в 2 секунды, предложенных испытуемым за 20 секунд.

Время работы – 3 минуты

Инструкция: Запомнить и воспроизвести ряд слов:

1 вариант 2 вариант (для изучения динамики)

1.каша 1. лес

2.море 2. солнце

3.глина 3. хлеб

4. масло 4. дорога

5.бумага 5.кукла

6.пирог 6. мед

7.задача 7.радость

8.свеча 8.газета

9.вишня 9.кошка

10.часы 10.забор

Оценки по количеству правильно воспроизведенных слов.

9-10 слов – 5 баллов

8-7 слов – 4 балла

6-5 слов – 3 балла

4-3 слов – 2 балла

2-1 слов – 1 балл

0 слов – 0 баллов

2 тест «Логичность мышления»

Цель: определение развитости аналитико-синтетической деятельности учащегося и его способности к обучению.

Задание состоит из набора различных фигур, где не хватает одной фигуры. Нужно определить, какой фигуры не хватает и нарисовать.

Время на выполнение задания 5 минут.

Инструкция: Перед Вами бланк с рисунками. На рисунках одной фигуры не достает. Надо определить закономерность, связывающую между собой фигуры на рисунке и дорисовать недостающую фигуру в свободной клетке.

**2.2 Методы изучения личностных особенностей младших школьников**

а) Методика « Несушествующее животное»

Положение «анфас», то есть голова нарисованного ребёнком несуществующего животного направлена на рисующего (на себя) трактуется как эгоцентризм.

б) ТЕСТ ЭГОЦЕНТРИЧЕСКИХ АССОЦИАЦИЙ

Цель: Диагностика эгоцентризма у подростков и младших школьников.

Инструкция. Тест содержит 40 неоконченных предложений. Необходимо дополнить каждое из них так, чтобы получились предложения, в которых выражена законченная мысль. Нужно сразу записать первое пришедшее Вам в голову окончание незаконченного предложения, стараться работать быстро.

* 1. В какой стране…
	2. Легче всего…
	3. Несмотря на то, что…
	4. Чем дольше…
	5. По сравнению с …
	6. Каждый…
	7. Жаль, что…
	8. В результате…
	9. Если…
	10. Несколько лет тому назад…
	11. Самое важное то, что …
	12. На самом деле …
	13. Только…
	14. Настоящая проблема в том, что…
	15. Неправда, что…
	16. Придет такой день, когда…
	17. Самое большое…
	18. Никогда…
	19. В то, что …
	20. Вряд ли возможно, что…
	21. Главное в том, что…
	22. Иногда…
	23. Лет так через двенадцать…
	24. В прошлом…
	25. Дело в том. что…
	26. В настоящее время…
	27. Самое лучшее…
	28. Принимаю во внимание…
	29. Если бы не…
	30. Всегда…
	31. Возможность…
	32. В случае…
	33. Обычно…
	34. Если бы даже…
	35. До сих пор…
	36. Условие для…
	37. Более всего…
	38. Насчет…
	39. С недавнего времени…
	40. Только с тех пор…

Анализ результатов. Цель обработки результатов – получение индекса эгоцентризма, по которому можно судить об эгоцентрической или неэгоцентрической направленности личности испытуемого. Обрабатывать результаты есть смысл, если испытуемые полностью справились с заданием. Поэтому в процессе проведения тестирования школьников важно стремиться к тому, чтобы все предложения были закончены. Когда есть более 10 незаконченных предложений, тестовый бланк обработке и анализу не подлежит.

Индекс эгоцентризма определяют путем выявления информации о самом субъекте. Это информация выражается местоимением первого лица единственного числа, всеми притяжательными и собственными местоимениями, образованными от него, т.е. местоимениями «я», «мне», «мной», «моих», «мною» и т.п.. Информацию о субъекте несут также предложения, законченные не до конца, но содержащие указанные местоимения, и предложения, в которых самих местоимений нет, но зато они явно подразумеваются,, если имеется глагол первого лица единственного числа.

Индексом эгоцентризма служит количество обозначенных предложений.

Уровни эгоцентрической направленности подростков и младших школьников.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  | Низкий | Средний | Высокий |
|  3 класс | Мальчикидевочки | 0 – 90 – 8 | 10 – 259 - 24 | 26 – 4025 - 40 |
|  4 класс | Мальчикидевочки | 0 – 110 – 10 | 12 – 2711 – 26 | 28 – 4027 – 40 |
|  5 класс | Мальчикидевочки | 0 – 130 – 14 | 14 - 2815 – 26 | 29 – 4027 – 40 |
| 6 класс | Мальчикидевочки | 0 – 120 - 13 | 13 – 2714 – 25 | 28 – 4026 – 40 |
| 7 класс | Мальчикидевочки  | 0 – 80 - 9 | 9 – 2210 – 23 | 23 – 4024 – 40 |
| 8 класс | Мальчикидевочки | 0 – 70 - 8 | 8 – 209 – 23 | 21 – 4024 – 40 |
| 9 класс | Мальчикидевочки | 0 – 70 - 7 | 8 – 208 - 21 | 21 – 4021 - 40 |

Примечание. Эгоцентрическая направленность проявляется в познавательной, эмоциональной и поведенческой сферах. Личность с такой направленностью испытывает затруднения в изменении собственной позиции по отношению к некоторому познавательному объекту, в непонимании переживаний других людей, отсутствии эмоциональной отзывчивости, в неумении учитывать точки зрения других людей и координировать их со своей собственной точки зрения. Вероятно, формирование и закрепление эгоцентрической направленности личности происходит в подростковом возрасте.

В ходе тестирования следует придерживаться условий: а) категорически запрещается что-либо объяснять испытуемому помимо инструкции или давать оценки и высказывать свое отношение к его суждениям; б) экспериментатор не должен разглашать истинной цели исследования.

в) Методика « Самооценка»

Цель: Выявление умения ребенка содержательно оценивать собственные качества личности (выходная диагностика). Психолог предлагает учащимся в письменной форме оценивать свои собственные достоинства и недостатки (написать положительные и отрицательные качества личности)

Обработка:

Самооценка определяется по следующим критериям: Завышенная - указаны только достоинства превалируют в два раза над недостатками. Заниженная - указаны только недостатки превалируют в два раза над достоинствами. Адекватная – равное количество достоинств и недостатков (плюс два положительных качества).

г) Методики, направленные на изучение ценностных ориентаций ребенка

«Цветик-семицветик» (Н.В. Клюева, Ю.В. Касаткина).

Цель: изучение ориентации детей 7 лет на потребности личные или общественно значимые (входная диагностика).

Диагностика проводиться в форме игры «Цветик-семицветик». Для игры понадобиться «цветок» с вынимающимися лепестками, фишки красного и желтого цвета. Дети играют группами по семь человек. Психолог предлагает детям, сорвав лепесток, задумать одно заветное желание. Дети кружиться лепестками и произносят хором:

Лети, лети, лепесток,

Через запад на восток,

Через север, через юг,

Возвращайся, сделав круг.

Лишь коснешься ты земли

Быть по-моему вели.

Затем ребенок говорит свое заветное желание на ушко психологу. Если загаданное желание связанно с удовлетворением его личных потребностей, то ребенок получает желтую фишку, если оно имеет общественное значение – красную. Собрав в конце игры все фишки, можно определить уровень нравственного развития группы, но не рекомендуется говорить об этом детям, так как в дальнейшем они могут скрывать свои заветные желания, подстраиваясь под оценки взрослых.

**Глава III. Анализ полученных результатов**

**3.1 Обсуждение полученных результатов**

Данное исследование проводилось в соответствии со следующим алгоритмом.

Первоначально, для выявления уровня интеллектуального развития всех учащихся нами использовался комплекс тестов, позволивший определить этот показатель для каждого тестируемого ребенка в отдельности. Полученные результаты позволили условно разделить тестируемые группы учащихся на одаренных детей и детей со средне статистическими интеллектуальными способностями. При проведении дальнейших исследований это позволило осуществлять сравнительный анализ результатов и, следовательно, является основополагающим моментом начального этапа.

После выявления по результатам тестирования в исследуемых группах одаренных детей нами на общих основаниях был применен уже весь комплекс различных измерительных процедур:

* метод наблюдения;
* тестирование;
* экспертное оценивание детей учителями, воспитателями, родителями;
* оценка продуктов деятельности ребенка (рисунков, стихов);
* оценка результатов участия детей в различных конкурсах, олимпиадах;
* методы математического сравнительного анализа результатов.

Практическое исследование проводилось на базе лицея № 165 в 3»а, 3б, 3в классах. Для выделения учащихся с наиболее высоким и низким уровнем интеллектуального развития была применена вышеприведенная методика.

Анализ: Учителем был составлен рейтинг по успеваемости. Психологом проведена диагностика интеллектуального развития. На основе результатов составлены таблицы:

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | 3а Турыгина Ирина Николаевна | учитель | психолог |
| 1 | А. Анастасия Е. | 3 | 3 |
| 2 | В. Анастасия Вл. | 2-3 | 3 |
| 3 | В. Александр Анд. | 1 | 1 |
| 4 | В.Денис Ол. | 2-3 | 3 |
| 5 | В. Анна Юр. | 2 | 2 |
| 6 | Ж. Антон Алек. | 2 | 2 |
| 7 | К. Александр С. | 2 | 2 |
| 8 | К. Евгений В. | 1 | 1 |
| 9 | К. Антон Ол. | 1 | 1 |
| 10 | Л. .Руслан Алек. | 2 | 2 |
| 11 | Л. Василий Владислав. | 2 | 2 |
| 12 | П Алина Ол. | 2-3 | 2-3 |
| 13 | М. Нина Вал. | 1 | 1 |
| 14 | Н. Дарья Влад. | 2 | 2 |
| 15 | О.Ксения Дм. | 2 | 2 |
| 16 | О. Юлия Анд. | 2 | 2 |
| 17 | П. Светлана Алек. | 2 | 2 |
| 18 | П. Алена Алек. | 2 | 2 |
| 19 | П. Анастасия Алек | 1 | 1 |
| 20 | С. Александр С. | 2 | 2 |
| 22 | С. Денис О. | 2 | 2 |
| 23 | Ц. Елена Ал. | 2 | 2 |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | 3б Кузнецова Елена Юрьевна | Учитель | Психолог |
| 1 | А. Екатерина И. | 3 | 3 |
| 2 | А. Анастасия Алек. | 2 | 2 |
| 3 | Б. Анна С. | 2 | 2 |
|  4 | Б. Ксения Мак. | 1 | 1 |
| 5 | Г. Анжелика Андр. | 1-2 | 1-2 |
| 6 | И. Яна Евг. | 2 | 2 |
| 7 | К. Роман Андр. | 2 | 2 |
| 8 | К.Иван С. | 1 | 1 |
| 9 | К. Анастасия С. | 2 | 3 |
| 10 | К. Елена Алекс. | 2 | 2 |
| 11 | К. Александр Андр. | 1-2 | 1 |
| 12 | К. Антон Алек. | 2 | 2 |
| 13 | К. Евгения С. | 3 | 3 |
| 14 | М. Мария Алек. | 2 | 2 |
| 15 | М. Роман | 3 | 3 |
| 16 | Н. Татьяна Евг. | 2 | 2 |
| 17 | Р.Петр Игоревич | 2 | 2 |
| 18 | Р. Екатерина Мих. | 2 | 2 |
| 19 | Т. Игорь Алекс. | 2 | 2 |
| 20 | Ф. Антон И. | 2 | 2 |
| 21 | Х. Елена Дм. | 2 | 2 |
| 21 | Ш. Александр Владислав. | 3 | 3 |
| 22 | Ш. Анастасия Дм. | 1-2 | 1-2 |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | 3в Тарасова Ирина Юрьевна | Учитель | Психолог |
| 1 | Б. Сергей И. | 1 | 1 |
| 2 | Д. Анастасия Н. | 2 | 2 |
| 3 | Д. Анастасия Вл. | 2 | 2 |
| 4 | Д. Полина В. | 2 | 2 |
| 5 | З. Алексей В. | 1 | 1 |
| 6 | И. Дарья К. | 2 | 2 |
| 7 | И. Юлия И. | 1 | 1 |
| 8 | М. Екатерина К. | 2 | 2 |
| 9 | М. Никита С. | 3 | 3 |
| 10 | К. Алла Дм. | 1 | 1 |
| 11 | П.Марк Руд. | 1 | 1 |
| 12 | Т.Александр Андр. | 1 | 1-2 |
| 13 | П.Иван Алекс.  | 2 | 2-3 |
| 14 | С.Дмитрий В. | 2 | 2 |
| 15 | С.Владислав Эд. | 1 | 1 |
| 16 | С.Алексей С. | 1 | 1-2 |
| 17 | Н.Алена Ол. | 2 | 2 |
| 18 | К.Данила Иг. | 3 | 2-3 |
| 19 | Ул.Анна Дм.  | 2 | 2 |
| 20 | Ф.Михаил В. | 3 | 2-3 |
| 21 | Ф.Кристина Алекс.  | 2 | 2 |
| 22 | Ц.Евгения Дм. | 2 | 2 |
| 23 | Ш. Назар Эд. | 4 | 3 |

Из таблицы видно, что 16 детей имеют наиболее высокий уровень интеллектуального развития (уровень №1). Он указывает на сформированность умения анализировать, обобщать, устанавливать причинно-следственные связи в материале, заданном в вербальной или образной (невербальной) форме. Предполагает наличие умения решать задачи требующие развития пространственного мышления и использования его в новых ситуациях. Из этих детей формируется первая группа.

11 детей имеют более низкий уровень развития (№3- средний). Он указывает на то, что у школьников недостаточно хорошо сформировались умения анализировать и обобщать вербальный и образный материал, поэтому они часто используют в ответах конкретные примеры. Одновременно у ребят могут быть хорошо представлены пространственные элементы мышления и умение понимать социальные ситуации, заданные в вербальной форме. Им нередко вполне под силу успешно выполнять некоторые отдельные вербальные задания. Из этих детей формируется вторая группа.

С обеими группами проводилась остальная диагностика для подтверждения или опровержения гипотезы о связи высоких интеллектуальных способностей и морального эгоцентризма.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Ф. И  | «Несущест.Живоное» | Неокончен.Предложен. | Самооценка | Ценностныеориентации |
| 1 | Саша В. | + | - | + | + |
| 2 | Евгений К. | + | + | + | - |
| 3 | Антон К. | + | - | - | + |
| 4 | Нина М. | + | + | + | - |
| 5 | Настя П. | + | + | + | - |
| 6 | Ксюша Б. | + | - | + | - |
| 7 |  Иван К. | + | + | + | - |
| 8 | Саша К. | + | + | - | + |
| 9 | Сергей Б. | + | + | + | - |
| 10 | Алеша З. | + | + | - | + |
| 11 | Юля И. | + | - | - | - |
| 12 | Алла К.  | + | + | + | + |
| 13 | Марк П. | + | + | + | - |
| 14 | Саша Т. | + | + | - | - |
| 15 | Влад С. | + | - | + | + |
| 16 | Алеша С. | + | + | - | + |

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Ф. И. | «Несущест.Живоное» | Неокончен.Предложен. | Самооценка | Ценностныеориентации |
| 1 | Настя А. | + | - | - | + |
| 2 | Настя В. | - | - | - | - |
| 3 | Денис В. | - | - | - | + |
| 4 | Алина Л. | + | - | - | + |
| 5 | Катя А. | - | - | - | - |
| 6 | Настя К. | - | - | - | - |
| 7 | Женя К. | - | - | - | - |
| 8 | Роман М. | + | - | - | - |
| 9 | Никита М. | - | - | + | - |
| 10 | Миша Ф. | - | - | - | - |
| 11 | Назар Ш. | + | + | + | + |

По результатам тестирования и наблюдения за детьми первой и второй группы была сформирована гипотеза, что одаренные дети более эгоцентричны, чем дети с более низким и средним уровнем умственного развития

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Ф. И О. | Результаты тестовПо эгоцентризму- | Ранг поэго | РезультатТеста IQ | Ранг по IQ | Px | Py | d | di |
| 1 | Саша В. | 3 1 | 7 | 1 | 7 | 7 | 7 | 0 | 0 |
| 2 | ЕвгенийК  | 3 1 | 7 | 1 | 7 | 7 | 7 | 0 | 0 |
| 3 | Антон К. | 2 2 | 14 | 1 | 7 | 14 | 7 | 7 | 49 |
| 4 | Нина М. | 3 1 | 7 | 1 | 7 | 7 | 7 | 0 | 0 |
| 5 | Настя П. | 3 1 | 7 | 1 | 7 | 7 | 15 | -8 | 64 |
| 6 | Ксюша Б. | 2 2 | 14 | 1 | 7 | 14 | 7 | 7 | 49 |
| 7 | Иван К. | 3 1 | 7 | 1 | 7 | 7 | 7 | 0 | 0 |
| 8 | Саша К. | 3 1 | 7 | 2 | 15 | 7 | 7 | 0 | 0 |
| 9 | Сергей Б. | 3 1 | 7 | 1 | 7 | 7 | 7 | 0 | 0 |
| 10 | Алеша З. | 3 1  | 7 | 1 | 7 | 7 | 7 | 0 | 0 |
| 11 | Юля И. | 1 3 | 16 | 1 | 7 | 16 | 7 | 9 | 81 |
| 12 | Алла К. | 4 0 | 1 | 1 | 7 | 1 | 7 | -6 | 36 |
| 13 | Марк П. | 3 1 | 7 | 1 | 7 | 7 | 7 | 0 | 0 |
| 14 | Саша Т. | 2 2 | 14 | 2 | 15 | 14 | 15 | -1 | 1 |
| 15 | Влад С. | 3 1 | 7 | 1 | 7 | 7 | 7 | 0 | 0 |
| 16 | Алеша С. | 3 1 | 7 | 2 | 15 | 7 | 15 | -8 | 64 |

Сумма показателей Di = 344

Этот показатель свидетельствует о положительной связи морального эгоцентризма и умственного развития средней силы. Таким образом, гипотеза о положительной связи двух исследуемых характеристик (морального эгоцентризма и уровнем умственного развития) подтвердилась

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Ф. И. | Результаты тестовНа эгоцентризм+ - | Ранг поэго | РезультатТеста IQ | Ранг поIQ  | Px | Py | d | di |
| 1 | Настя А. | 2 2 | 2,5 | 3 | 6 | 2.5 | 6 | -3,5 | 12,25 |
| 2 | Настя В. | 0 4 | 9 | 3 | 6 | 9 | 6 | 3 | 9 |
| 3 | Денис В. | 1 3 | 5 | 3 | 6 | 5 | 6 | -1 | 1 |
| 4 | Алина Л. | 0 4 | 2,5 | 2 | 1,5 | 2.5 | 1,5 | 1 | 1 |
| 5 | Катя А. | 0 4 | 9 | 3 | 6 | 9 | 6 | 3 | 9 |
| 6 | Настя К. | 0 4  | 9 | 3 | 6 | 9 | 6 | 3 | 9 |
| 7 | Женя К. | 0 4 | 9 | 3 | 6 | 9 | 6 | 3 | 9 |
| 8 | Роман М. | 1 3 | 5 | 3 | 6 | 5 | 6 | -1 | 1 |
| 9 | НикитаМ. | 1 3 | 5 | 3 | 6 | 5 | 6 | -1 | 1 |
| 10 | Миша Ф. | 0 4 | 9 | 2 | 1,5 | 9 | 1,5 | 7.5 | 56,25 |
| 11 | Назар Ш. | 4 0  | 1 | 3 | 6 | 1 | 6 | -5 | 25 |

Сумма показателей Di

Коэффициент ранговой корреляции Спирмена внутри первой группы взаимосвязи высокого умственных способностей и высокого уровня эгоцентризма, т.е. гипотеза подтверждается. Дети второй группы менее эгоцентричны, что показывает коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Тетрахорический показатель связи или четырехклеточная корреляция коэффициент Юля.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Высокий коэффициент умственного развития | Низкий коэффициент умственного развития | Сумма |
|  Эгоцентричностьвысокая | а=10 | с=2 | а+с=12 |
| Эгоцентричностьнизкая | в= 3 |  d=8 | в+d=11 |

Сумма = а + в = 13 Сумма = с + d = 10

n = 23

Для того чтобы проверить полученные показатели применим формулу:

=1-0,56

Пороговое значение не превышено, между признаками в двух группах обнаружена средняя положительная связь.

**3.2 Описание выделенных групп**

Все школьники, которых мы наблюдали, воспитываются в морально, экономически и психологически благополучных условиях. Все семьи полные, в воспитании принимают участие все члены семьи, в том числе и родственники более старшего поколения, у некоторых детей из выборки есть старшие братья и сестры. Наблюдения за детьми из двух выделенных групп дают основание утверждать, что их поведение в разнообразных ситуациях различно.

* Школьная ситуация

Дети первой группы стараются все время быть на виду, тянут руку на уроках, на переменах тоже стараются привлечь внимание учительницы

(мало играют с другими детьми на переменах в подвижные игры, стремятся побеседовать с учительницей, что-то рассказать, в чём-то ей помочь). Очень чувствительны к снижению оценок. Реакция может быть бурной, могут даже плакать, оправдываются. Требуют пересмотра оценок, дополнительных заданий. Очень настойчивы и активны, хорошо знают принципы и правила, по которым оцениваются не только каждодневные работы - классные и домашние, но и контрольные - годовые, четвертные, «роновские», хорошо помнят все свои ошибки и помарки. Часто учителя подкрепляют такую позицию ребенка, не обсуждая результат, ведь, как правило, именно эти дети являются их надеждой и опорой как лучшие ученики и лицо класса. Как следствие, такие дети перестают видеть в своих одноклассниках партнеров, т.е. равных себе в учебной работе.

Для детей второй группы не так важны оценки. Они стараются не попасться на глаза учителю лишний раз, на переменах даже в конце четвертей спокойно играют в подвижные игры.

* Со сверстниками

Дети первой группы мало идут на контакт, неохотно играют в подвижные игры. Многие из них имеют заметно более слабую физическую форму. На переменах и после уроков больше читают или стараются выполнить домашнее задание, а если и участвуют в играх всего класса, то хотят непременно лидировать, «задаются». Во взаимодействие стараются вступать с детьми старше себя по возрасту. Интересы разнообразны, но связаны в основном с учебной деятельностью

Дети второй группы Легко идут на контакт, стремятся к сотрудничеству, В играх принимают на себя любую роль (с удовольствием «водят»), взаимодействуют с любыми детьми, и младше, и старше себя по возрасту. С удовольствием включаются в любые игры на переменах и в группе продленного дня. Менее конфликтны, споры решают чаще всего путем сотрудничества и избегания. Имеют множество интересов, почти всегда выходящих за рамки учебной деятельности.

* В семье.

Дети первой группы. Чаще воспитываются в семьях с неработающей матерью, чьи интересы и ожидания сконцентрированы в сфере воспитания ребенка или с преобладающим культом ребенка. Как правило, эти дети не имеют братьев и сестер. В подобных семьях ребенок рано начинает понимать, как значим он для родителей, как они любят его, как боятся потерять его. Это повышает его самооценку, создает чувство безопасности, однако часто переходит нормы принятого социального поведения: он не считается с окружающими, действует наперекор их желаниям и требованиям. Часто окружающие, учителя и сами родители видят в этом невоспитанность ребенка, начинают объяснять ему, почему так нельзя себя вести. Но крайне редко это приводит к желаемому результату. Дело в том, что ребенок не видит, не чувствует, почему надо поступать иначе, а именно, что существуют интересы других людей, которые не всегда совпадают с его собственными, и что более того, другие люди имеют не меньше прав для защиты своих интересов, что они не менее ценны, чем он.

Дети второй группы. Чаще воспитываются в семьях, где оба родителя работают. Более самостоятельны и независимы, т.к. их интересы лежат в разных областях жизни. Они больше времени уделяют своей деятельности, не связанной с учебой, ведь в этом возрасте интерес к учебе начинает ослабевать.

Таким образом, по данным наблюдений учителей и школьного психолога можно свидетельствовать о значимых различиях в поведении детей двух выделенных групп (с высоким и низким моральным эгоцентризмом) лишь в ситуациях «субъект-субъектного» взаимодействия. Учитывая, что одаренные дети представляют собой потенциальных лидеров практически во всех областях общественной жизни, важно проявлять заботу не только о развитии у них когнитивных способностей, но и социальных свойств – способности взаимодействовать, понимать чувства и мысли других людей, адекватно вести себя в ситуациях соревнования, проявлять сочувствие к окружающим. В конечном счете это позволит и самим одаренным детям максимально реализовать свои задатки, с пользой для себя и для других.

**Заключение**

Одарённые дети представляют собой особую категорию детей, исследуя которую мы можем лучше понять и раскрыть природу способностей любого ребёнка. В то же время педагоги и родители детей с высокими способностями нуждаются в более детальном представлении об особенностях личностного развития этих детей на разных возрастных этапах. В частности, нежелательное поведение и отношения одарённых детей младшего школьного возраста могут быть скорректированы до наступления у них подросткового возраста, т.к. в начальной школе дети максимально отзывчивы на обучающее и развивающее влияние взрослого, прежде всего своей учительницы.

На наш взгляд, существуют определённые различия в характере детей в зависимости от степени выраженности у них морального эгоцентризма. Определяя вслед за Ж.Пиаже эгоцентризм как особую умственную позицию ребёнка, мы сосредоточились в своём исследовании на сравнении морального эгоцентризма у детей с высокими и средними способностями.

Данная работа явилась результатом изучения морального эгоцентризма у детей младшего школьного возраста (6 – 10 лет) с высокими общими способностями и заключалась как в анализе литературы, так и в практическом исследовании детей этого возраста Выполнение вышеперечисленных задач полностью соответствовало поставленной в начале работы цели. На первом, теоретическом этапе исследования были собраны данные о психологических особенностях детей младшего школьного возраста, выявлена взаимозависимость возрастных особенностей детей этого возраста и формирования их личности, подобраны тесты и задания, применяемые на практике для выявления феноменов одаренности и эгоцентризма у детей этого возраста.

Для выявления уровня интеллектуального развития всех учащихся нами использовался набор тестов, позволивший определить этот показатель для каждого тестируемого ребенка в отдельности. Полученные результаты позволили условно разделить тестируемые группы учащихся на одаренных детей и детей со средними интеллектуальными способностями. При проведении дальнейших исследований это позволило осуществить сравнительный анализ результатов. В нашем исследовании получена положительная связь морального эгоцентризма и умственного развития средней силы. Таким образом, выдвинутая нами гипотеза подтвердилась.

Проведённые совместно с педагогами и школьным психологом наблюдения позволили описать различия в поведении двух условно выделенных групп одарённых детей – с высоким и низким уровнем морального эгоцентризма. На наш взгляд, это поможет более дифференцированно оценивать и корректировать поступки и отношения этих детей в различных ситуациях, развивать у них способности к пониманию чувств и мыслей окружающих людей, признавать таланты не только свои, но и других, ценить партнёров по учебной и любой другой деятельности независимо от вклада. Мы убеждены, что воспитание у одарённых детей терпимого, партнёрского отношения к людям независимо от наличия тех или иных талантов будет способствовать созданию более гуманного общества, в котором с большим успехом будут реализованы любые способности, как по степени, так и по форме выраженности. Интерес представляют дальнейшие исследования в этой области, в частности, использование других методов изучения эгоцентризма, исследование проявлений этого феномена у детей и подростков более старшего возраста.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Басов М.Я. Методика психологических наблюдений над детьми. – М.: Знание, 1975. – 73 с.
2. Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников. – М.: Изд-во ВЛАДОС – ПРЕСС, 2001. – 160 с.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти томах. Т. 5. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
4. Гильбух Ю.З. Внимание: одаренные дети. – М.: Знание, 1991. – 80 с.
5. Даль В. Толковый словарь. Т. 2, 3, 4. – М.: Гос. изд-во «Художественная литература», 1935. – 576 с.
6. Дубровина И.В. Индивидуальные различия в способности к обобщению у детей младшего школьного возраста //Вопросы психологии. – 1966. - № 5. – с. 123 – 137.
7. Клименко В.В. Психологические тесты таланта. – Харьков: ФОЛИО, СПб.: КРИСТАЛЛ, 1996. – 414 с.
8. Коршунова Л.С. Воображение и его роль в познании. – М.: Изд-во МГУ, 1979. – 200 с.
9. Левонтин Р. Умственные способности //Психология индивидуальных различий /Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова. – М.: ЧеРо, 2000. – с. 20 – 40.
10. Лейтес Н.С. Бывают выдающиеся дети… //Семья и школа. – 1990. - № 3. – с. 33 – 36.
11. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО МОДЭК, 1997. – 448 с.
12. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность школьников: Учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. зав.. – М.: Академия, 2000. – 320 с.
13. Лейтес Н.С. Возрастной подход к феноменам детской одаренности //Основные современные концепции творчества и одаренности /Под ред. Д.Б. Богоявленской. – М.: Молодая гвардия, 1997. – с. 57 – 67.
14. Лейтес Н.С. Воспоминания, размышления, беседа //Психологический журнал. – 1992. - № 1. – с. 147 – 165.
15. Лейтес Н.С. Легко ли быть одаренным? //Семья и школа. – 1990. - № 6. – с. 34 – 35.
16. Лейтес Н.С. Об умственной одаренности: Психологические характеристики некоторых типов школьников. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 215 с.
17. Лейтес Н.С. Одаренные дети //Психология индивидуальных различий /Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова. – М.: ЧеРо, 2000. – с. 304 – 313.
18. Лейтес Н.С. Проблема способностей в трудах Б.М. Теплова //Вопросы психологии. – 1966. - № 5. – с. 39 – 48.
19. Лейтес Н.С. Ранние проявления одаренности //Вопросы психологии. – 1988. - № 4. – с. 98 – 107.
20. Лейтес Н.С. Способности и одаренность в детские годы. – М.: Знание, 1984. – 80 с.
21. Лейтес Н.С. Судьба вундеркиндов //Семья и школа. – 1990. - № 2. – с. 27 – 29.
22. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. – М.: Педагогика, 1971. – 280 с.
23. Лейтес Н.С. Широта одаренности, призвание, судьба //Вопросы психологии. – 1996. - № 6. – с. 139 – 152.
24. Леонтьев А.Н. О формировании способностей //Вопросы психологии. – 1960. - № 1. – с. 7 – 17.
25. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности //Вопросы психологии. – 1989. - № 6. – с. 29 – 33.
26. Матюшкин А.М., Сиск Д. Одаренные и талантливые дети //Вопросы психологии. – 1988. - № 4. – с. 88 – 97.
27. Моляко В.А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности //Вопросы психологии. – 1994. - № 5. – с. 86 – 95.
28. Обухова Л. Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 191 с.
29. Обухова Л.Ф., Рябова Т.В., Гуслова М.Н., Стуре Т.К. Феномен эгоцентризма у подростков-инвалидов //Вопросы психологии. – 2001. - № 3. – с. 40 – 48.
30. Общая психология /Под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1986. – 464 с.
31. Одаренные дети /Под ред. Г.В. Бурменской и В.М. Слуцкого. – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.
32. Очерки психологии детей (младший школьный возраст) /Под ред. А.Н. Леонтьева и Л.И. Божович. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. – 160 с.
33. Психологический словарь /Под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.
34. Психология одаренности детей и подростков: Учеб. пос. для студ. высш. и сред. пед. учеб. зав-й /Под ред. Н.С. Лейтеса. – М.: Академия, 2000. – 336 с.
35. Психология. Словарь /Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
36. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2-х томах. Т. 2. – М.: Педагогика, 1989. – 328 с.
37. Рубинштейн С.Л. Способности //Психология индивидуальных различий /Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова. – М.: ЧеРо, 2000. – с. 20 – 40.
38. Савенков А.И. Одаренные дети в детском саду и школе: Учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. зав-й. – М.: Академия, 2000. – 232 с.
39. Степанов В.Г. Психология одаренности детей и подростков //Вопросы психологии. – 2000. - № 3. – с. 140 – 143.
40. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2-х томах. Т. 1. – М.: Педагогика, 1985. – 328 с.
41. Теплов Б.М. Способности и одаренность //Психология индивидуальных различий /Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова. – М.: ЧеРо, 2000. – с. 262 – 273.
42. Теплов Б.М. Способности и одаренность //Ученые записки Гос. научно-исследовательского института психологии. Т. 2. – М.: Гос. научно-исследовательский институт психологии, 1941. – с. 24 – 30.
43. Типические особенности умственной деятельности младших школьников /Под ред. С.Ф. Жуйкова. – М.: Просвещение, 1968. – 228 с.
44. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников. – М.: Знание, 1980. – 82 с.
45. Фримен Дж. Обзор современных представлений о развитии способностей //Основные современные концепции творчества и одаренности /Под ред. Д.Б. Богоявленской. – М.: Молодая гвардия, 1997. – с. 371 – 400.
46. Хеллер К.А. Диагностика и развитие одаренных детей и подростков //Основные современные концепции творчества и одаренности /Под ред. Д.Б. Богоявленской. – М.: Молодая гвардия, 1997. – с. 243 – 265.
47. Цукерман Г.А., Мастеров Б.М. Психология саморазвития. – М.: Прогресс, 1995. – 219 с.
48. Чистякова Г.Д. Творческая одаренность и развитие познавательных структур //Вопросы психологии. – 1991. - № 6. – с. 103 – 111.
49. Чудновский В.Э., Юркевич В.С. Одаренность: дар или испытание. – М.: Знание, 1990. – 80 с.
50. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. – М.: Изд. Корпорация «Логос», 1997. – 320 с.
51. Шадриков В.Д. Способности человека //Основные современные концепции творчества и одаренности /Под ред. Д.Б. Богоявленской. – М.: Молодая гвардия, 1997. – с. 24 – 38.
52. Шумакова Н.Б. Междисциплинарный подход к обучению одаренных детей //Вопросы психологии. – 1996. - № 3. – с. 34 – 43.
53. Щебланова Е.И., Аверина И.С., Задорина Е.Н. Методика экспресс-диагностики интеллектуальных способностей детей 6 – 7 лет //Вопросы психологии. – 1994. - № 4. – с. 43 – 46.
54. Юнг К.Г. Феномен одаренности //Психология индивидуальных различий /Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова. – М.: ЧеРо, 2000. – с. 294 – 304.
55. Яковлева Е.Л. Развитие творческого потенциала личности школьника //Вопросы психологии. – 1996. - № 3. – с. 28 – 3.