

Министерство просвещения РФ
Шадринский государственный педагогический университет
Институт психологии и педагогики
Кафедра психологии развития и педагогической психологии

Л.И. Пономарёва, Е.А. Быкова, Е.А. Волгуснова,
Ю.М. Едиханова, С.В. Истомина, О.В. Коновалова,
О.А. Спицина, Е.А. Шерешкова

РАННЯЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОДАРЕННОСТЬ

Монография

Курск
ЗАО «Университетская книга»
2022

УДК 371
ББК 74.2
Р22

Печатается по решению редакционно-издательского совета
Шадринского государственного педагогического университета
от 26.10.2022, протокол № 6

Авторы:

Л.И. Пономарёва, Е.А. Быкова, Е.А. Волгуснова, Ю.М. Едиханова, С.В. Истомина,
О.В. Коновалова, О.А. Спицина, Е.А. Шерешкова

Ответственный редактор: Шерешкова Е.А., кандидат психол. наук, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»

Рецензенты:

Токарева Ю.А., доктор психологических наук, доцент, зав. кафедрой управления персоналом и психологии ФГАОУ ВО «Уральский Федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина»;

Капустина Н.Г., кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогического и специального образования БУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет»

Р22 Ранняя педагогическая одаренность : монография / Л.И. Пономарёва, Е.А. Быкова, Е.А. Волгуснова [и др.]; Шадр. гос. пед. ун-т, Ин-т психологии и педагогики, Каф. психологии развития и пед. психологии; отв. ред. Е.А. Шерешкова. – Курск: Изд-во ЗАО «Университетская книга», 2022. – 228 с.

ISBN 978-5-907679-27-6

В монографии представлены результаты исследования феномена ранней педагогической одаренности, её структурных компонентов в их взаимосвязи. Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации на выполнение фундаментальной НИР по теме «Педагогическая одарённость: инструменты выявления и сопровождения» № 073-00095-22-02 от 08 апреля 2022 года.

В монографии рассмотрены научно-теоретические и методологические основы выявления ранней педагогической одаренности, описаны инструменты и принципы выявления. Представлен системно-содержательный анализ всех компонентов ранней педагогической одаренности, а также ее уровней в соответствии с показателями. Результаты могут быть использованы для отбора в педагогические классы, для профориентации, а также для развития личностного и интеллектуального потенциала школьников.

Монография предназначена специалистам в области психологии детской одаренности, психологам системы образования, бакалаврам, магистрантам и преподавателям.

ISBN 978-5-907679-27-6

УДК 371
ББК 74.2

© Коллектив авторов, 2022
© ШГПУ, 2022

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ	9
1.1. Проблема способностей и одаренности в психолого-педагогических исследованиях	9
1.2. Педагогические способности и педагогическая одаренность	29
Выводы по первой главе.....	40
ГЛАВА 2. РАННЯЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОДАРЕННОСТЬ: КОМПОНЕНТЫ И ИХ ВЫЯВЛЕНИЕ	42
2.1. Ранняя педагогическая одаренность и ее компонентный состав	42
2.2. Универсальные компоненты ранней педагогической одаренности	51
2.3. Специальные компоненты ранней педагогической одаренности	78
2.4. Личностный потенциал в структуре ранней педагогической одаренности	94
2.4. Условия и методы выявления детской педагогической одаренности на этапе профессионального самоопределения обучающихся	109
Выводы по второй главе.....	122
ГЛАВА 3. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАННЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ	124
3.1. Методы и методики психолого-педагогической диагностики ранней педагогической одаренности обучающихся.....	124
3.2. Представления педагогов о педагогической одаренности обучающихся..	135
3.3. Результаты исследования универсальных компонентов ранней педагогической одаренности	141
3.4. Результаты исследования специальных компонентов ранней педагогической одаренности	156
3.5. Результаты исследования личностного потенциала старшеклассников	163
3.5. Взаимосвязи компонентов ранней педагогической одаренности, ее уровни	186
Выводы по третьей главе	195
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	198
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	201
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....	227

ВВЕДЕНИЕ

Проблема повышения качества образования в настоящее время выдвинута как ключевая стратегия ЮНЕСКО. С этой целью приоритетным является решение проблемы острой нехватки квалифицированных педагогических кадров. Среди задач, которые решаются ЮНЕСКО, – обеспечение глобальной поддержки педагогов, повышение их статуса в обществе и профессиональное развитие. Значимой инициативой ЮНЕСКО стало учреждение Всемирного дня учителя 5 октября 1994 года, празднуя который, ежегодно более ста государств отмечают роль и заслуги учителей в процессе качественного образования, популяризируют профессию педагог. Следовательно, актуальным становится вопрос изучения предикторов профессиональной успешности будущих педагогов ещё на этапе довузовской подготовки, одним из которых является наличие высокого уровня способностей.

Перестройка системы образования формирует запрос на специалистов, обладающих не только высокой компетентностью, но и незаурядными педагогическими способностями, что обеспечит решение сложных профессиональных задач. Педагоги новой школы должны обладать педагогическим мастерством, фундамент которого составляет активность, гибкость и глубина мышления, критичность и самостоятельность ума, креативность, способность организовывать сотрудничество с детьми, грамотность речи, интерес к детям и их развитию.

Становление педагога осуществляется в процессе профессиональной подготовки и во многом зависит от мотивации учения, способностей, личностных качеств студентов. Однако, исследования последних лет указывают на наличие «двойного негативного отбора» педагогов (А.Г. Каспржак, О.В. Лысенко). Нередко для обучения на педагогические специальности попадают «слабые» абитуриенты. После обучения в вузе до школы доходят далеко не самые лучшие студенты, которые не способны эффек-

тивно осуществлять педагогическую деятельность. Из этого следует, что обучающиеся старших классов зачастую имеют смутные представления о своих педагогических задатках и способностях, а также не в состоянии адекватно оценить свою пригодность к педагогическому труду, что приводит к затрудненному «входу» в профессиональную деятельность. Вместе с этим часть абитуриентов не подозревают о наличии у себя способностей к педагогической профессии, поступая на более престижные специальности.

Раннее выявление, обучение и развитие одаренных детей является приоритетной государственной задачей в связи с острой необходимостью технологического прорыва страны. Проблема сопровождения одаренных детей обозначена в качестве важного направления современного образования в законе Российской Федерации «Об образовании в РФ», «Концепции общенациональной системы выявления и поддержки молодых талантов», национальном проекте «Успех каждого ребенка».

Успех в педагогической деятельности во многом зависит от правильного выбора профессии «педагог», который был основан на учете своих возможностей и способностей, высокой мотивированности и профессиональной пригодности. Новые подходы к формированию будущего педагога определяют первоочередную роль и значимость не только достигнутого выпускником школы уровня теоретического образования, сколько наличие у него высокой мотивационной направленности, способности к самостоятельному освоению новых умений и навыков. Педагогически одаренные школьники обладают потенциалом для успешной профессиональной деятельности.

Согласно разработанной в 2003 году «Рабочей концепции развития одаренности», одаренность трактуется как системное качество, характеризующее психику ребенка в целом [142]. При этом именно личность, ее направленность, система ценностей ведут за собой развитие способностей и

определяют, как будет реализован ее потенциал. Особое внимание уделено бережному отношению к одаренному ребенку, предполагающему понимание не только преимуществ, но и трудностей, которые несет с собой его одаренность.

Т.М. Хрусталева, описывая теоретические основания и эмпирическое исследование педагогической одаренности школьников, предложила её структуру, описала возрастные характеристики одаренности, выделила основные направления развития симптомокомплекса педагогической одаренности в школьных возрастах [178].

Под педагогической одарённостью будущих учителей понимают интегративное личностное образование, единство мотивационного, креативного и когнитивного компонентов которого основано на общей одаренности и гуманистической позиции, обеспечивающей духовное наполнение профессии (О.В. Князева). В монографии под редакцией А.А. Федорова, педагогическая одаренность рассматривается как психолого-педагогическая предпосылка развития способностей, представляющая собой сложное взаимодействие универсальных и специальных компонентов, обеспечивающих потенциальную возможность достижения успеха в педагогической деятельности [166].

Универсальные компоненты педагогической одаренности (креативность, активность, уровень развития познавательных процессов) рассматриваются как необходимая основа общей одаренности, позволяющая раскрываться специфически педагогическим компонентам. Специальные компоненты включают в себя: педагогические, коммуникативные и организаторские склонности, артистизм, речевые способности, эмпатию, интерес к педагогической деятельности.

Раннее развитие у школьников педагогической культуры, педагогических склонностей, умений и компетенций можно рассматривать как один из основных факторов интенсификации развития российской систе-

мы педагогического образования (Е.И. Казакова, В.С. Басюк, Е.Г. Врублевская). Е.И. Зарипова, Н.С. Макарова соотносят педагогическую одаренность школьников с эффективной деятельностью педагогического класса [61].

На наш взгляд, совокупность способностей ребенка, составляющих потенциал его психического развития, определяемая нами как ранняя педагогическая одаренность, может выступать в качестве предпосылки развития способностей более высокого уровня – педагогических способностей и педагогического мастерства.

Педагогическая одаренность связана с закономерностями возрастного развития и факт отсутствия признаков одаренности в определенном возрасте, вовсе не означает ее отсутствия на последующих возрастных этапах. Поэтому так важен поиск критериев и методов диагностики педагогической одаренности школьников, которая должна служить не столько целью отбора (например, в педагогические классы), а средством эффективного обучения и развития школьников.

Очевидной проблемой является недостаточность разработки теоретико-методологических основ сопровождения педагогически одаренной молодежи. В психолого-педагогической практике слабо разработана система инструментов своевременного выявления педагогических склонностей и устремлений у обучающихся, их личностного и интеллектуального потенциала, необходимого для успешного педагогического труда в будущем. Разработка такой технологии позволит осуществлять отбор педагогически одаренной молодежи с учетом склонностей и способности личности, мотивов и интересов к педагогической деятельности, готовности обучаться и обучать другого.

Вследствие чего возникает проблема раннего выявления школьников с педагогической одаренностью, имеющих стойкий интерес к педагогике

и психологии, способных в будущем успешно решать сложные профессиональные задачи, развивая свое мастерство.

Это требует, в свою очередь, разработки четкой структуры педагогической одаренности учащихся и составляющих её компонентов. К основным исследовательским вопросам можно отнести вопросы выявления составляющих компонентов педагогической одаренности обучающихся, обнаружение их взаимосвязи и выделение структуры педагогической одаренности.

Только благодаря созданию условий эффективного выявления педагогической одаренности молодежи возможно полностью преодолеть двойной негативный отбор на педагогические программы подготовки и сформировать основу для формирования осознанности при выборе педагогической профессии, а также осознанного и обоснованного отказа от нее.

Исследование проведено в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ на выполнение фундаментальной научно-исследовательской работы по теме «Педагогическая одаренность: инструменты выявления и сопровождения» № 073-00095-22-02 от 08.04.2022 г.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ

1.1. Проблема способностей и одаренности в психолого-педагогических исследованиях

В настоящее время в отечественной и зарубежной психологии одной из самых сложных остается проблема способностей. Несмотря на то, что в психолого-педагогической литературе представлено большое количество теоретико-прикладных исследований, посвященных данной теме, до сих пор остается ряд вопросов, требующих дальнейшего освещения для решения практических задач современной системы образования. Дискуссионными остаются вопросы определения понятия способностей, их структуры, концептуальной основы и подходов к рассмотрению психологии способностей, методов их изучения, соотношения способностей и одаренности личности.

Рассмотрение проблемы способностей представлено различными концептуальными подходами как в отечественной, так и в зарубежной литературе:

- деятельностно-личностный (Б.М. Теплов [161], А.Н. Леонтьев [102], А.Г. Ковалев, В.Н. Мясичев [83], К.К. Платонов [131]);
- функционально-генетический подходы (Т.И. Артемьева [17], Е.П. Ильин [68], В.Д. Шадриков [186], Е.А. Климов [81]);
- психофизиологические концепции (Б.М. Теплов [159], В.Д. Небылицын [121], Э.А. Голубева [42], В.М. Русалов [151]);
- концепции комплексного исследования способностей (Б.Г. Ананьев [9], С.А. Изюмова [65], Т.А. Ратанова [143], Н.И. Чуприкова [184]);
- факторно-аналитические концепции (Ч. Спирмен, Л. Терстоун, А. Бине, Дж. Гилфорд, Ф. Вернон);

– когнитивные концепции (В.Н. Дружинин [52], М.А. Холодная [171]).

В рамках этих подходов рассмотрены определения понятия «способности», их генезис и причинная обусловленность, а также виды способностей.

Деятельностно-личностный подход предлагает объяснять генезис способностей с позиции деятельности и с позиции личности. Классическое определение способностей, которое легло в основу последующих исследований в рамках этого подхода, дает Б.М. Теплов:

1. Под способностями подразумеваются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого.
2. Способностями называют не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей.
3. Понятие способность не сводится к тем знаниям, умениям и навыкам, которые уже выработаны у данного человека [160, с.16].

К.К. Платонов под способностями понимает определенную часть личности, проявляющуюся в конкретном виде деятельности и предопределяющую качественную характеристику этой структурной единицы личности, подчеркивая при этом отсутствие различия между свойствами личности и способностями. Он говорил: «...Способности — это те же свойства личности, но рассматриваемые в их соотношении с определенной деятельностью...» [131, с.110].

Аналогичной точки зрения придерживались А.Н. Леонтьев, А.Г. Ковалев, В.Н. Мясичев. Под способностями они понимали набор индивидуальных свойств, детерминирующих успешность деятельности, причем эти свойства развиваются в самой деятельности и сами зависят от внешних факторов, включают эмоциональные и волевые компоненты, а также систему отношений личности [102, 103, 83].

Таким образом, сторонники данного подхода утверждают, что способности не существуют вне деятельности, способности не проявляются до деятельности, но определяют её успешность.

Другие воззрения на состав и возникновение способностей имели представители функционально-генетического подхода. Они рассматривали способности с позиции врожденности и функциональной системы. Историческое понимание способностей в философских работах связано с чувственным познанием человека, с ощущениями, способности к осознанию чувствования (Э. Кондильяк).

Первоначально С.Л. Рубинштейн рассматривал способности как сложные синтетические образования, обеспечивающие легкость усвоения новой деятельности и широту переноса выработанных индивидом способов восприятия и действия с одной деятельности на другую. Основу способностей он видел в наследственно-закрепленных, анатомо-физиологических особенностях мозга и нервной системы [146].

Далее С.Л. Рубинштейн определяет способности как «...закрепленную в индивиде систему обобщенных психических действий... результаты закрепления не способов действия, а психических процессов («действий»), посредством которых действия и деятельности регулируются...», подчеркивая связь способностей с познавательными процессами (мышлением, восприятием и пр.) [147, с. 125]. Ученый говорил о том, что любой психический процесс или психическая деятельность подразумевает соответствующую способность, например чувствительность, способность ощущения и восприятия. Функциональная специфика различных модальностей чувствительности является отправным пунктом развития многообразных способностей человека.

Аналогичный взгляд на способности можно проследить в исследованиях Б.Г. Ананьева, Т.И. Артемьева, В.А. Крутецкого, Н.Д. Левитова, и др., где каждая психическая функция рассматривается как компонент спо-

собности к какой-либо деятельности, например, острота чувствительности, качества внимания и пр. [98].

Б.Г. Ананьев уточняет, что для понимания природы способностей и одаренности необходимо провести анализ составляющих этих способностей, то есть изучать динамику и уровень психических процессов, которые развиваются конкретной деятельности [9].

В.А. Крутецкий формулирует определение способностей как индивидуальных особенностей психических процессов (восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения и пр.), называя их компонентами частных способностей. Отмечается, что диагностика профессиональных способностей сводится к исследованию психических функций [92].

Е.П. Ильин говорит о взаимосвязи способностей и задатков и об обусловленности различий между людьми в области проявления своих способностей задатками, т.е. способности можно определить как яркое проявление какой-либо функции в определенном качественном выражении за счет имеющихся у человека задатков. Чем большее число задатков способствует проявлению данной стороны функции, тем в большей мере выражена данная способность. Различия между людьми проявляются не в наличии функции у одного и отсутствии у другого (поскольку у каждого здорового человека имеется полный набор функций), а обусловлены разным набором задатков у разных индивидов. Задатки усиливают проявление способности, но не заменяют её [68].

Таким образом, в подходе Е.П. Ильина способности рассматриваются как целостное интегральное психофизиологическое образование с позиции функции; эффективность (продуктивность) проявления функции с той или иной стороны обуславливается задатками [68].

Интересна концепция В.Д. Шадрикова, построенная на синтезе теорий Б.Г. Ананьева, П.К. Анохина, Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, трактующая способности с позиций функциональных систем, а их структуру и ме-

ханизмы развития видит в единстве как генетически обусловленных, так и прижизненно сформированных составляющих (механизмов) [189].

В.Д. Шадриков рассматривает проблему взаимосвязи способностей и психических функций через родовые формы деятельности: известно, что любую деятельность, осуществляемую в практической или идеальной форме, можно разложить на отдельные психические функции, то есть в любой деятельности необходимо что-то воспринять, запомнить, представить, осмыслить, принять решение и т.д.: «психические функции представляют собой наиболее общие родовые формы деятельности» [188, с. 15].

Выделяют различные виды способностей рассматривая их через призму функциональных систем (психических процессов):

- способности ощущения (сенсорные процессы);
- способности восприятия (перцептивные процессы);
- способности представления;
- способности памяти (мнемические процессы);
- способности мышления (мыслительные процессы);
- способности внимания (аттенционные процессы);
- способности воображения (имажинитивные процессы);
- психомоторные процессы.

Таким образом, понимание способностей в рамках концепции В.Д. Шадрикова позволяет определить их сущность и место в структуре психики: они реализуют функцию отражения и преобразования действительности в практической и идеальной формах; конкретизируют общее свойство мозга отражать объективный мир, относя его к отдельным психическим функциям, а также характеризуют индивидуальную меру выраженности этого свойства, отнесенного к конкретной психической функции [184].

В русле психофизиологических концепций (Б.М. Теплов [160], В.Д. Небылицын [158], Э.А. Голубева [42], В.М. Русалов [150]) учеными най-

дены ответы на вопросы причинной обусловленности способностей задатками, свойствами нервной системы, формально-динамическими свойствами психики (типом темперамента и его свойствами), доминированием одного из полушарий головного мозга.

В.М. Русалов и С.И. Дудин, установив соотношение между формально-динамическими свойствами психики (темпераментом) и общими познавательными способностями, доказали, что темперамент является важным условием формирования интеллектуальных способностей человека. Однако такая связь прослеживается только в раннем возрасте, в более поздние периоды подключаются специальные факторы (знания, умения, навыки), приводящие к формированию таких динамических характеристик интеллекта (интеллектуальных способностей), которые практически не зависят от темпераментального уровня регуляции поведения [151].

Э.А. Голубева, С.А. Изюмова и др. выявили связь между способностями и свойствами темперамента и асимметрией полушарий головного мозга. Исследователями были выделены следующие общие способности: общая работоспособность, непосредственный и опосредованный типы активности, произвольный и непроизвольный типы саморегуляции. Детерминация двух типов активности (активированности и инактивированности) связана с доминированием одного из полушарий головного мозга. Доказано, что выраженность у человека определенных познавательных способностей определяет доминирование одного из полушарий [41, 65].

Сторонники комплексного подхода в исследовании способностей считают, что на их формирование и развитие влияет множество других факторов, помимо анатомио-физиологических особенностей мозга нервной системы. Б.Г. Ананьев [10], С.А. Изюмова [65], Т.А. Ратанова [143], Н.И. Чуприкова [184] предлагали исследовать природные компоненты способности на психофизиологическом уровне, изучив динамические свойства нервной системы, безусловные рефлексы, специфические особенности,

связанные с асимметрией полушарий, работу анализаторов. Далее в комплекс диагностики включается исследование познавательных процессов, их индивидуальных особенностей, а также личностных особенностей (характера и темперамента), межличностных отношений, особенностей мотивации, когнитивным стилем и диагностика успешности деятельности, в соотношении с индивидуальным стилем деятельности. В исследованиях ученых была выявлена связь между успешностью обучения с вербальным, невербальным и общим интеллектом, общими свойствами нервной системы, менее значимая связь была обнаружена между успешностью учения и направленностью личности.

Психометрический подход в области диагностики способностей представлен в большей части исследованиями зарубежных ученых (А. Бине, Дж. Гилфорд, А. Симон, Ч. Спирмен, Л. Терстоун и др.). На основе этих исследований сложились факторные модели интеллекта, которые легли в основу диагностики его структурных компонентов. В рамках данного подхода общие способности личности рассматривались как общие интеллектуальные способности или интеллект, который обуславливает успешность выполнения деятельности.

В теориях когнитивного подхода (В.Н. Дружинин [54], М.А. Холодная [171] и др. под способностями и интеллектом понимается система познавательных процессов, которая обеспечивает решение практических задач, а диагностика направлена на выявление когнитивного стиля. У каждого индивида свои особенности индивидуальной структуры переработки информации, которая и определяет индивидуальные различия в решении практических задач, в построении ментальной картины (познавательного образа ситуации) существуют индивидуальные различия. Разные люди по-разному строят свои ментальные картины одной и той же ситуации и поэтому стиль ментального реагирования на одну и ту же ситуацию у разных людей будет неодинаковый (Х.А. Виткин).

М.А. Холодная считает, что «...интеллект ... – это особая форма организации индивидуального ментального (умственного) опыта в виде наличных ментальных структур, прогнозируемого ими ментального пространства и строящихся в рамках этого пространства ментальных репрезентаций происходящего...» [174, с. 165].

В.Н. Дружинин говорил о том, что уровень интеллекта индивида влияет на индивидуальную продуктивность деятельности, которая также зависит от мотивации и уровня развития специальных знаний и навыков. В итоге, модель «интеллектуального диапазона», с точки зрения автора этой модели, включает в себя не только общие и специальные способности, но и особенности мотивационно-потребностной сферы [53].

В.Н. Дружинин пришел к следующим выводам: уровень интеллекта и сложность деятельности определяет то, насколько успешно индивид войдет в деятельность; мотивация и компетентность личности, обусловленная содержанием деятельности, влияет на уровень конкретных индивидуальных достижений; высокий уровень достижений зависит только от коэффициента интеллекта, при этом сниженная мотивация и некомпетентность ограничивают достижение верхнего порога индивидуальных достижений [54].

Анализ исследований, посвящённых проблеме способностей и одарённости позволяет заключить, что в отечественной и зарубежной психологии существует множество подходов к определению и изучению способностей.

Кроме этого, в психолого-педагогической литературе широко освещена проблема структуры способностей. Ученые по-разному определяют компоненты общих и специальных способностей. Общие вопросы структуры способностей человека и механизмы их развития раскрыты в трудах Л.С. Выготского [35], Б.Г. Ананьева [9], С.Л. Рубинштейна [146] и др.

Д.Н. Завалишина, разделяя способности на общие и специальные в структуре профессиональных способностей, выделяет общечеловеческие способности (трудоспособность, ответственность, аккуратность и т.д.); общие способности – «родовые» разноуровневые возможности нормального человека (результат жизнедеятельности индивида в конкретный исторический момент в определенной культуре); специальные способности – специфические профессионально-важные качества, зависящие от характера деятельности и предполагающих для своего развития длительную определенную деятельность, специальную тренировку [60].

Наиболее обобщенными характеристиками общих и специальных способностей являются работоспособность, активность, саморегуляция, произвольный и непроизвольный уровни регуляции. Аналитическое изучение общей работоспособности в различных условиях зависит от динамической характеристики – развития функциональных состояний: монотонность, психическое пресыщение и утомление, стресс, продуктивная и непродуктивная напряженность. Индивидуальные различия в степени подверженности таким функциональным состояниям зависят от различных типологических свойств нервной системы и условий деятельности.

Вопрос разделения способностей на общие и специальные является неоднозначным. Т.И. Артемьева справедливо отмечает, что «...специальные способности в конечном счете представляют собой своеобразную форму проявления общих родовых человеческих качеств в данных конкретных социальных условиях...» [17, с.81].

В решении вопроса о соотношении общих и специальных способностей В.Д. Шадриков опирается на положение концепции оперативности Д.А. Ошанина [189]. Способности, развиваясь в деятельности, начинают приобретать черты специальных способностей за счет применения операций, специфичных для этой деятельности. Специальные способности есть общие способности, приобретшие черты оперативности под влиянием

требований деятельности. Подтверждением высказанной гипотезы явились результаты исследования В.Д. Шадриковым и Н.П. Ансимовой профессиональных способностей по широкому набору специальностей [187]. Так, было установлено, что выделенные профессиональные способности совпадают с общими познавательными и психомоторными способностями. Авторы пришли к выводу о том, «...никаких особенных, специальных способностей никто не выделяет...это можно объяснить тем, что таких, специальных способностей просто нет. В тех случаях, когда выделяются специальные проявления психических функций, при ближайшем рассмотрении оказывается, что это или оперативное проявление общего свойства, или профессиональный навык» [187, с.243].

По мнению С.Л. Рубинштейна, «...все специальные способности человека – это, в конце концов, различные проявления, стороны общей его способности к освоению достижений человеческой культуры и ее дальнейшему продвижению...» [146, с. 120–125].

Также в психолого-педагогической литературе представлены исследования структуры специальных и профессиональных способностей. Так, Б.М. Тепловым представлена структура музыкальных способностей [159], Н.Д. Левитовым [99], Н.В. Кузьминой разработана структура педагогических способностей [96], В.А. Крутецким рассматривалась структура математических способностей [90] и пр.

Таким образом, проблема способностей в теории и практике психологической науки является одной из самых сложных и дискуссионных, поскольку до сих пор нет единого мнения на определение понятия, генезис и структуру изучаемого свойства.

Содержательным структурным эквивалентом общих способностей человека являются творческие способности. Любая деятельность осуществляется сознательно, результатом деятельности является ее продукт. Процесс создания определенного продукта сопровождается творческой

активностью человека и может быть связан с порождением «побочного продукта», который в конечном итоге и является творческим результатом. Я.А. Пономарев отмечает, что суть креативности как психологического свойства сводится к интеллектуальной активности и чувствительности к побочным продуктам своей деятельности [132]. Творческие способности (креативность) включают такие социальные критерии, как новизну, осмысленность, оригинальность и т.д.

Главную роль в развитии творческих способностей и детерминации творческого поведения играют мотивация, ценности, личностные черты (А. Танненбаум, А. Олох, Д.Б. Богоявленская, А. Маслоу и др.). Рассматривая проблему способностей, А.Г. Ковалев и В.Н. Мясищев отмечают, что решающим фактором является «определенное структурирование природных свойств применительно к требованиям деятельности, на основе чего образуется «определенная, единая специальная сенсомоторная организация индивида, составляющая опорное свойство его способности. На основе умений и навыков развиваются и формируются способности. В свою очередь, умения и навыки должны совершенствоваться, обобщаться, превращаясь тем самым в умелость, «которая характеризует актуальную способность» [83, с. 126].

Структура любой конкретной способности состоит из универсальных, или общих, качеств, отвечающих требованиям различных видов деятельности, и специальных качеств, обеспечивающих успех только в одном виде деятельности. Ведущие и вспомогательные компоненты способностей образуют единство, которое обеспечивает успешность деятельности [83].

Высокий уровень способностей обусловлен наличием у личности одаренности. Проблема одаренности разрабатывалась в трудах зарубежных (А. Бине, Ч. Спирмен, Л. Терстоун, У. Штерн и др.) и отечественных ученых (Д. Б. Богоявленская, В. Н. Дружинин, Н. С. Лейтес, Б. М. Теплов,

В.Д. Шадриков, В. С. Юркевич и др.) и также имеет свою концептуальную основу и подходы к ее структуре и изучению.

В настоящее время в психолого-педагогической литературе существует множество разнообразных определений одаренности. Одаренность ассоциируется с высоким уровнем интеллектуальных способностей [197]. Ряд авторов присоединяет к интеллекту еще и творческое мышление, креативность [24,25]. Одаренным называют того, кто обладает выдающимися способностями и высокой производительностью какой-либо деятельности [188].

В психологическом словаре одаренность трактуется как системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми [28].

Б.М. Теплов одаренность определяет как «...то качественно своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность достижения большего или меньшего успеха выполнения той или иной деятельности...» [159, с. 22]. При этом автор подчеркивал, «что отдельные способности не просто существуют рядом друг с другом и независимо друг от друга. Каждая способность изменяется, приобретает качественно иной характер в зависимости от наличия и степени развития других способностей» [159, с. 22].

П.К. Анохин отмечает, что отдельные способности должны выступать в режиме взаимодействия, обеспечивающего получение желательного результата деятельности. С учетом сказанного одаренность можно определить как системное взаимодействие отдельных способностей, направленное на получение желательного результата. Результат деятельности выступает системообразующим фактором, обеспечивающим взаимодействие способностей и интеграцию их в качественное новообразование – одаренность [186].

Часто ученые как синонимизируют, так и различают такие понятия как одаренность и талант. Так, К. Хеллер определяет одаренность как «когнитивный и мотивационный потенциал личности, который в случае благоприятных социально-культурных условий будет проявляться в высокой производительности при решении теоретических либо практических задач в одной или нескольких областях, таких как: математика, языки, искусство» [200, с. 141]. В этом случае одаренность рассматривается как потенциал достижения, а не само достижение. Таким образом, считается, что одаренный человек не обязательно должен демонстрировать выдающиеся достижения, но благодаря заложенному потенциалу он гораздо легче сможет добиться выдающихся результатов.

Одаренность – это сложное и многогранное явление, неподдающееся однозначной трактовке, поэтому существует множество подходов к изучению этого явления: психометрический, психофизиологический, психогенетический, психологический, социально-психологический, интегральный, содержание которых о многом перекликается с концептуальными подходами к изучению способностей.

Первые попытки изучить одаренность были сделаны представителями психометрического подхода (А. Бине, Ф. Гальтон, Ч. Спирмен, Л. Терстоун и др.). Ученые данного подхода говорили о принципиальной возможности диагностики одаренности, рассматривая различные характеристики одаренности в разных ее аспектах и отождествляя одаренность с высоким интеллектуальным развитием. Так, А. Бине и Т. Симон сделали возможным выявление одаренных детей с помощью разработанной ими «Метрической шкалы одаренности». Шкала измеряла интеллект, основываясь на понятии «умственного возраста», который рассчитывался исходя из сложности когнитивных заданий для каждого возраста, решаемых детьми. А. Бине считал, что успешность обучения детерминирована умственными способностями. При этом он выделял общие способности, про-

являющиеся в успешности обучения всем предметам, и специальные способности, определяющие успех в отдельных областях (например, в обучении ручному труду). В последствии стали появляться факторные модели интеллекта, о которых речь пойдет в следующей главе.

В отечественной психологии (Д. Б. Богоявленская, В. Н. Дружинин, Н. С. Лейтес, Б. М. Теплов, В. С. Юркевич и др.) проблема одаренности рассматривалась в рамках проблемы способностей. Подходы к изучению способностей, описанные выше, дают представление о генезисе и структуре одаренности. Теоретические основы в разработке проблемы одаренности были заложены в исследованиях Б.М. Теплова, рассматривающего одаренность через способность или комплекс способностей, «...от которых зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или другой деятельности...» [159, с. 37]. Способности человека не являются врожденными (ими могут быть лишь задатки) и существуют только в развитии, которое протекает непрямолинейно, обусловлено борьбой противоречий в развитии на каждом возрастном этапе. Пределы развития способностей, а значит и одаренности определяются обучением и воспитанием, а также рядом других внешних факторов. По мнению автора грани в развитии одаренности нет, необходимо только усовершенствовать методы обучения и воспитания. В.С. Юркевич также под одаренностью понимает высокий уровень развития каких-либо способностей [197]. По мнению Е. П. Ильина, одаренность – «это сочетание ряда способностей, обеспечивающее успешность (уровень и своеобразие) выполнения определенной деятельности» [69].

Способности и одаренность Б.Г. Ананьев связывает с характером, темпераментом, направленностью личности, индивидуально-психическим развитием, т.е. рассматривает их как существенную часть общей структурой личности. Следовательно, для определения способностей и одаренности необходимо исследовать не только индивидуально-психические и ти-

пологические особенности нервной системы, но и различные компоненты личности, которые неравномерно развиваются в разной деятельности [9].

С точки зрения функционального подхода, основоположником которого является В.Д. Шадриков, одаренность понимается как системное качество совместно работающих функциональных систем, реализующих различные психические функции, которые включены в функциональную систему деятельности [188].

Гуманистическая позиция в вопросе развития и определения одаренности прослеживается в работах Н.С. Лейтеса, где описанные выявленные закономерности и механизмы развития детской одаренности. Одаренность ребенка, с точки зрения Н. С. Лейтеса, – «...более высокая, чем у его сверстников при прочих равных условиях, восприимчивость к учению и более выраженные творческие проявления...» [100, с. 147]. Одаренность понимается как некое сочетание способностей личности. Она обнаруживается в умении эффективно реагировать на ситуацию, в особенностях усвоения навыков и творческой природе достижении.

Н.С. Лейтес в своих исследованиях доказывает обусловленность проявления и развития одаренности у детей возрастными особенностями, в частности, автор говорит о сензитивных периодах созревания. Периоды повышенной чувствительности к определенным воздействиям создают более благоприятные условия и повышенные возможности (временно действующие и со временем ослабевающие), для развития психики в различных направлениях и в разные периоды детства. Автор подчеркивал важность учета сензитивных периодов, поскольку «...именно в годы детства (в отличие от взрослости) внутренние условия возрастного развития являются одновременно и факторами формирования способностей..., ...поэтому, с точки зрения, предпосылок, дети одареннее взрослых...» [100]. Таким образом, учитывая сензитивность в детском возрасте, можно

выделить такие специфические психические способности и предпосылки, создающие «потенциал» ребенка.

Выделены факторы, рассматривающиеся как необходимые условия и детерминирующие становление общих способностей и развития одаренности у детей. Первый фактор – умственная активность, как врожденная потребность в умственных впечатлениях и усилиях, характерных для каждого здорового, нормального ребенка. Динамика умственной активности прослеживается на каждой возрастной ступени и подвержена возрастным изменениям (легкость пробуждения активности, ее интенсивность и устойчивость). Второй фактор – саморегуляция, связанная, по мнению автора, со свойствами нервной системы; уровни и способы саморегуляции также подвержены возрастным изменениям. Саморегуляция позволяет достигать успешности в обучении и повышает результативность в различных видах деятельности.

Н.С. Лейтес, вслед за Б.М. Тепловым, подчеркивает, что значительную роль в раскрытии одаренности ребенка также играет влияние социального окружения и адекватное педагогическое воздействие [100].

Кроме вышеназванных подходов к исследованию одаренности необходимо обозначить научные исследования отечественных (С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, Б.М. Кедров, А.М. Матюшкин и пр.) и зарубежных ученых (М. Вертгеймер, Дж. Гилфорд, В. Лоуэнфельд и пр.), в которых преобладало представление об интеллектуальной одаренности и её связи преимущественно с мышлением в целом, и в частности, с творческим мышлением и креативностью. Сторонники данного подхода считали одаренность универсальной личностной характеристикой, основной характеристикой которой считалась, помимо интеллекта, креативность – способность генерировать новые и оригинальные идеи, находить нетрадиционные способы решения проблемных ситуаций. Таким образом одарен-

ность стала рассматриваться в рамках проблемы продуктивного мышления.

В. Лоуэнфельд ввел понятие «творческий интеллект», имея в виду сочетание интеллектуальных и творческих способностей, подразумевающий разнообразную индивидуально детерминированную деятельность интеллекта по решению различных задач, требующих от индивида креативности. Тем самым появляется новая универсальная личностная характеристика – общая творческая, как способность оригинального, продуктивного мышления в различных областях.

Далее Дж. Гилфорд выделил два типа мышления – конвергентное, развивающееся в жестко структурированных и требующих только одного правильного ответа задачах, и дивергентное (креативное, творческое) мышление, которое обеспечивает возможность видеть различные аспекты проблемной ситуации, связи между элементами и находить разнообразные варианты решения проблемы. Дивергентное мышление лежит в основе креативности, а критерии его оценки служат критериями выявления и оценки креативности [40].

Отечественные психологи (А.В. Брушлинский, В.В. Давыдов, А.М. Матюшкин, Н.А. Менчинская и др.) в своих исследованиях способностей и одаренности следовали мысли, высказанной С.Л. Рубинштейном о том, что мышление имеет свое начало в проблемной ситуации [148]. Д.Б. Богоявленская ввела такое понятие, как «интеллектуальная активность» – интегральное системное свойство, компонентами которой являются интеллектуальные способности и мотивационные факторы умственной деятельности и проявляющееся в интеллектуальной инициативе [27]. Автором были выделены уровни интеллектуальной активности и самый высокий уровень активности – креативный. А.М. Матюшкин рассматривал одаренность как общую предпосылку творческого развития личности. Согласно его концепции творческой одаренности, творческий путь познавательного

процесса предполагает внутреннюю мотивацию как основное условие, необходимое для проявления творческих возможностей, к обнаружению проблем, поиску оригинального решения и саморегуляции процесса, образному представлению и воображению. Структурным компонентом творческого потенциала ребенка являются познавательные потребности. У одаренного ребенка познавательная мотивация выражается в форме исследовательской, поисковой активности и проявляется в более низких порогах к новизне стимула, обнаружению нового в обычном. Реализация исследовательской активности обеспечивает ребенку непроизвольное открытие мира, преобразование неизвестного в известное, обеспечивает творческое порождение образов [114].

Структура творческой одаренности включает:

- доминирующую роль познавательной мотивации,
- исследовательскую творческую активность, выражающегося в обнаружении нового, в постановке и решении проблем,
- возможности достижения оригинальных решений,
- возможности прогнозирования и предвосхищения,
- способность к созданию идеальных эталонов, обеспечивающих высокие эстетические, нравственные, интеллектуальные оценки.

Дальнейшие исследования проблемы одаренности привели исследователей к выводу, что недопустимо сводить одаренность только к одному какому-либо фактору, например, к интеллектуальному развитию. Одаренность предлагали рассматривать как интегральное свойство личности, включающее не только интеллект, креативность или другие когнитивные функции. Примером такого подхода служит концепция одаренности трех колец Дж. Рензулли, которая раскрывает одаренность как взаимодействие трех групп человеческих качеств, находящихся на высоком уровне: интеллектуальные способности, увлеченность выполняемой задачей (высокая мотивация) и уровень креативности. «...Одаренные и талантливые де-

ти – те, которые обладают данными характеристиками или способны развить и реализовать их в любой полезной деятельности...» [200, с. 27]. Автор отмечал, что эти три характеристики являются взаимосвязанными и равноправными в формировании одаренности, не обладают взаимозаменяемостью и по отдельности не имеют возможности создать одаренность. Необходимым условием для высоких достижений являются высокие интеллектуальные способности (талант); мотивационный компонент предполагает наличие настойчивости, волевых усилий, выделяя периоды высокой и низкой приобщенности к выполнению задания. Уровень продуктивности деятельности прямо пропорционален периоду приобщенности.

Свое развитие модель трех кругов одаренности Дж. Рензулли получила в исследованиях Дж. Фельдхьюсена. Ученый включал в модель одаренности два фактора, модернизируя модель Дж. Рензулли, – интеллектуальный и личностный: сверхвысокий уровень развития общих способностей (способность хорошо мыслить, эффективно перерабатывать информацию, достигать понимания, решать проблемы и пр.), специальные таланты в какой-либо области, Я-концепция и мотивация [200]. По мнению Дж. Фельдхьюсена, самоуважение и высокий уровень развития Я-концепции являются компонентами одаренности, и при наличии других личностных и социальных факторов благоприятствуют развитию одаренности.

Таким образом, теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме одаренности привел нас к выводу, что одаренность – это сложное интегральное структурное образование личности, состоящее из различного количества компонентов, однако чаще всего в структуре одаренности выделяют высокий уровень общих способностей, креативность и мотивацию.

Признаки одаренности представляют собой «особенности одаренного ребенка, которые проявляются в его реальной деятельности и могут

быть оценены на уровне наблюдения за характером его действий» [141]. Признаки одаренности охватывают два аспекта поведения одаренного ребенка:

- инструментальный (характеристика способов деятельности: быстрое освоение, высокая успешность выполнения, использование и изобретение новых способов, наличие и выдвижения новых целей деятельности за счет более глубокого овладения предметом, высокая структурированность знаний, легкость обучения, резкие изменения структуры знаний);
- мотивационный (качественно своеобразный индивидуальный стиль деятельности [141], повышенная избирательная чувствительность к определенным сторонам предметной действительности, ярко выраженный интерес к тем или иным занятиям, чрезвычайно высокая увлеченность каким-либо предметом, повышенная познавательная потребность, предпочтение противоречивой и неопределенной информации, высокая критичность к результатам собственного труда, склонность ставить сверхтрудные цели, стремление к совершенству).

Одаренность подразделяется на виды (приобретает специальные признаки) в соответствии с критерием вида деятельности:

- практический вид деятельности (одаренность к ремеслам, спортивная и организационная одаренности);
- познавательный вид деятельности (интеллектуальная: лингвистическая, математическая, академическая и т. д. одаренности);
- художественно-эстетический вид деятельности (хореографическая, сценическая, литературно-поэтическая, изобразительная, музыкальная одаренности);
- коммуникативный вид деятельности (лидерская одаренность);
- духовно-ценностный вид деятельности (нравственная одаренность).

Каждый вид одаренности по своим проявлениям охватывает в той или иной мере все виды деятельности. При рассматривании видов одаренности необходимо также учитывать их широту проявления в различных видах деятельности. Выделяют общую одаренность, психологическим ядром которой являются умственные способности, и специальную одаренность, обнаруживающую себя в конкретных видах деятельности (музыка, живопись, спорт и т. д.).

При учете «особенностей возрастного развития» одаренность можно дифференцировать как раннюю (например, вундеркинды) и как позднюю (например, мудрые).

По критерию «форма проявления» выделяют одаренность:

- явную, которая проявляется в деятельности ребенка отчетливо;
- скрытую, которая проявляется в деятельности ребенка в замаскированной форме. Одна из возможных причин возникновения скрытых форм одаренности является неблагоприятное социальное окружение ребенка [141].

Таким образом, способности – это характеристики продуктивности функциональных систем, которые развиваются в деятельности, приобретая черты специальных способностей в процессе специализации операций. Структура способности состоит из универсальных и специальных качеств, обеспечивающих успех в деятельности. Одаренность – это сочетание способностей, обеспечивающее успешность (уровень и своеобразие) выполнения определенной деятельности.

1.2. Педагогические способности и педагогическая одаренность

До настоящего времени актуальным остается вопрос соотношения педагогических способностей и педагогической одаренности. При рассмотрении данного вопроса важно уточнить дефиниции данных категорий. Педагогические способности рассматривались в исследованиях Ф.Н.

Гоноболина [43], С.Л. Кондратьевой [87], В.А. Крутецкого [92], Н.В. Кузьминой [96], Н.Д. Левитова [98], А.И. Щербакова [196] и других.

Педагогические способности – это устойчивые свойства личности учителя, отражающие структуру педагогической деятельности, которые являются условием ее успешного выполнения (Н.В. Ключева).

По мнению Н.В. Кузьминой, педагогические способности – это индивидуальные устойчивые свойства личности, состоящие в специфической чувствительности к объекту, средствам, условиям педагогического труда и созданию продуктивных моделей формирования искомых качеств в личности воспитуемого [96, с. 15].

Н.Д. Левитов под педагогическими способностями понимал ряд качеств, имеющих отношение к различным сторонам личности учителя, являющихся условиями успешного выполнения педагогической деятельности:

- 1) способности к передаче детям знаний в краткой и интересной форме;
- 2) способность понимать учеников, базирующаяся на наблюдательности;
- 3) самостоятельный и творческий склад мышления;
- 4) находчивость или быстрая и точная ориентировка;
- 5) организаторские способности, необходимые как для обеспечения системы работы самого учителя, так и для создания хорошего ученического коллектива [99].

Ф.Н. Гоноболин [43] к педагогическим способностям отнес следующие качества личности педагога: способность делать учебный материал доступным учащимся, понимание учителем ученика, творчество в работе, педагогическое волевое влияние на детей, способность организовать детский коллектив, интерес к детям, содержательность и яркость речи, ее образность и убедительность, педагогический такт, способность связывать

учебный предмет с жизнью, наблюдательность по отношению к детям, педагогическая требовательность.

Организованность, любознательность, трудоспособность, самообладание, активность, настойчивость, сосредоточенность и хорошее распределение внимания Ф.Н. Гоноболин рассматривал как сопутствующие качества личности [43].

Другой подход к рассмотрению педагогических способностей был предложен Н.В. Кузьминой. Автор предположила, что структура педагогических способностей должна соответствовать структуре педагогической деятельности и включать конструктивные, организаторские и коммуникативные способности [95]. Характеристика уровней педагогических способностей представлена в таблице 1.1.

Таблица 1.1.

**Характеристика уровней педагогических способностей
(по Н.В. Кузьминой)**

	Уровень	
	Рефлексивный	Проективный
Признаки	особая чувствительность: – к объектам реальной действительности; – к изменениям, происходящим в объекте педагогической деятельности под влиянием различных средств воздействия, и причинам, вызывавшим эти изменения; – к достоинствам и недостаткам собственной деятельности, проявляющимся во взаимодействии с учащимися.	Особая чувствительность – к долговременному проектированию результатов и способов воздействия; – конструированию способов воздействия; – коммуникации с воспитуемыми и обучаемыми; – организации воздействия; – анализу причин успехов и неудач при осуществлении деятельности.
Способности	– эмпатия, – чувство меры и такта, – чувство причастности.	– гностические, – проектировочные, – конструктивные, – коммуникативные, – организаторские.

Н.В. Кузьмина выделила и описала два уровня педагогических способностей: рефлексивный и проективный. Рефлексивный включает способности, позволяющие формировать чувственный опыт личности педагога, а проективный объединяет способности, направленные на учащегося, на его потребность в развитии, самоутверждении, гражданственном и профессиональном становлении.

Н.В. Кузьмина предложила типологию педагогических способностей [80, с. 244], к которой отнесла:

1. Гностические способности к исследованию учащихся, к познанию собственной личности и деятельности с целью нравственного, трудового и интеллектуального развития личности ученика, формирования саморазвития, самоконтроля и саморегуляции.

2. Проектировочные способности к проектированию личности ученика, отбору и композиционному построению учебно-воспитательного процесса применительно к возрастным и индивидуальным особенностям учащихся.

3. Конструктивные способности по построению предстоящих занятий с учащимися, которые бы вызывали у последних эмоциональный, интеллектуальный и практический интерес.

4. Коммуникативные способности к установлению взаимоотношений с учащимися на основе авторитета и доверия.

5. Организаторские способности к организации взаимодействия учащихся с объектами деятельности и познания в учебное и внеучебное время; учащихся в группах и коллективах; самоорганизации; способам организации собственного взаимодействия с учащимися; самоорганизации собственной деятельности и поведения.

К.Б. Малышев, анализируя различные типы педагогических способностей, выделил и описал эстетические педагогические способности. Они характеризуются особой чувствительностью педагога к эмоциональному

состоянию ученика, гибкостью поведения, чувством юмора, владением вербальной и невербальной коммуникацией, высокой эрудированностью в сфере искусства. Такие педагоги имеют высокий авторитет среди учащихся [110].

В своих исследованиях А.И. Щербаков к педагогическим способностям относил дидактические, конструктивные, перцептивные, экспрессивные, коммуникативные и организаторские. Конкретизируя данные способности, он отмечал, что для педагога важны способность «видеть» ребенка и управлять его развитием, наблюдательность, самостоятельность мышления, способности к аналитико-синтетической работе и другие [196].

Анализируя позиции различных авторов (Ф.Н. Гоноболина, Н.В. Кузьминой, Н.Д. Левитова, И.В. Страхова и других) В.А. Крутецкий отмечает, что педагогические способности включают:

- дидактические (способность передавать учащимся учебный материал, делая его доступным для понимания, вызывая интерес у учащихся);
- академические (способность к соответствующей области науки);
- перцептивные (способность проникать во внутренний мир ученика);
- речевые (способность ярко и четко выражать свои мысли и чувства вербальными и невербальными средствами);
- организаторские (способность организовать коллектив учащихся, способность правильно организовать собственную деятельность);
- авторитарные (способность непосредственного эмоционально-волевого влияния на ученика, добиваться у них авторитета);
- коммуникативные способности (способность найти правильный подход к учащимся, наличие педагогического такта);
- педагогическое воображение (предвидение последствий своих действий);
- способность к распределению внимания [91].

Таким образом, педагогические способности – это сложное структурное образование, включающее совокупность личностных свойств, обеспечивающих высокую эффективность педагогической деятельности.

Обратимся к анализу подходов к проблеме педагогической одаренности. В отечественной психологии существует два подхода к рассмотрению педагогической одаренности. Представители первого направления (В.А. Крутецкий, Н.Д. Левитов, Б.М. Теплов) рассматривают одаренность как наивысший уровень развития способностей.

По мнению В.Н. Кузьминой, педагогическая одаренность – это особого рода синтетическая чувствительность к различным объектам реальности, которые могут быть привлечены в учебно-воспитательном процессе в целях более эффективного воздействия на личность и получения за более короткие сроки искомого педагогического результата [96].

Автор отмечает, что педагогически одаренные, умеют подчинить свои специальные интересы, склонности, способности педагогическим целям, могут создавать оригинальные системы учебно-воспитательной работы.

В исследованиях Е.Е. Антоновой, педагогические способности определяются как совокупность психических черт личности, необходимых для успешного овладения педагогической деятельностью, ее эффективного осуществления [15].

Соответственно, педагогическая одаренность рассматривается как индивидуальный потенциал своеобразия внутренних (задатки), внешних (благоприятная социальная среда) и личностных предпосылок для развития способностей до уровня выше условно «среднего», благодаря которым можно достичь значительных успехов в педагогической деятельности.

Посредством биографического метода автор выделила факторы развития педагогической одаренности:

1. Способность к выполнению педагогической деятельности (ораторский дар, литературный дар (способностью ярко излагать свои мысли в научных трудах), любовь к детям).

2. Креативность, интеллектуальные способности (широкий кругозор, энциклопедические знания, стремление к самообразованию).

3. Профессиональная направленность (любовь к детям, фундаментальное высшее образование (не всегда педагогическое), сознательный выбор педагогической профессии).

4. Личностные качества (работоспособность, настойчивость, способность все начать сначала, побеждать трудности, сила воли).

5. Внешние и внутренние факторы (благоприятная образовательная среда, влияние сильных личностей (наставник) [13].

В.А. Мазилев, при рассмотрении структуры педагогической одаренности, опирался на концепцию В.Д. Шадрикова, который понимал одаренность как качественное новообразование, возникающее в результате взаимодействия и интеграции способностей [107].

Представители второго подхода (Н.А. Аминов, Б.Б. Коссов, Г. И. Руденко, Т.М. Хрусталева) рассматривают педагогическую одаренность как предпосылку педагогических способностей.

Н.А. Аминов и Б.Б. Коссов исследовали компоненты педагогической одаренности, прогностичные для успешности будущей педагогической деятельности [8]. Авторы выделили характеристики педагогической одаренности:

– консервативные качества, не поддающиеся тренировке и неконсервативные, которые изменяются под действием обучения;

– компенсируемые показатели отличаются тем, что их низкий уровень может быть скорректирован высоким уровнем других показателей; некомпенсируемые – не корректируются другими показателями [6].

Н.А. Аминов считает, что в качестве основы дифференциации педагогических способностей выступает успешность (индивидуальная и конкурентоспособность) и выделяет следующие виды способностей [8]. Терминальные способности – это такие индивидуально-психологические особенности человека, которые обеспечивают успешность в какой-либо деятельности, повышают конкурентоспособность. Терминальная способность к педагогической деятельности проявляется в сопротивляемости к развитию синдрома эмоционального сгорания.

Инструментальные способности – психологические ресурсы, с помощью которых человек достигает успеха в реализации себя. Способности, отнесенные к данной группе, делятся на общие (перцептивные) и специальные (эмоциональные, волевые, мнемические, аттенционные, имажинативные).

Н.А. Аминов рассматривает специальные педагогические способности школьников средней общеобразовательной школы как класс коммуникативных способностей [5]. По его мнению, структуру педагогических способностей составляют: лабильность нервной системы, слабость нервной системы, связь между ними и выраженностью коммуникативных способностей, активированность нервных процессов; активация головного мозга (безусловно-рефлекторный баланс возбуждения и торможения).

Т.М. Хрусталева под педагогической одаренностью понимает потенциальную возможность достижения успеха в сфере деятельности «человек-человек», которая формируется в процессе общения детей со сверстниками и взрослыми, в процессе их жизнедеятельности. Педагогическая одаренность является предпосылкой развития педагогических способностей [177].

Структура педагогической одаренности (по Е.Е. Антоновой):

- педагогические способности – совокупность психических черт личности, необходимых для успешного овладения педагогической деятельностью, ее эффективного осуществления;
- педагогическая креативность, то есть способность учителя к педагогическому творчеству, нестандартному решению педагогических задач;
- педагогическое призвание как направленность личности на выполнение педагогической деятельности;
- интеллектуальные способности как необходимый фактор, который способствует усвоению и трансформации знаний в определенной научной сфере (рис.1.1.).



Рис.1.1. Модель педагогически одаренной личности [14]

Ядро одаренности: способности (общие и/или специальные), развитые на уровне выше среднего, как совокупность индивидуально-психологических особенностей, которые являются условием успешного, высококачественного выполнения человеком деятельности и предопределяют

разницу в динамике овладения необходимыми для нее знаниями, умениями и навыками; креативность как способность к творческому поиску, нестандартному решению задач, которое характеризуется целым рядом параметров (дивергентное мышление, умение видеть проблему, способность генерировать новые, оригинальные идеи, ощущение утонченности организации идей, способность к синтезу и анализу, скорость мышления, развитая интуиция, способность к риску, гибкость в мышлении и действиях); направленность личности на определенный вид деятельности как желание работать именно в этой сфере, получение удовлетворения от деятельности, потребность постоянно возвращаться к ней.

Факторы, влияющие на уровень проявления (реализации) основных компонентов ядра одаренности:

- наследственные данные – биофизиологические, анатомо-физиологические особенности организма (задатки), которые являются предпосылкой развития способностей;
- среда (образовательное пространство) – стимулирующее окружение, которое содействует развитию способностей (семья, школа, государство);
- воспитательное влияние – целенаправленное развитие способностей и одаренности на основе единства деятельности семьи, образовательного заведения, внешкольных учреждений;
- опыт выполняемой деятельности включение человека в разные виды деятельности с целью овладения общественным опытом и умелое стимулирование его активности в этой деятельности, что способствует действительному развитию его потенциальных возможностей;
- особенности эмоционально-волевой сферы, которые проявляются в настойчивости относительно выполнения заданий, в стремлении к соревновательности, уверенности в своих силах и способностях, уважении к другим, эмпатии, терпимости к особенностям других людей, склонности к

самоанализу, толерантном отношении к критике, независимости мышления и поведения, чувстве юмора;

– наличие системы ценностей, что отображается в реалистичной «Я»-концепции, внутренней мотивации, которая предопределяется ценностным содержанием индивидуального сознания, автономностью, самодостаточностью, независимостью, направленностью в будущее;

– случайность очутиться в нужном месте в нужное время, встреча со Своим Учителем, способным раскрыть уникальность ребенка и создать условия для самостоятельного поиска себя и своего пути, самовыражение в продуктах творчества и т. п. [14]

Таким образом, среди качеств, присущих педагогически одаренной личности, выделяют способность к выполнению педагогической деятельности, креативность, интеллектуальные способности (широкий кругозор, энциклопедические знания, стремление к самообразованию), профессиональная направленность (любовь к детям, сознательный выбор педагогической профессии, основательное высшее образование и т.д.), личностные качества (работоспособность, настойчивость, способность все начать сначала, побеждать трудности, сила воли и т.д.) [16].

Г.И. Руденко, проанализировав структуру педагогической одаренности, выделила следующие ее компоненты [150]:

– социальная импровизация (педагогические склонности, творчество, артистизм, речевые способности, социальный интеллект, способность адаптировать материал соответственно возрасту);

– процессуальные характеристики взаимодействия (коммуникативные и организаторские способности, культура взаимодействия);

– направленность интеллекта на себя (уровень развития когнитивных способностей).

Сензитивным периодом для развития педагогической одаренности, по мнению Г.И. Руденко, является подростковый возраст, когда педагоги-

ческая направленность и направленность ведущей деятельности подростков находятся в системе «человек-человек» [150].

Таким образом, анализ литературы показал, что современная концепция одаренности позволяет рассматривать педагогическую одаренность как предпосылку развития и совершенствования педагогических способностей. Педагогическая одаренность предполагает способность к выполнению педагогической деятельности, креативность, интеллектуальные способности, профессиональную направленность и личностные качества.

Выводы по первой главе

В понимании способностей мы придерживаемся функционально-генетического подхода (Е.П. Ильин, 1981 и В.Д. Шадриков, 1982). Способности – это характеристики продуктивности функциональных систем, реализующих тот или иной психический процесс (восприятие, память, мышление и т. Д.). Задатки не развиваются в способности, а формируются. Способности, развиваясь в деятельности, начинают приобретать черты специальных способностей за счет применения операций, специфичных для этой деятельности.

Структура любой конкретной способности состоит из универсальных, или общих, качеств, отвечающих требованиям различных видов деятельности, и специальных качеств, обеспечивающих успех только в одном виде деятельности. Ведущие и вспомогательные компоненты способностей образуют единство, которое обеспечивает успешность деятельности.

Одаренность – это сочетание способностей, обеспечивающее успешность (уровень и своеобразие) выполнения определенной деятельности (Е. П. Ильин, Б.М. Теплов, В. С. Юркевич). Способности и одаренность связаны с характером, темпераментом, направленностью личности, индивидуально-психическим развитием (Б.Г. Ананьев).

Педагогическая одаренность – это предпосылка развития педагогических способностей в деятельности (Е.Е. Антонова, Г.И. Руденко, Т.М. Хрусталева). Педагогическая одаренность предполагает способность к выполнению педагогической деятельности, креативность, интеллектуальные способности, профессиональную направленность и личностные качества.

ГЛАВА 2. РАННЯЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОДАРЕННОСТЬ: КОМПОНЕНТЫ И ИХ ВЫЯВЛЕНИЕ

2.1. Ранняя педагогическая одаренность и ее компонентный состав

В отечественных исследованиях педагогическая одаренность рассматривается в двух ракурсах: как проявление высокого уровня развития педагогических способностей (Н. А. Аминов, Ф. Н. Гоноболин, Д. В. Ушаков) и как предпосылка развития педагогических способностей в деятельности (Е. Ю. Илалтдинова, Г. И. Руденко, Т. М. Хрусталева), при этом исследователи сходятся во мнении, что педагогическая одаренность складывается из сложного взаимодействия универсальных и специальных компонентов.

Для данного исследования оптимальным является второй подход, который позволяет теоретически выделять общие и специальные способности школьника, благоприятствующие возникновению педагогических способностей в будущем и разрабатывать методические инструменты раннего выявления и развития педагогической одаренности.

Детская одаренность представляет собой целостную, сложную, многомерную и развивающуюся психологическую систему, являющуюся итогом индивидуального пути развития и одновременно составляющую потенциал (внутренние предпосылки) будущего развития (Е.И. Щебланова).

Компоненты в структуре детской одаренности (С.С. Фролов):

- 1) уровень интеллектуального развития. Он должен достигать значений «высокий» или «выше среднего».
- 2) высокий творческий потенциал, позволяющий индивиду осуществлять процесс латерального мышления и решать задачи, условие которых характеризуется неопределенностью;

3) наличие каких-либо специальных способностей или возможностей, позволяющих совершать определенные достижения в различных видах деятельности. Этот компонент определяет направленность одаренности;

4) высокая познавательная активность, которая обеспечивает эмоциональную вовлеченность индивида в процесс деятельности и позволяет ему, в соответствии с принципом трансформации когнитивного содержания в эмоциональное, проявить свою собственную индивидуальность [168].

Ранняя педагогическая одаренность представляет собой совокупность общих и специальных способностей ребенка, составляющих потенциал его психического развития, благоприятных для будущего педагогического труда и являющуюся предпосылкой развития способностей более высокого уровня – педагогических способностей и педагогического мастерства.

Педагогическая одаренность формируется в педагогическое мастерство и педагогический талант в процессе реализации педагогической деятельности. Общие и специальные способности, необходимые для педагогического труда, создают благоприятные условия для овладения профессиональными умениями и навыками. Одаренный педагог в процессе профессионального развития с легкостью входит в образовательную среду, он высоко мотивирован, обладает интеллектуальной, творческой и коммуникативной активностью при решении профессиональных задач.

Т.М. Хрусталева выделила составляющие педагогической одаренности школьников: эмпатия, речевые, коммуникативные и организаторские способности, социальный интеллект, культура взаимодействия, артистизм, способность адаптировать материал соответственно возрасту [177]. Е.И. Зарипова, Н.С. Макарова указывают на сходные показатели педагогической одаренности школьников: интеллект (уровень развития познаватель-

ных процессов), речевые способности, организаторские склонности, коммуникативные склонности, эмпатия, артистизм, креативность, интерес к педагогической деятельности [61].

Ранняя педагогическая одаренность представляет собой сложное взаимодействие универсальных и специальных компонентов, обеспечивающих потенциальную возможность достижения успеха в педагогической деятельности [66]. Универсальные компоненты педагогической одаренности (креативность, активность, уровень развития познавательных процессов) рассматриваются как необходимая основа общей одаренности, позволяющая раскрываться специфически педагогическим компонентам. Специальные компоненты включают в себя: педагогические, коммуникативные и организаторские склонности, артистизм, речевые способности, эмпатию, интерес к педагогической деятельности.

Ранняя педагогическая одаренность реализуется через природные (способности индивида), субъектно-деятельностные (способности субъекта деятельности), личностные (способности личности) характеристики ребенка (В.Д. Шадриков). Таким образом, детская педагогическая одаренность складывается из природных особенностей (нервная система), субъектно-деятельностных (интеллектуальные, творческие и социальные способности) и личностных особенностей.

Педагогически одаренный школьник обладает достаточным уровнем интеллекта, креативностью, организаторскими и коммуникативными умениями, коммуникативными, регуляторными, интеллектуальными личностными качествами, активностью и эмоциональностью.

Разработанная нами структура ранней педагогической (рис.2.1) одаренности включает универсальные и специальные компоненты. Универсальные компоненты предполагают высокий или выше среднего уровень интеллектуальных и творческих способностей ребенка, которые позволяют ему успешно справляться с решением учебных задач различной степе-

ни сложности и вариативности, в частности задач, требующих нестандартного решения.

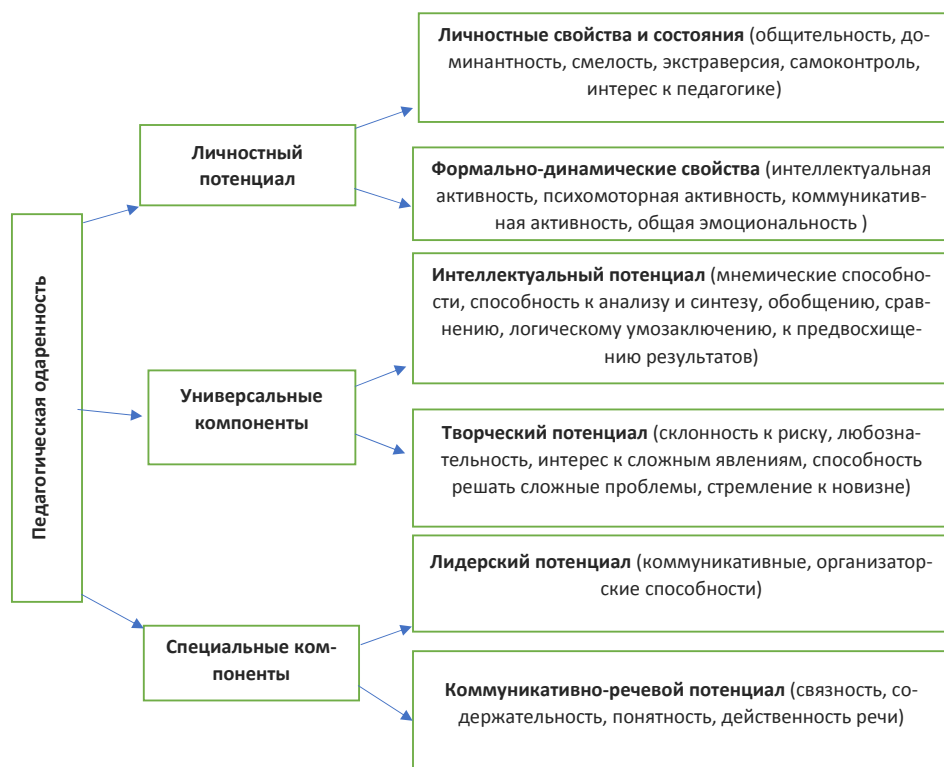


Рис. 2.1. Структура ранней педагогической одаренности обучающихся

Эти способности позволяют ребенку на более высоком уровне выстраивать саморегуляцию, поддерживать самомотивацию и преодолевать трудные ситуации в деятельности. Специальные компоненты проявляются в высоком или выше среднего уровне способностей к социальному взаимодействию, который создает возможности достижения успеха в сфере общения за счет высокоразвитых коммуникативных и организаторских склонностей, а также речевых способностей.

Нами также предложен третий компонент педагогической одаренности – личностный потенциал, которые предполагает высокий уровень развитости личностных свойств и состояний, благоприятствующих педагогической деятельности, а также стойкий интерес к педагогике и психологии. Фундаментом личностного компонента являются формально-динамические свойства психики ребенка, проявляющиеся в интеллектуальной, психомоторной, коммуникативной активности, общая эмоциональности.

Педагогическая одаренность не сводится к педагогическим знаниям, умениям и навыкам, а лишь создает возможности для успешного овладения ими. Так, интеллект благоприятствует становлению рефлексивных, гностических, исследовательских умений; креативность – прогностических и проективных, коммуникативные и организаторские – организационно-педагогических умений и умений педагогического общения, речевые способности – умения объяснять и воздействовать. Личностный потенциал является основой для формирования профессионально важных качеств будущего педагога.

Педагогическая одаренность проявляет себя в процессе взросления ребенка по мере решения возрастных задач. Однако, между способностями и достижениями нет однозначного соответствия. Существенную роль в успешности деятельности играют личностные особенности и ближайшее окружение (обучение). В целом, в условиях традиционного обучения (ориентированного преимущественно на передачу знаний) познавательное и личностное развитие большинства одаренных учащихся идет достаточно успешно, по крайней мере, по сравнению с их менее способными сверстниками. Однако у значительной части одаренных детей может отмечаться несоответствие между высоким уровнем их умственного развития и относительно низкой успеваемостью, что часто бывает взаимосвязано с личностным неблагополучием [194].

Актуальная ранняя педагогическая одаренность – это психологическая характеристика школьника с такими наличными (уже достигнутыми) показателями психического развития, которые проявляются в более высоком уровне выполнения интеллектуальной, творческой и социальной деятельности, а также в выраженных личностных качествах, интересе к педагогике по сравнению с возрастной и социальной нормами и являются потенциалом для успешной реализации педагогической деятельности в будущем. В данном случае речь идет не только об учебной, но различных видах проектной деятельности, волонтерской и социальной.

Потенциальная ранняя педагогическая одаренность – это психологическая характеристика школьника, которая имеет лишь определенные психические возможности (потенциал) для успешности в интеллектуальной, творческой и социальной деятельности, но не может реализовать свои возможности в данный момент времени в силу их функциональной недостаточности или отсутствия интереса к деятельности. Развитие этого потенциала может сдерживаться рядом неблагоприятных причин (трудными семейными обстоятельствами, низким уровнем саморегуляции, отсутствием необходимой образовательной среды и т.д.).

Т.М. Хрустальной описаны компоненты педагогической одаренности и их показатели на разных возрастных этапах.

Характеристика структурных компонентов педагогической одаренности, предложенной Т.М. Хрустальной наглядно демонстрирует наличие возрастных изменений в ее структуре [176].

Таким образом, педагогическая одаренность школьника, рассматриваемая как психологическая предпосылка развития профессиональных способностей и потенциальная возможность достижения успеха в сфере деятельности «человек-человек», представляет собой динамическую систему, имеющую определенные возрастные характеристики и формирующуюся в процессе жизнедеятельности при взаимодействии с культурной и социальной средой ребенка.

Таблица 2.1.

**Возрастные особенности структуры педагогических способностей
(по Т.М. Хрустальной)**

Компонент одаренности	Младший школьный возраст	Подростковый возраст	Юношеский возраст
Познавательно-педагогическая творческая активность	– педагогические склонности, – творчество, – активность, – уровень развития познавательных процессов	– интерес к педагогике, – педагогические склонности, – творчество, – активность, – уровень развития познавательных процессов	– педагогические склонности, – творчество, – активность, – уровень развития познавательных процессов
Способность к социальному воздействию	– речевые способности, – социальный интеллект, – артистизм, – способность адаптировать материал	– педагогические склонности, – артистизм, – речевые способности, – социальный интеллект, – способность адаптировать материал	– речевые способности, – социальный интеллект, – артистизм, – способность адаптировать материал
Коммуникативная чувствительность		– эмпатия, – культура взаимодействия	
Способность к организации процесса педагогического взаимодействия			– коммуникативные склонности, – организаторские склонности, – эмпатия, – культура взаимодействия, – педагогический интерес.

Признаки педагогической одаренности проявляются в реальной интеллектуальной, творческой и социальной деятельности ребенка, а также в процессе прохождения профессиональных педагогических проб. Признаки могут быть выявлены посредством психодиагностики и при помощи наблюдения за характером его действий. Признаки актуальной (проявленной) одаренности зафиксированы в ее определении и связаны с высоким уровнем выполнения деятельности. Признаки одаренности охватывают два аспекта поведения одаренного ребенка: инструментальный и мотивационный [141]. Инструментальный характеризует способы его деятельности, а мотивационный – отношение ребенка к той или иной стороне действительности, а также к своей деятельности.

Инструментальный аспект ранней педагогической одаренности может быть описан следующими признаками:

- 1) своеобразный тип обучаемости: высокая скорость и легкость обучения, способность к системному анализу и синтезу, обобщениям, к поиску причинно-следственных связей, способность передавать знания;
- 2) продуктивные способы действий: любознательность, дивергентность мышления, способность самостоятельно решать сложные проблемы, стремление к новизне;
- 3) наличие специфических коммуникативных стратегий: способность налаживать контакт, организовывать взаимодействие, выстраивать диалог, стремление оказывать помощь и поддержку другому человеку;
- 4) речевые навыки: обосновывать свою позицию, грамотность и понятность речи, способность объяснять информацию;
- 5) субъектность: осознанность, автономия, высокая самоорганизация.

Таким образом, школьники с признаками одаренности стремятся не просто решить самостоятельно задачу, но и оказать помощь сверстнику в ее решении, поделиться полученным опытом, передать другому знание,

научить другого освоенному способу действия. Они способны к объяснению усвоенного ими материала, а также к организации деятельности других людей. Педагогически одаренные школьники, оказывая помощь сверстнику в решении задачи, проявляют доминантность, смелость, практичность, эмоциональную стабильность, самоконтроль, спокойствие.

Мотивационный аспект ранней педагогической одаренности может быть описан следующими признаками:

- 1) повышенное стремление к социальному взаимодействию с другими людьми, желание организовывать сверстников, оказывать им помощь, поддержку, сопровождающаяся, как правило, переживанием чувства удовольствия;
- 2) повышенная познавательная потребность, которая проявляется в любознательности, а также готовности по собственной инициативе выходить за пределы исходных требований деятельности;
- 3) ярко выраженный интерес к научным знаниям, чрезвычайно высокая увлеченность каким-либо предметом, погруженность в то или иное дело, упорство и трудолюбие;
- 4) предпочтение нестандартных, творческих заданий, высокая степень самостоятельности мышления;
- 5) высокая требовательность к результатам собственного труда, склонность ставить сверхтрудные цели и настойчивость в их достижении, стремление к совершенству.

Таким образом, ранняя педагогическая одаренность предполагает развитость универсальных и специальных компонентов, которые актуализируются за счет личностных особенностей и формально-динамических свойств.

2.2. Универсальные компоненты ранней педагогической одаренности

К универсальным компонентам мы отнесли интеллект и креативность, которые создают основу для общей способности к решению педагогических задач, а также условия для становления педагогического мышления и педагогического творчества.

Важную роль педагогического мышления и интеллекта в целом в деятельности учителя подчеркивал Ф.Н. Гоноболин [43]. Основными качествами ума учителя он считал умение сложное и трудное сделать вполне доступным пониманию учащихся, что связано с реконструирующей аналитико-синтетической работой учителя над учебным материалом. Такая работа, по мнению ученого, приводит учителя не только к углубленному осмыслению материала, но и к определению оптимальных путей его изложения учащимся. То есть интеллектуальная деятельность учителя характеризуется ее соотносительностью с умственной деятельностью учащегося, пониманием психологии ученика.

Мышление учителя можно представить как процесс, влияющий на существенные свойства и отношения реальной педагогической действительности, ее закономерности, благодаря которым субъект овладевает и управляет педагогическими явлениями и своей деятельностью (Т.К. Муслимов).

Педагогический интеллект – это интегративная индивидуально-психологическая личностная характеристика, проявляющаяся в когнитивной, творческой, практической, эмоциональной и социальной компетентности, формирующаяся в течение жизни и позволяющей эффективно осуществлять педагогическую деятельность [66]. Структура педагогического интеллекта может быть представлена когнитивным, творческим, практическим, эмоциональным и социальным интеллектами, понимаемыми как

компетентности, т.е. наиболее высокие уровни развития соответствующих способностей.

Таким образом, интеллектуальный потенциал школьника является условием формирования педагогического мышления и педагогического интеллекта в будущем педагогическом труде. Интеллектуальный потенциал дает возможность учителю педагогически мыслить, а предпосылкой этого результата выступает развитость у личности аналитических, прогностических, проективных, рефлексивных умений (И. И. Казимирская. В. А. Сластенин).

Интеллектуальный потенциал как целостная интегрированная система интеллектуальных ресурсов личности, осознанно реализуемая в деятельности, возникает и формируется на основе наследственно закреплённых и врождённых анатомо-физиологических особенностей мозга и нервной системы (задатков) под воздействием нейрофизиологических, социокультурных, личностных, профессионально-деятельностных факторов [151].

Обратимся к анализу понятия «интеллект». В понимании и определении понятия «интеллект» существует множество подходов. Интеллект понимается как способность к адаптации, обучаемость, рассматривается как общие способности, умственная активность, когнитивный стиль, регуляция поведения и саморегуляция и пр. Несмотря на давнюю историю изучения данного феномена, начиная с изысканий древнегреческих философов, до сих пор нет единого понимания сущности и природы интеллекта, трактовки интеллекта неоднозначны. Интеллект может пониматься и как некая способность, которую человек имеет уже при рождении, и как итог его многолетнего умственного развития, и как набор отдельных психологических характеристик, интеллект может отождествляться с мышлением. Предпринималась также попытка представить интеллект как ментальный опыт, включающий в себя операционные, семантические струк-

туры, знания, установки, системы контроля, т.е. заменить им категорию сознания.

Словарь философских терминов раскрывает понятие интеллекта через психическую способность к создаваемому нестереотипному поиску и нахождению адекватных содержанию форм мышления и целесообразных способов поведения, основанных на опыте и знаниях и в то же время имеющих тенденцию к опережению событий и опыт (под редакцией В.Г. Кузнецова) [155].

Психологический энциклопедический словарь дает такое понимание интеллекта – устойчивая структура умственных способностей индивида, уровень его познавательных возможностей; механизм психической адаптации индивида к жизненным ситуациям, понимание существенных возможностей действительности, включенность индивида в социокультурный опыт социума [57].

Интеллект (англ. Intelligence; от лат. Intellectus — понимание, познание) — 1) общая способность к познанию и решению проблем, определяющая успешность любой деятельности и лежащая в основе других способностей; 2) система всех познавательных (когнитивных) способностей индивида: ощущения, восприятия, памяти, представления, мышления, воображения; 3) способность к решению проблем без проб и ошибок «в уме». Понятие интеллект как общая умственная способность применяется в качестве обобщения поведенческих характеристик, связанных с успешной адаптацией к новым жизненным задачам (Большой психологический словарь, В.П. Зинченко) [28].

Р. Амтхауэр рассматривал интеллект как специализированную подструктуру в целостной структуре личности, тесно связанную с ее эмоционально-волевой сферой, потребностями и ценностными установками. В его представлении интеллект – это сложившаяся прижизненно система умственных операций, которая «вписана» в личность и соответствует ее

особенностям. Само же понятие «интеллект» является абстрактным, родовым термином.

Понятие интеллект является основополагающим в большинстве философских учений и методологии науки вплоть до 19 в. (Платон, И. Кант, Г. Гегель, О. Конт, Г. Спенсер, Д. С. Милль). По мнению О. Конта, о развитии цивилизации может служить такой критерий, как рациональное, «позитивное» поведение людей. В. Парето говорил о логико-экспериментальном, т.е. целесообразном поведении, которое доступно небольшому количеству, большинство же ведет себя иррационально. Философские категории разума и рассудка лежат в основе исследования интеллекта у Канта и Гегеля.

Психология способностей, в рамках которой рассматривается проблема интеллекта, возникла в конце 19 в. Наряду с экспериментальной психологией, дифференциальной психологией, психодиагностикой, социальной психологией и была очень тесно связана с этими науками. Именно в конце 19 в – начале 20 в. были намечены общие тенденции в изучении феномена интеллекта, возможности его психодиагностики, выявлении индивидуальных различий для решения прикладных задач в различных сферах жизнедеятельности. И основоположником эмпирического подхода в решении проблем способностей, а также общих интеллектуальных способностей был Ф. Гальтон. Ученый являлся разработчиком множества методов и методик в диагностике способностей, а самым известным является близнецовый метод. Перед учеными всегда стоял вопрос о соотношении биологического и социального фактора в развитии личности и в особенности интеллекта. Ф. Гальтон интересовался индивидуальными различиями в проявлении интеллекта и связывал эти различия с наследственностью и физиологическими особенностями человека, но в конце пришел к выводу, что необходимо искусственное поддержание интеллектуального потенциала в человеческом сообществе.

Интеллект изучается в рамках разных психологических направлений и можно выделить несколько теоретико-экспериментальных подходов к его изучению: структурно-генетический подход (Ж. Пиаже), факторно-аналитический (Ч. Спирмен, Л. Тестоун), иерархические модели интеллекта (С. Барт, Д. Веклер, Ф. Вернон), когнитивистский подход (Р. Стренберг, Х. Гарднер) и пр.

Долгое время интеллект рассматривался в рамках психометрического подхода и тестологических теорий интеллекта (Дж. Кеттелл, А. Бине, Т. Симон, В. Штерн, Л. М. Термен, Ч. Спирмен, Л. Терстоун, Дж. Равен, Д. Векслер и др.).

Первым исследователем, который ввел понятие «интеллектуальный тест», был Дж. Кеттелл. При этом интеллектуальные способности оценивались с учетом не только сформированности определенных познавательных функций, но и уровня усвоения социального опыта. Созданная в последующем отредактированная шкала (под руководством Л. Термена) для измерения умственного развития детей (Шкала Бине-Симона, 1905 г., Шкала интеллекта Стендфорд-Бине в 1916 г.), позволяла выявлять коэффициент интеллектуальности, который высчитывался из отношения между умственным и хронологическим возрастом и соотносился со статистической нормой.

В. Штерн критиковал такой способ получения результата по тесту интеллекта и предложил свой коэффициент IQ, который рассчитывался как частное, получаемое при делении умственного возраста на хронологический. Этот показатель, умноженный на 100, он и назвал коэффициентом интеллектуальности [193].

Широкое распространение получил факторно-аналитический подход в изучении структуры интеллекта (Ч. Спирмена и Л. Терстоуна). Идея заключалась в том, что если существуют общие умственные способности (интеллект), определяющие успех в любой деятельности, то показатели

успешности выполнения различных тестов должна связывать корреляционная связь. Таким образом, была выдвинута концепция «генерального фактора» (некой общей умственной энергии) –G, который влияет на успешность выполнения любых тестов. G-фактор как общая «умственная энергия» есть у каждого человека, но которая в определенной степени влияет на успех выполнения каждой конкретной деятельности. Также были выделены S-факторы, отвечающие за специальные способности. В каждом S-факторе присутствует доля генерального фактора. G-фактор обнаруживает себя в способности устанавливать связи как между элементами собственных знаний, так и между элементами содержания тестовых задач; S-факторы в основном относятся к сенсорно-перцептивным и вербальным способностям.

Отрицал правомерность такого подхода к изучению интеллекта и его структуры Л. Терстоун. Он выдвинул альтернативную, мультифакторную теорию, которая говорит о существовании ряда независимых факторов в структуре интеллекта. С помощью математико-статистических процедур (многофакторный анализ) он вычислил минимальное количество факторов, необходимых для объяснения способности к выполнению заданий интеллектуального теста [163]. К таким «первичным» факторам относятся: словесное понимание, беглость речи, легкость (скорость и точность) оперирования числовым материалом, пространственная ориентация, ассоциативная память, скорость восприятия и индукция. Но в последующих исследованиях Г. Айзенка было доказано, что «первичные» факторы связаны между собой, положительно коррелируют друг с другом и выделяется общий фактор [2].

Кроме одноуровневых факторных моделей интеллекта в исследованиях Р. Кеттелла, С. Барта, Д. Веклера, Ф. Вернона широко представлены иерархические многоуровневые модели. В иерархических моделях интеллектуальные факторы образуют иерархически выстроенную по разным

уровням обобщенности последовательность. Например, Р. Кеттелл в своей структурной модели интеллекта выделяет два его вида (фактора): «текучий» (свободный) и «кристаллизованный» (связанный). «Текущий» интеллект выступает в задачах, решение которых требует приспособления к новым ситуациям и зависит от действия фактора наследственности, «свободный» интеллект абсолютно независим от степени приобщенности к культуре; «кристаллизованный» интеллект проявляется при решении задач, апеллирующих к прошлому опыту (знаниям, умениям, навыкам), заимствованному из культурной среды, приобретенных в ходе социализации с раннего детства до конца жизни. Помимо двух общих факторов Кеттелл выделил также парциальные факторы, связанные с активностью отдельных анализаторов (в частности, фактор визуализации), а также факторы операции, соответствующие по содержанию специальным факторам Спирмена.

Также популярна иерархическая модель Ф. Вернона, в которой на верхней ступени имеется генеральный G-фактор Ч. Спирмена, далее располагаются вербально-образовательный (проявления знаний и навыков, приобретенных в основном в школе) и практико-технический факторы. На третьем уровне находятся специальные способности: техническое мышление, арифметическая способность и т.д., и, наконец, внизу иерархического дерева помещаются более частные субфакторы [199].

В отличие от модели Ф. Вернона, модель Д. Векслера включает в себя три уровня: 1) уровень общего интеллекта; 2) уровень «групповых» факторов (невербального и вербального интеллекта); 3) уровень специфических факторов, соответствующих отдельным субтестам.

Д. Векслер определил интеллект как способность индивида к целесообразному поведению, рациональному мышлению и эффективному взаимодействию с окружающим миром. Он показал, что успешность решения интеллектуальных тестов зависит как от интеллектуальных пара-

метров, так и от приобщенности к культуре, любознательности, двигательной активности. Д. Векслер считал, что вербальный интеллект отражает приобретенные индивидом способности, а невербальный – его природные психофизиологические возможности.

Структурно-генетический подход, в основе которого лежат идеи Ж. Пиаже, трактует интеллект как следствие усложняющейся адаптации к требованиям окружающей среды в естественных условиях взаимодействия человека с внешним миром. Ж. Пиаже рассматривал интеллект как высший универсальный способ уравнивания субъекта со средой, т.е. интеллект – это способ адаптации к окружающей среде, требованиям действительности, которая постоянно меняется в ходе эволюции. В этом случае интеллект предстает как двуединство процессов ассимиляции и аккомодации [129].

Ж. Пиаже выделял 4 типа форм взаимодействия субъект-среда: 1) формы низшего типа, образуемые инстинктом и непосредственно вытекающие из анатомо-физиологической структуры организма; 2) целостные формы, образуемые навыком и восприятием; 3) целостные необратимые формы оперирования, образуемые образным (интуитивным) дооперациональным мышлением; 4) мобильные, обратимые формы, способные группироваться в различные сложные комплексы, образуемые «операциональным» интеллектом [130].

Суть интеллекта заключается в возможности осуществлять приспособление к физической и социальной действительности, а его основной функцией является структурирование или организация взаимодействия человека со средой. В онтогенезе интеллект возникает следующим образом: посредником между ребенком и окружающим миром является предметное действие. Ж. Пиаже подчеркивает, что ни слова, ни наглядные образы сами по себе ничего не значат для развития интеллекта. По мере накопления и усложнения опыта ребенка по практическому взаимодействию

с объектами происходит интериоризация предметных действий, т.е. их постепенное превращение в умственные операции.

Авторы когнитивных моделей (Р. Стренберг, Х. Гарднер) под интеллектом понимают некую совокупность психических познавательных процессов, которые обеспечивают решение задач.

Р. Стренберг критиковал традиционные психометрические теории интеллекта, так как считал неправомерным описание интеллектуальных возможностей человека только коэффициентом интеллектуальности. Коэффициент IQ он не считал показателем уровня интеллекта и предлагал обратить внимание на информационные процессы, которые происходят в момент решения человеком новой задачи и отвечают за переработку информации.

Модель интеллекта Р. Стренберга включает три компонента: метакомпоненты – процессы управления, которые регулируют конкретные процессы переработки информации; исполнительные компоненты – индуктивное мышление, успешность которого определяется фактором G; компоненты приобретения знаний необходимы для того, чтобы субъект научился делать то, что делают метакомпоненты и исполнительные компоненты. Считает, что интеллект обеспечивает продуктивные отношения индивида с внешней средой и выделяет три типа таких отношений: адаптацию, внутренний выбор и конструирование.

Интеллект эффективнее изучать в новых областях для испытуемых, когда когнитивные навыки еще только автоматизируются, поскольку решение новых задач будет требовать интеллектуальных усилий, хорошо известные задачи решаются на уровне автоматизмов. Сравнивая интеллектуально одаренных детей и детей с обычным уровнем интеллекта, становится очевидно, что способность к индивидуальному «инсайту» присуща именно одаренным, подсказки помогают только обычным детям и никак не влияют на эффективность решения задач одаренными детьми. Зна-

чит, одаренные дети лучше проявляют себя в самостоятельном решении новых задач. С успешностью решения новых задач коррелирует и способность к автоматизации интеллектуальных навыков (Р. Стренберг).

Другую точку зрения на интеллект и его структуру имел Х. Гарднер. Автор говорил о том, что существует множество видов интеллекта, которые можно выявить с помощью длительного наблюдения за естественным поведением индивидов. Исследования интеллекта должны носить лонгитюдный характер, а не краткосрочный замер в ситуациях эксперимента или психометрического измерения.

Гарднер выделяет в качестве основных компонентов интеллекта, помимо традиционных (по Л. Терстоуну): музыкальные способности, мотивацию, инициативу, сенсомоторные способности и рассматривает семь видов интеллекта:

1. Лингвистический интеллект характеризуется способностью использовать естественный язык для передачи информации, а также стимулирования и возбуждения (поэт, писатель, редактор, журналист).
2. Музыкальный интеллект определяет способность исполнять, сочинять музыку и/или получать от нее удовольствие (исполнитель, композитор, музыкальный критик).
3. Логико-математический интеллект предполагает способность исследовать, классифицировать категории и предметы, выявлять отношения между символами и понятиями путем манипулирования ими (математик, ученый).
4. Пространственный интеллект – способность видеть, воспринимать и манипулировать объектами в уме, воспринимать и создавать зрительно-пространственные композиции (архитектор, инженер, хирург).
5. Телесно-кинестетический интеллект – это способность использовать двигательные навыки в спорте, исполнительском искусстве, ручном труде (танцовщик, спортсмен, механик).

6. Межличностный интеллект обеспечивает способность понимать других людей и налаживать с ними отношения (учитель, психолог, продавец).

7. Внутрличностный интеллект представляет способность понимать себя, свои чувства, стремления (психолог, поэт).

Таким образом, в психолого-педагогической литературе представлены разные определения понятия «интеллект» и рассмотрены разнообразные подходы к его структуре и особенностям его изучения.

Обратимся к теории Дж. Гилфорда, который в своих изысканиях опирался на три основных критерия обоснования и уточнения интеллектуальной деятельности. Сам интеллект раскрыт в кубической модели, а именно: «...1) выполняемые умственные операции, к которым были отнесены: познание – опознание и понимание предъявленного материала; конвергентная продуктивность – поиск в одном направлении при получении одного правильного ответа; дивергентная продуктивность – поиск в разных направлениях при получении нескольких в равной мере правильных ответов; оценка – суждение о правильности заданной ситуации; память – запоминание и воспроизведение информации; 2) содержание интеллектуальной деятельности: конкретное, символическое, семантическое, поведенческое; 3) разновидности конечного продукта: единицы объектов, классы объектов, отношения, системы, трансформации, импликации [86].

Так, Дж. Гилфорд раскрывает креативность в связи с интеллектуальными процессами отождествляет дивергентную способность с креативностью [40, с. 433–457]. Однако мнения насчет взаимосвязи дивергенции и креативности были противоречивы. Д.Б. Богоявленская не отождествляет эти процессы, обозначая дивергентное мышление как «способность мыслить вширь», т.е. умение воспринимать другие стороны объекта [24]. М.А. Холодная интерпретирует креативность в узком понимании как дивергентное мышление, т.е. готовность выдвигать множество в равной мере

правильных идей относительно одного объекта [172]. Иной точки зрения придерживается С. Медник, так в творческом процессе наличествуют как конвергентный, так и дивергентный компоненты, интернируясь они обеспечивают разнообразие ассоциаций.

В теориях креативности Стернберга и Любарта ключевым понятием является решение проблем. Интеллектуальные способности, соотносясь со знаниями, мотивами и личностными особенностями являются родником творчества. Так, Т. Любарт совместно с К. Мишуру выявили, что время, отведенное для размышлений, становится основным критерием в поиске новых решений. Также эмоций влияют на творческий процесс: аффективная характеристика объектов прямо пропорциональна сумме и нетривиальности ассоциаций, произведенных в свободном ассоциативном тесте.

В отечественной психологии указывается три основных подхода к соотношению творческих способностей (креативность) и интеллекта.

1. Творческая способность (креативность) является самостоятельным фактором, не зависящим от интеллекта (Дж. Гилфорд [1967]; К. Тейлор [1985]; Г. Грубер [1982]; Пономарев Я. А., 1988). В облегченном варианте этот подход указывает на то, что между уровнем интеллекта и уровнем креативности есть незначительная корреляция.

Мнение Е.П. Торренса отражает данные Д. Перкинса (1988), где для определенной профессии есть нижний возможный уровень развития интеллекта. Человек с IQ ниже установленного уровня не способен обучиться данной профессией, но если IQ выше этого уровня, то положительной корреляции между интеллектом и уровнем достижений нет. Основную роль в профессиональном успехе играют личностные особенности и ценности.

2. Высокий уровень развития интеллекта предполагает высокий уровень творческих способностей (креативности), и наоборот. Этот подход описан М. Айзенк (2004): «...Неправомерно считать, что одни люди все-

гда мыслят конвергентно, а другие – всегда дивергентно. Есть люди, которые одинаково хорошо владеют и тем и другим способами мышления. Особенности мышления человека в данный момент определяются требованиями задачи, поэтому можно наблюдать, как один и тот же человек переключается с конвергентного способа на дивергентный...» [2 с. 344].

Генеральную роль в определении креативности играют мотивация, ценности, личностные черты (А. Танненбаум, А. Олох, Д. Б. Богоявленская, А. Маслоу и др.). К базовым чертам креативной личности они указывают интеллектуальную одаренность, чувствительность к проблемам, независимость в неопределенных и сложных ситуациях.

В исследованиях прошлого столетия креативный процесс интегрирует конвергентные и дивергентные аспекты (Boden, 1991; Finke et al., 1995; Li, 1996; Sim, Duffy, 2002) [173, с. 23-24.].

3. Творческих способностей (креативности) нет. Этому мнения придерживаются все представители, изучающие интеллект (Д. Векслер, Р. Уайсберг, Г. Айзенк, Л. Термен, С. Герберт и др.). Они утверждают, что для научной деятельности нужны интеллектуальные процессы, трансформированные в нужном ключе. Сам процесс решения творческих задач интегрируется в других психических процессах (памяти, представление, мышление и пр.).

Не тождественные подходы о соотношении креативности и интеллекта стали решать эмпирическим путем. Дж. Гилфорда и Е.П. Торренса ввели в методиках выявления креативности такие условия эксперимента, которые нужны для измерения интеллекта (ограничение времени, атмосфера соревнования). Одновременно в исследованиях М. Воллах, Н. Коган, П. Вернон (Creativity..., 1976) отмечают, что для запуска процесса творчества важно соблюдение открытой и свободной атмосферы, например, игровая форма тестирования. М. Воллах и Н. Коган нашли корреля-

цию между интеллектом и креативностью, близкую к нулю у подростков и взрослых.

Г. Айзенк (1972), указывал на невысокие значимые корреляции между IQ и тестами Дж. Гилфорда на дивергентное мышление [2]. Он отметил, что креативность – это элемент общей интеллектуальной одаренности. Дж. Монета (1993) отмечает, что компетентность и конвергентное мышление играют в научной креативности фундаментальную роль. Как отмечают Стернберг и Лубарт (1995), пограничная компетентность в проблеме перекрывает креативный процесс. Высокая компетентность ограничивается стереотипами, корреляция креативности с компетентностью – это U-инвертированная кривая (Торшина К. А., 1998, с. 125.).

Таким образом, по настоящее время исследования по связи креативности с интеллектом остаются весьма противоречивые. [53, с. 240]. В работе Е.В. Щербаковой (2005), «...креативность старшеклассников связана с общим баллом интеллекта, общей осведомленностью, способностью к обобщению и практическим математическим мышлением... При этом результаты использования t-критерия Стьюдента отмечают, что высокая креативность проявляется при высоком уровне интеллекта...» [196].

В исследовании А. Ю. Анисимовой (2005) на старшеклассниках, с интеллектом связаны показатели креативности: оригинальность, разработанность и общая креативность. Креативность имеет сильную связь с вербальной аналогией. Следовательно, субъекты выбирающие оригинальные способы и приемы решения творческих заданий, способны видеть причинно-следственные связи между понятиями [12].

Кроме того, А.Ю. Анисимова выделила четыре группы респондентов: «...низкий интеллект и низкая креативность (39% учеников), высокий уровень интеллекта и низкий уровень креативности (37%), низкий уровень интеллекта и высокий уровень креативности (7%), высокий уровень интеллекта и креативности (17%) ...» [12].

Популярная точка зрения – интеллект фундамент проявления креативности, т.е. низкий уровень интеллекта детерминирует отсутствие креативности, но высокий интеллект может быть без креативности, т.е. «...при высоких значениях IQ имеются как креативные, так и некреативные субъекты...» (Dodd, White, 1980). Таким образом, связь между креативностью и интеллектом нелинейная: чем выше IQ, тем связь с креативностью либо отсутствует, либо будет отрицательной (Fuchs et al., 1993) [172 с. 156-157].

Психометрический подход к креативности заменили многоаспектным подходом. «...Чаще всего человек проявляет креативность в одной или нескольких родственных областях; значит, она обычно проявляется в форме таланта...» [22 с. 563].

Следовательно, что креативность не очень высоко коррелирует с интеллектом, значит «...при организации приема в университеты ориентироваться на студентов, занимающих верхние 20% на шкале интеллекта, часто теряют 70% креативов...» (Togtance, 1980b). Однако, как показывают прикладные исследования креативность и высокий IQ являются чаще независимыми друг от друга процессами.

Безусловно креативность имеет важное значение для педагогической деятельности и связана с творческим потенциалом. Творческий потенциал личности является важным фактором, обеспечивающим поступательное развитие общества, уровень его благосостояния и развития в целом. В связи с этим, сегодня требуется глубокое и всестороннее осмысление профессиональной подготовки педагогов с высоко развитым творческим потенциалом, способных успешно адаптироваться в постоянно изменяющихся условиях, воспитывать потребность в развитии творчества личности каждого ученика.

Творческий потенциал педагога – это комплекс свойств индивида, являющийся объектом педагогической деятельности профессиональных педагогов и вовлекаемых в педагогический процесс воспитателей; он

представляет собой сложное личностно-деятельностное образование, включающее совокупность задатков, личностных качеств и способностей, формирующихся компетенций, обеспечивающих высокий уровень самоорганизации личности в ее будущей социально-профессиональной деятельности [72].

Творческая креативность – интегративное личностное образование, обеспечивающее высокий уровень самоорганизации педагога в его профессиональной деятельности, способствующее движению к свободной самореализации и творчеству [165].

Педагогическая креативность как проявление творческого потенциала позволяет педагогу реализовывать основные функции:

- сознательный анализ профессиональной деятельности на основе мотивов и диспозиций;
- проблематизация и конфликтизация действительности -видение в ней непосредственно не воспринимаемых коллизий и несоответствий;
- критическое отношение к нормативам;
- рефлексия и построение системы смыслов;
- открытость среде, и профессиональным новшеством в частности;
- творчески преобразующее отношение к миру, выход за пределы нормативной заданности;
- стремление к самореализации, к воплощению в профессиональной деятельности своих намерений и образа жизни;
- субъективирование элементов содержания в личностно-смысловое содержание, т.е. наделение личностным смыслом (С.В. Лавренова).

Таким образом, творческий потенциал школьника являются условием творческой креативности педагога и дает возможность инновационных решений разноплановых задач, связанных с развитием учащихся (воспитанников), организацией образовательного процесса, профессиональным сотрудничеством.

Обратимся к толкованию творческих способностей и креативности.

Отметим, что В.Н. Дружинин [53], А.В. Матюшкин [115] интерпретировали творческие способности как универсальные. Креативность они озаменовали, как общую универсальную творческую способность.

Понимание творческой способности в как самостоятельной единицы, детерминирующей творческие успехи субъекта, опирается на некоторые изначальные противоречия в сути способностей и творчества. Они представляются в парадоксальности психических образований: субъект с высокими способностями окажется не творческим, и наоборот, интеллектуально слабый обучающийся и без способностей оказывается очень творческим [24, с. 35].

«...Творческие способности – это синтез свойств и особенностей личности, ее уровневая характеристика, предполагающая наличие определенного свойства, обеспечивающего новизну и оригинальность продукта совершаемой деятельности, уровень ее результативности...» [157, с. 124].

Э. Фромм характеризует творческие способности как природные потенциальные способности, скрывающиеся в каждой личности [179]. Исследователь интеллекта Л. Терстоун полагал, что творческие способности детерминированы свойствами темперамента, скоростью интериоризации и продуцированием идеи. Условием возникновения креативных решений называет релаксацию, рассредоточение [163].

А.Н. Леонтьев понимал под творческими способностями «...результат овладения человеком знаниями, умениями и навыками, необходимыми для того или иного вида творчества...» [102]. А.Г. Маклаков определял творческие способности как специальные способности, обеспечивающие успех творчества [108]. А.В. Хуторской подменяет творческие способности креативными качествами (образность, ассоциативность, созерцательность, воображение, фантазия, инициативность, способность к генерации идей, независимость, склонность к риску и т. Д.) личности, ин-

тернирующихся в целостное многофункциональное образование креативности, стоящее на одном уровне с когнитивными качествами и оргдеятельностными эвристическими способностями [178].

Таким образом, творческие способности – объединение индивидуально-психофизиологических особенностей личности и новых психических новообразований (изменений в мышлении, восприятии, опыте жизнедеятельности, мотивационной сфере), зарождающихся в процессе освоения инновационной деятельности, приводящее к её успешному осуществлению или возникновению субъективно/объективно новаторского продукта (идеи, предмета, художественного произведения и т. д.) [87].

Следовательно, креативность – качественная трансформация внутреннего мира индивида, изменяющая эмпирику его жизнедеятельности, обусловленная принятием нетривиальных решений, мотивацией к исследовательской деятельности, саморазвитию, и дающая возможность продуцировать оригинальные идеи, продукты. Важно отметить то, что процесс развития творческих способностей приводит к рождению креативности, стабильного качества высокомотивированной личности к созидательной деятельности [87].

Т.А. Барышева и Ю.А. Жигалов отмечают, что понятия «творчество» – процесс, результат и «креативность» – субъективная детерминанта творчества, т.е. креативность мотивационно-потребностная основа творчества. Авторы предполагают, что креативность может быть без продуктивного достижения: «...в продуктах творчества реализуется не только креативность, но и изменение самой деятельности под воздействием объективных условий...» [19, с. 57].

Многие педагоги (А.С. Макаренко, В.А. Славенкин, В.А. Сухомлинский и др.) и психологи (Т.М. Хрусталева, В.Д. Шадриков и др.) отмечают важность креативности в педагогической деятельности учителя, так как оно включает в себя те аспекты психического процесса и личности, кото-

рые помогают созидать вместе с учеником реалии этого мира. Если учитель проявляет креативность, то она отражается во всех аспектах его профессиональной деятельности, что способствует погружению в учебно-воспитательный процесс с субъектом отношений, а не с объектом, при этом трансформируется его личность и личность учащегося, наполняя их внутренним содержанием и смыслом.

В самом общем виде креативность понимается как общая способность к творчеству [53]. Креативность (от лат. Creatio – созидание) – это способность человека порождать необычные идеи, находить оригинальные решения, отклоняться от традиционных схем мышления [40, С. 433–457].

К. Роджерс (1994) считал, что креативность – «...способность обнаруживать новые способы решения проблем и новые способы выражения...» [24, с. 35]. А.Н. Воронина рассматривает креативность как «процесс рекомбинирования элементов ситуации в новые комбинации в ходе продуцирования ассоциаций, вскрывающих часто скрытый, блокированный креативный потенциал испытуемых» [34].

Тейлор отмечает, что уже в 60-х гг. XX в. было дано 60 характеристик креативности. Он распределил их на шесть типов:

1. «...гештальтистские, обозначают креативный процесс как завершение имеющегося целостного образа для создания лучшего;
2. инновационные, направленные на оценку креативности по новизне конечного продукта;
3. эстетические, или экспрессивные, акцентирующие на самовыражении творца;
4. психоаналитические, или динамические, характеризующие креативность в понятиях взаимоотношений («Оно», «Я» и «Сверх-Я»);

5. проблемные, раскрывающие креативность через ряд процессов решения задач, к этому типу относится и интерпретация Дж. Гилфордом креативности как дивергентного мышления;

6. определения, не попавшие ни в один из вышеперечисленных типов, в том числе и весьма расплывчатые...» (С. W.Taylor).

М. А. Холодная рассматривает креативность в узком и широком смысле. Креативность в узком смысле – это операции дивергентной продуктивности, «...готовность выдвигать множество в равной степени правильных идей относительно одного и того же объекта...» (по Дж. Гилфорду). Креативность в широком смысле – это «...творческие интеллектуальные способности, в том числе способность приносить нечто новое в опыт (Ф. Баррон), способность порождать оригинальные идеи в условиях разрешения и постановки новых проблем (М. Валлах), способность осознавать пробелы и противоречия, а также формулировать гипотезы относительно недостающих элементов ситуации (Е. Торренс), способность отказываться от стереотипных способов мышления (Дж. Гилфорд) ...» [172].

С. Медник – ядром креативности являются ассоциации [50]. Смысл креативности отражается в способности выходить за стереотипы на последнем этапе мыслительного синтеза и в расширение поля ассоциаций. «...Чем из более отдаленных областей взяты элементы проблемы, тем более креативным является процесс решения...» [53]. Творческий процесс видится как переформулирование ассоциативных составляющих в новые комбинации. Критерием креативности решений является сумма отклонения от стереотипа [19].

В.Н. Козленко обозначает креативность как нужду в исследовательской деятельности, свойственную любому человеку от рождения и проявляется в рефлексорной реакции: «что с этим можно сделать?» [84]. Е.П. Ильин, говоря о креативности, определяет ее как творческие способности или как особенности личности (личности-креативе) [69].

Креативность — это относительно свободный фактор общей одаренности (53, с. 351). Стернберг, Любарт считают, что креативность — «...способность к оригинальной, но в то же время востребованной работе: к чему-то такому, о чем другие не подумали, но что приносит некую пользу...». Креативная деятельность интегрирует хаотичные и не связанные идеи. Вайсберг отмечает, что креативность взращивается в напряженном труде и преодоления препятствий на пути к исходному продукту [22, с. 552–553].

В психолого-педагогической науке выделяют критерии креативности: богатое воображение, чувство юмора, превалирование высоких эстетических ценностей, умение анализировать образы проблемы. Основными условиями активации креативности называют самообладание и уверенность в себе, готовность нестандартно вести себя, рефлексия и саморазвитие [«Психогимнастика...», 2002].

Креативность — «...системное психическое образование, которое не только включает интеллектуальный потенциал, но и связано с мотивацией, эмоциями, уровнем эстетического развития, экзистенциальными, коммуникативными параметрами, компетентностью и т. д.» [19, с. 3].

Каждый ученый расширяет понятие креативность через новые нюансы, группирование которых предложил О.В. Буторин. Вот как понимается креативность разными авторами:

- способность к творчеству;
- интеллектуальное творчество;
- нечто новое, оригинальное;
- отдаленные ассоциации;
- реструктурирование целостной системы;
- необычное кодирование информации;
- дивергентное мышление;
- результат (либо отсутствие) внутриличностных конфликтов;

- выход за пределы уже имеющихся знаний;
- проблемную ситуацию и т. д. [31, С. 276–278].

Понимание креативности может быть системным свойством «эффективной самостоятельностью» [144, С. 185–186].

Анализ источников зарубежных и отечественных исследований по трактовке креативности позволил обнаружить три характеристики: во-первых, процесс творчества (Дж. Гилфорд, С. И. Макшанов, С. Медник, Е.П. Торренс, К. Роджерс, А.М. Холодная, Н. Ю. Хрящева), во-вторых, личностная характеристика (В.Г. Каменская, И.Е. Мельникова), в-третьих, оба подхода интегрируются (А. Маслоу, Т.А. Барышева, Ю.А. Жигалов).

Поле интерпретации креативности шире понятия творческий потенциал, так как феномен креативности имеет потенциальную и актуальные формы. Актуальная форма — реализованная (проявленная) креативность. Творческая личность — личность, реализующая свою креативность в инновационных достижениях. Творческие способности (интеллектуальные, эстетические, коммуникативные и др.) — структурные компоненты креативности [68].

Важно рассмотреть *виды креативности* в различных исследованиях.

Е.П. Торренс (Torrance, 1974b) предлагает два вида: наивную креативность, присущую детям в силу отсутствия у них опыта, который бы довлел над ними, и культурную креативность, суть которой в преодолении опыта, «в сознательном стремлении уйти от стереотипов обыденного сознания, от шаблонов здравого смысла» [34, с. 77].

Ряд исследователей (Чикцентмихали (Csikszentmichalyi, 1988), Фельдман (Feldman et al., 1994), Стернберг и Любарт (Sternberg, Lubart, 1995)) выявляют интеллектуальную и художественную креативность, а также предпринимательскую креативность, отражающую потребность создавать новый продукт, новые услуги или организации, на которые человек имеет право собственности [69].

М. Боден (Boden, 1992) предложил «историческую» и «личностную» креативности. Первая – достижения, оказавшие масштабное влияние на культуру и общество, вторая – проявляется в обыденной жизни и обыденных ситуациях.

Кроме того, коммуникативная креативность, проявляющаяся при совместной деятельности с другими людьми в ходе творческой деятельности, способность инициировать творчество других и способность аккумулировать творческий опыт других [19]. Оказалось, что эта креативность не коррелирует с уровнем дивергентного мышления (по методике Гилфорда).

А. В. Гуськова (2008) исследовала креативность при решении задач психологического содержания и выделила ее компоненты:

- 1) понимание и объяснение эмоционального состояния человека в ситуациях, степень неопределенности которых варьировалась (общее и детальное описание ситуации);
- 2) понимание различных смыслов высказывания;
- 3) прогноз психологических последствий конкретной жизненной ситуации.

Р. Дилтс относит к базовым процессам повышения коммуникативной креативности в НЛП координацию базовых каналов коммуникации и «подстройку» (согласование и отзеркаливание) сенсорных модальностей, индивидуальных когнитивных стратегий креативности и стилей мышления так, чтобы они оказались «взаимодополняющими, а не конфликтующими» [19, с. 124].

Рассматривается когнитивная и личностная креативность (креативная личность). Когнитивная креативность включает в себя вербальную и невербальную (образную) креативность (Маслоу А., 2003).

А. Маслоу считал, креативность может быть двух видов: креативность таланта и креативность самоактуализации. Он пишет, что

«...последняя распространена гораздо более широко и имеет более тесную связь с личностью, проявляясь в повседневной жизни не только в великих и очевидных продуктах творчества, но и многочисленными другими способами, например, в своеобразном чувстве юмора, склонности что-либо делать творчески...» [113, с. 226].

А. Маслоу предлагал компоненты креативности самоактуализации: восприятие, самовыражение, «вторая наивность», влечение к неизведанному. Кроме того, А. Маслоу отметил в креативности самоактуализирующихся людей два уровня – первичный и вторичный. «...Первичный уровень – это непроизвольная креативность, связанная с озарением, вдохновением, пиковыми переживаниями. Вторичный уровень – произвольный, связанный с тяжелым трудом, длительным обучением, стремлением к совершенству...» [113, с. 226].

Креативность, при которой задействуются оба типа процессов в правильной последовательности, А. Маслоу называет «интегрированной креативностью». Такая последовательность вовсе не обязательна, так как произвольная креативность может проявляться вначале, а озарение – после нее науки [113, с. 227].

И.Б. Дерманова и М.А. Крылова (2004) рассматривали следующие виды креативности: невербальную, вербально-символическую, вербально-семантическую, вербально-ассоциативную и креативность как творческое отношение к жизни и установили, что все они не коррелируют друг с другом [50]. Имеет место в психологии эмоциональная креативность (Averill, Thomas-Knowls, 1991).

Психологическая структура креативности выстраивается на системе креативных параметров. В индивидуализированном варианте структура креативности проявляется в необычном и уникальном сочетании симптомокомплексов: интеллектуальных, аффективных, мотивационных, экзистенциальных, эстетических, коммуникативных, компетентностных креа-

тивных свойств и способностей, комплекс которых «индексирует» творческую стилистику поведения, демонстрирует новизну, продуктивность, уникальность способов и результатов деятельности, склонность и готовность к творческим трансформационным преобразованиям в каждой сфере жизнедеятельности [19, с. 92].

Каждый обозначенный симптомокомплекс – это подсистема креативности имеющий психологические параметры (субэлементы) [19, с. 92].

Дж. Гилфорд с сотрудниками предположили, что существует шесть параметров дивергентного мышления (креативности).

- 1) способность к обнаружению и постановке проблем;
- 2) «беглость мысли» (количество идей, возникающих в единицу времени);
- 3) оригинальность (способность производить идеи, отличающиеся от общепринятых взглядов, отвечать на раздражители нестандартно);
- 4) гибкость – способность продуцировать разнообразные идеи;
- 5) способность усовершенствовать объект, добавляя детали;
- 6) способность решать проблемы, т. е. способность к анализу и синтезу [40, С. 433–457].

Многие опираются на работы Е.П. Торренса, предложившем четыре критерия креативности: беглость, гибкость, оригинальность и разработанность [69].

М. А. Холодная рассматривает следующий комплекс критериев креативности:

- 1) беглость (количество идей, возникающих в единицу времени);
- 2) оригинальность (способность производить «редкие» идеи, отличающиеся от общепринятых, типичных ответов);
- 3) восприимчивость (чувствительность к необычным деталям, противоречиям и неопределенности, а также готовность гибко и быстро переключаться с одной идеи на другую);

4) метафоричность (готовность работать в фантастическом, «невозможном» контексте, склонность использовать символические, ассоциативные средства для выражения своих мыслей, а также умение в простом видеть сложное и, напротив, в сложном – простое) [172].

М.А. Холодная подчеркивает, что «...указанные показатели дивергентного мышления не являются однозначным свидетельством наличия креативности. Например, за нестандартностью могут скрываться совершенно разные психологические явления: собственно, оригинальность как проявление творчески продуктивных возможностей человека, оригинальность как проявление личностной гиперкомпенсации интеллектуальной несостоятельности, наконец, психическая неадекватность...» [172].

П. Джексон и С. Мессик предложили следующие критерии креативного продукта:

- 1) оригинальность (статистическая редкость);
- 2) осмысленность (например, редкий способ использования «канцелярской скрепки» – «скрепку можно съесть» креативным не является);
- 3) трансформация (степень преобразования исходного материала на основе преодоления конвенциональных ограничений);
- 4) объединение (образование единства и связности элементов опыта, что позволяет выразить новую идею в концентрированной форме) (Jackson, Messick, 1965) [172, с. 142.]

Е. Е. Туник выделяет следующие критерии (способности) креативности:

- 1) чувствительность к проблеме;
- 2) способность к синтезу;
- 3) способность к выделению сходства и различия;
- 4) способность к воссозданию недостающих деталей;
- 5) способность к прогнозированию;
- 6) дивергентное мышление [165, с.59–64].

Развитие креативности обусловлено как социальными (макро, мезо, микро), специфическими объективными *факторами* (тип, вид, сфера творчества), так и особенностями индивидуальной структуры креативности, в частности взаимодействием сознательных (рефлексивных) и бессознательных (интуитивных) процессов [19, с. 92].

Исходя и выше сказанного, мы полагаем, что конвергентные и дивергентные (креативные) способности в структуре ранней педагогической одарённости, детерминирует ориентированность субъекта на познание сложных взаимосвязей реальности, чувствительность к новому и необычному, мечтательность и настойчивый поиск новых путей решения проблемы, с учетом прогнозирования совершения ошибки, представление того, как другие решают обнаруженные ими проблемы.

Таким образом, интеллектуальный потенциал школьника является условием формирования педагогического мышления и педагогического интеллекта в будущем педагогическом труде. Интеллектуальный потенциал дает возможность учителю педагогически мыслить, а предпосылкой этого результата выступает развитость у личности аналитических, прогностических, проективных, рефлексивных умений (И.И. Казимирская, В.А. Сластенин). Творческий потенциал школьника являются условием будущей творческой креативности педагога и дает возможность ему для инновационных решений разноплановых задач, связанных с развитием учащихся (воспитанников), организацией образовательного процесса, профессиональным сотрудничеством.

2.3. Специальные компоненты ранней педагогической одаренности

Согласно разработанной нами структуре педагогической одаренности, представленной в параграфе 2.1., к её специальным компонентам были отнесены лидерский потенциал и коммуникативно- речевой. Формирование компетентного современного учителя в значительной степени зависит от лидерского потенциала будущего педагога, предполагая, что он аккумулирует опыт межличностного общения и управления ученическим коллективом, обогащая его инструментальными умениями (Д.С. Вьюнова). Развитие лидерского потенциала опирается на формирование коммуникативных, организаторских и инструментальных компетенций, обеспечивающих динамику профессионального успеха.

Значение лидерства для учителя проявляется в собственном осмыслении процессов обучения; в возможности обсуждения с коллегами всех проблем; в культуре обучения (создание благоприятных психолого-педагогических условий); в вовлечённости обучающихся во взаимодействие. Наличие (и развитие) у педагогов соответственно значимых профессиональных и личностных качеств, обуславливающих становление лидерских способностей. Каждый педагог выполняет функции руководителя и организатора, но не каждый может занять лидерскую позицию. Умение совмещать роли «преподаватель», «руководитель», «лидер» способствует более эффективной и результативной работе педагога. Соответствующий уровень мастерства актуален в образовании (Н.Г. Павловская, Г.И. Чемоданова).

Проблемой лидерского потенциала занимались И.А. Алыпova, О.В. Евтихов, М.Н. Емельянова, И.В. Дрыгина, И.В. Инякина, О.И. Котрухова, Е.П. Ходаева и другие.

Таблица 2.2.

Подходы к понятию «лидерский потенциал»

Автор	Определение	Структура
1	2	3
М.Н. Емельянова	Совокупность индивидуальных характеристик, обеспечивающих успешное осуществление лидерства	– психофизиологический (тип темперамента, здоровье); – социальный (коммуникативные качества, самостоятельность, высокая групповая адаптация, инициативность, исполнительность, адекватная высокая самооценка); – интеллектуальный (вербальные способности, дивергентное мышление); – эмоциональный (эмпатия, соучастие)
И.В. Дрыгина	Совокупность внутренних потребностей, возможностей, ценностного отношения, средств, способствующих достижению такого уровня интеграции компетентности, ответственности, активности и коммуникативности, который обеспечивает ее ведущее влияние на членов группы при совместном решении задач в различных областях жизнедеятельности и задает позитивную направленность процессу ее профессионального становления.	– когнитивный (познавательная профессиональная и социально-психологическая компетентности); – эмоционально-экзистенциальный (эмоциональная убедительность, доверие, эмпатия, толерантности, ответственности); – деятельностный (активность, самостоятельность, организованность); коммуникативный (согласованность, общение, взаимодействие)
Е.П. Ходаева	Система, базисным потенциалом личности (биологического, потенциала способностей, характера и опыта)	– сила личности; – способность оказывать влияние на окружающих; – способность к управленческой деятельности, экстравертированность; – коммуникабельность;

Продолжение таблицы 2.2

1	2	3
		– активность, интеллектуальные способности; – интуицию; – гибкость и пластичность; – целеустремленность; – упорство.
О.И. Кортухова	Совокупность индивидуальных качеств, обеспечивающих эффективность деятельности.	– самоуверенность; – самопрезентация; – умение учитывать ситуацию.
О.С. Ефимчук	Особое качество, которое обеспечивает и определяет эффективность осуществления деятельности личности в конкретных объективных условиях, с целью завоевать авторитет у подчиненных через свой личностный и деловой ресурсы	
Н.Е. Жданова, О.В. Кружкова	Сложное компонентное социально-психологическое образование личности, основанное на актуальных склонностях и способностях человека, так и на приобретенных операциональных управленческих умениях	

Исследованием личностного потенциала у школьников занимались И.В. Инякина, С.Г. Касимова, Р.И. Соловьев и другие.

Лидерский потенциал, с точки зрения И.В. Инякиной, рассматривается как интегративное свойство личности, проявляющейся в ресурсе, возможностях, способностях, которое определяет характер и результаты деятельности, поведения, побуждает к приобретению опыта лидерского поведения, активизирует лидерское и творческое развитие [73].

Структура лидерского потенциала (по И.В. Инякиной)

1. Стратегические ресурсы:

- умение определить цель деятельности,
- умения разработать, организовать, провести и проанализировать мероприятия различной направленности;
- эффективность согласно поставленной цели;
- работать в команде,
- работа с источниками информации;
- способы передачи лидерского опыта и реализации полученного опыта;

2. Ситуационные ресурсы:

- знания форм деятельности и способов их организации;
- стремление к творчеству,
- стремление к успеху;
- готовность к риску;
- креативность,
- гибкость в поведении;

3. Возможности:

- компетентность;
- трудолюбие;
- любознательность;
- неприятие насилия;
- активность;
- уверенность в себе;

4. Способности:

- доброжелательность к людям,
- адекватное отношение к самому себе; влиять на других;
- доверие другим;

- умение организовывать и вести команду за собой

Изучая личностные детерминанты лидерского потенциала старшеклассников обнаружено, что лидеры не обращают внимание на мнение окружающих, могут пойти мнения большинства, всегда внутренне собраны, хорошо умеют соотносить личностные ценности и групповые, терпимо относятся к повседневным сложностям, используют собственный опыт для коррекции поведения (С.Г. Касимова и Р.И. Соловьев).

Таким образом, лидерский потенциал – это интегральное качество человека, образующееся в результате включения его в деятельность и состоящее из взаимосвязанных и взаимообуславливающих функциональных образований: личностных качеств, профессиональных знаний, профессионально-значимых свойств.

В исследованиях, проведенных Т.М. Хрустальной, Г.И. Руденко, А.А. Федоровым, Е.Ю. Илалтдиновой, С.В. Фроловой, В.В. Кисовой, Р.У. Арифудиной, педагогическая одаренность рассматривается как сложное взаимодействие универсальных и специальных компонентов, обеспечивающих потенциальную возможность достижения успехов в педагогической деятельности [177, 149, 166, 67].

Более подробно рассмотрим коммуникативные и организаторские склонности. А. А. Леонтьев отмечает, что оптимальное педагогическое общение, в котором и проявляются коммуникативные склонности – это такое общение в процессе обучения, которое «создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, для правильного формирования личности, обеспечивает управление социально-психическими процессами в деятельности коллектива и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности учителя (101, с. 8).

Высокий уровень развития коммуникативных способностей учителя обеспечивает: реальный психологический контакт, возникающий между

педагогом и детьми; преодоление разнообразных психологических барьеров, которые возникают в процессе взаимодействия педагогов и детей; перевод учащихся с привычной для них позиции ведомых на позицию сотрудничества, а следовательно и их превращение в субъектов педагогического творчества; плодотворные межличностные взаимоотношения педагогов и детей, в которых органично сочетаются деловой и личностный уровни общения, целостная социально-психологическая структура педагогического процесса.

Коммуникативные и организаторские склонности являются условием формирования у педагогов организаторских умений (умение организовать самого себя, умение организовать работу с родителями, умение координировать свою деятельность с коллегами); коммуникативных умений (умение конструировать предстоящее общение; умение сотрудничать, вступать в деловой контакт; умение управлять инициативой в общении, умение выявлять свой индивидуальный стиль в общении) [142].

Особую ценность приобретают способности педагога выступать в роли организатора учащихся и собственной профессиональной деятельности. Педагог, владеющий организаторскими умениями, быстрее и грамотнее решает поставленные перед ним задачи, эффективнее преодолевает трудности, проявляет инициативу и творчество. В этой связи резко актуализируется роль и значение организаторских умений, которые все более выступают в качестве одного из основных критериев оценки профессиональной деятельности педагога [122].

Проблемой изучения коммуникативных склонностей занимались Т.П. Абакирова, В.В. Бурлаков, Г.С. Васильев, Н.А. Воробьева, Э.А. Голубева, Н.И. Карасева, Н.В. Кузьмина, А.Б. Кулакова, Л.М. Митина и др. Коммуникативные склонности – потребность устанавливать социальные контакты с другими людьми, приходить к взаимопониманию с ними в разных ситуациях социального взаимодействия [67].

Исследования организаторских способностей встречаются в работах Л.И. Уманского, О.А. Катков, Н.В. Обидина и др. Организаторские склонности – потребность личности к осуществлению организаторской деятельности, с принятием на себя ответственности за результаты коллективной работы, переживание положительных эмоций при выполнении роли лидера [67].

Уровни развития коммуникативных склонностей.
(В.В. Синявский и Б.А. Федоришин):

1. Высший уровень коммуникативных и организаторских склонностей свидетельствует о сформированной потребности в коммуникативной и организаторской деятельности. Они быстро ориентируются в трудных ситуациях, непринужденно ведут себя в новом коллективе, инициативны, принимают самостоятельные решения, отстаивают свое мнение и добиваются принятия своих решений, любят организовывать игры, различные мероприятия, настойчивы и одержимы в деятельности.

2. Высокий уровень развития коммуникативных и организаторских склонностей проявляются в способности легко ориентироваться в новой обстановке, быстро находят друзей, стремятся расширить круг своих знакомых, помогать близким и друзьям, проявлять инициативу в общении, принимать решения в трудных, нестандартных ситуациях.

3. Средний уровень отличается стремлением к контактам с людьми, отстаивать свое мнение, но потенциал их склонностей не отличается высокой устойчивостью.

4. Уровень ниже среднего характерен для испытуемых, которые не стремятся к общению, предпочитают проводить время наедине с собой. В новой компании или коллективе чувствуют себя скованно, испытывают трудности в установлении контактов с людьми, не отстаивают своего мнения, тяжело переживают обиды, редко проявляют инициативу, избегают принятия самостоятельных решений [87].

5. Низкий уровень проявления коммуникативных и организаторских склонностей авторами описан не был.

Концепция профильных психолого-педагогических классов, с опорой на позицию В.В. Синявского, Б.А. Федоришина, предложила описание уровней развития коммуникативных и организаторских склонностей как специального компонента педагогической одаренности [51, 87]. К уровням коммуникативных склонностей они отнесли:

1. Высокий уровень педагогической одаренности проявляется в выраженной потребности в коммуникативной деятельности, быстрой ориентировке в сложных ситуациях, непринужденном поведении в незнакомом коллективе, эффективном налаживании межличностных отношений.

2. Средний уровень сформированности данного компонента характеризуется проявлением инициативы в общении, стремлением к увеличению круга знакомств, однако такое поведение не носит характера устойчивой личностной тенденции. Поведение в сложных социальных ситуациях не всегда характеризуется эффективной коммуникативной стратегией.

3. Низкий уровень развития отличается мало выраженным стремлением к общению, отсутствием комфортного эмоционального состояния в незнакомой компании или коллективе. Знакомства осознанно ограничиваются, возникают трудности в установлении межличностных контактов.

К уровням организационных склонностей отнесены:

1. Высокий уровень развития организаторских способностей характеризуется наличием выраженной потребности в организаторской деятельности, склонности к принятию самостоятельных ответственных решений, отстаиванию собственного мнения и доказательном обосновании его компетентности для решения коллективных вопросов. Выражено стремление к самостоятельному поиску сферы деятельности, в которой можно реализовать организаторские склонности.

2. Средний уровень проявляется в стремлении к занятию общественной деятельностью, в удовольствии принятия предложений об организации каких-либо общественных мероприятий. Демонстрируется способность к самостоятельным решениям с принятием на себя ответственности за их реализацию. Не всегда проявляются лидерские качества в сложных социальных ситуациях

3. Низкий уровень. Низкое проявление инициативы в общественной деятельности, избегание принятия самостоятельных решений, трудности в отстаивании собственного мнения, отсутствие лидерских качеств [87].

Обратимся к характеристике речевых способностей и речевой одаренности. Главным инструментом деятельности педагога в новых условиях остается речь, с помощью которой он осуществляет информирование, убеждение и внушение как основные способы воздействия на учеников, демонстрирует образцы риторического оформления высказываний и тем самым реализует триединую цель образования: обучение, воспитание и развитие. Речевые способности являются одним из главных условий становления профессиональной речи педагога.

Коммуникативно-речевой потенциал – это коммуникативно-речевые психические образования, которые находят свое отражение в таких личностных характеристиках, как общительность, разговорчивость, тактичность, понятливость, грамотность (В.Н. Парфенов).

Психологический подход рассматривает речевую одаренность как совокупность развитых речевых умений и навыков, позволяющих понимать и строить новые высказывания в соответствии с коммуникативной ситуацией и законами родного языка. В этом случае формирование речевой одаренности обозначает правильное построение и реализацию высказывания ребенком, а развитие речевого умения подразумевает подчинение формы речевого высказывания задачам коммуникации.

Обзор научных статей, другой научной и методической литературы показывает, что многие авторы считают термины «языковая одаренность» и «речевая одаренность» синонимами. Кроме того, можно встретить следующие термины: «лингвистическая компетенция», «вербальная одаренность», «вербальный интеллект» и т.д.

Давайте обратимся к определению концепции «речевой одаренности». В психологических исследованиях эта терминологическая комбинация понимается как специфический психофизиологический механизм человека, образованный в языковой среде в процессе речевой активности, основанный на генетических нейрофизиологических предпосылках и проявляется в качестве конкретной организации психических процессов, которые ориентированы на речевую деятельность. В свою очередь психическая мобилизация личности обеспечивает соблюдение реализации этой деятельности, успех овладения речевой деятельностью и выполнение цели общения без особого времени и усилий. Значительное большинство ученых (Э.Г. Азимов, М.Ю. Агалакова, Н.Г. Воронова, Г.Н. Чиршева, А.О. Лучинина, О.Н. Игна, А.Н. Щукин и др.), изучая способность овладеть языком, анализируют его отдельно от способности речи в его классическом психолингвистическом понимании. Этот подход кажется неправомерным, так как именно он связан с относительно более динамичным развитием умственных механизмов речевой активности, развивающейся в проявлении личности в передаче речи личности с главной речевой деятельностью на иностранном или родном языке [1].

Речевая одаренность, понимаемая как симметрично развитые, генерализованные и интегрально функционирующие психологические механизмы речевой деятельности, не может развиваться вне активной коммуникативной среды, обеспечивающей, во-первых, мотивацию речевой деятельности, во-вторых, языковой и речевой материал в его функционально-смысловом единстве.

Таким образом, можно сделать вывод, что среди исследователей нет единого мнения относительно определений терминов «языковая одаренность», «речевая одаренность» и «одаренность» как категорий в общем смысле. Представляется, что при строгом подходе следует различать эти понятия и связывать речевую одаренность больше с умственными способностями человека, а лингвистические – с психолингвистикой. Однако в общем смысле эти терминологические словосочетания можно считать синонимами.

Схему формирования механизма речевой способности (по материалам исследований П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, Н.С. Лейтеса, С.Л. Рубинштейна и др.) можно представить следующим образом: задатки → деятельность → общение → речевая способность → речевая личность → речевая деятельность → речевая компетентность → речевая способность → речевая одаренность.

Понятие речевой деятельности было введено и утверждено в советской и мировой науке Л. С. Выготским и развито его школой (Л.И. Божович, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия). Л. С. Выготский считал, что речь как акт человеческой деятельности следует рассматривать как средство общения, выражения и понимания. В речевой деятельности он видел возможность социального становления человека и всех его познавательных способностей [1].

Речевая одаренность развивается только в процессе общения с другими людьми. Отличие говорения от коммуникативных навыков заключается в направленности действий на языковой материал или коммуникативную ситуацию. Соответственно языковая компетенция характеризует владение/невладение нормами «речевых жанров» (термин М.М. Бахтина), а коммуникативная компетенция – нормами вербального и невербального общения.

Речь является элементом, формирующим структуру обучения, так как именно понимание речи позволяет в полной мере овладеть учебными дисциплинами. Впервые понятие «речевая одаренность» использовал в своих работах В.В. Виноградов [32]. Оно было введено в широкий научный оборот Ю. Н. Карауловым, который предложивший понимать его как «совокупность способностей и особенностей человека, определяющих создание и воспроизведение речевых произведений (текстов), отличающихся:

- а) степень структурной и языковой сложности,
- б) глубина и точность отражения действительности,
- в) определенная ориентация на цель,
- г) определенной целевой направленностью...» [78].

Речевая одаренность предполагает развитие ряда компетенций, характеризующих ее языковое поведение: речевая способность, вокальная компетентность, коммуникативная компетентность.

По мнению исследователей, речевые навыки предполагают:

- знание языка, владение нормами речи, в том числе орфографическими и пунктуационными;
- развитость языкового сознания, отражающего специфическую речевую структуру в подсознании носителей языка;
- потенциал лингвистических (языковых) знаний человека, совокупности правил анализа и синтеза языковых единиц, позволяющих строить и анализировать предложения с использованием языковой системы в коммуникативных целях.

Речевая одаренность связана с восприимчивостью сущности языковых единиц на всех уровнях языка (фонетическом, лексическом, словообразовательном, морфологическом, синтаксическом), с пониманием лексико-грамматического значения, с пониманием теории речи, предполагает знание системы русского языка и семантики языковых единиц на всех

уровнях, характеризует способность понимать и составлять неограниченное количество словесно правильных предложений с использованием выученных языковых знаков и правил их соединения [36].

В работах по педагогике речевая одаренность трактуется двояко: как знания, умения и навыки, необходимые для понимания чужих и порождения своих собственных программ речевого поведения, адекватного полям, сферам, ситуациям общения, и как совокупность знаний о системе языка, его функциях, устройстве, умения и навыки нормативного использования языковых средств для достижения орфографической, пунктуационной и речевой грамотности.

В XX в. изучению речевой одаренности было посвящено много исследований (Н. Хомский, Д. Грин, Д. Слобин и др.). На данный момент онтогенез речевой одаренности можно представить в виде взаимодействия двух систем – триплетной системы временных речевых субститутов и бинарной системы противопоставлений (В.И. Бельтюков, 1978, 1997). В основе первой лежит реализация генетически заложенных программ развития речедвигательного анализатора, в основе второй – социально детерминированные способы обозначения предметов и явлений окружающего мира, которые через деятельность речеслухового анализатора указывают направление развития врожденных программ. Речевая одаренность – это повышенная способность учащихся к овладению усвоением грамматики на почти интуитивном уровне, легкое овладение теорией, творческий подход к процессу обучения и свободное словообразование [36].

По мнению Ю.А. Кабардова индивидуально устойчивые черты учащихся, определяющие успех или неудачу в овладении языком, проявляются как минимум в трех измерениях:

- в коммуникативном поведении во время обучения;
- в основных чертах познавательных процессов (количественно-качественные отношения результатов действия, параметры скорости про-

текания мыслительных и речевых процессов, объем восприятия и виды памяти);

– в естественных условиях способности (биоэлектрические показатели, свойства нервной системы, особенности слухового и зрительного анализаторов, особенности межполушарной асимметрии головного мозга) [76].

По мнению Т. В. Шмелевой, речевая одаренность свидетельствует также об уровне овладения основными навыками и умениями всех видов языковой деятельности в сферах и жанрах общения, актуальных для определенного возраста, и может быть представлена в разрезе параметров. Автор, порождающий высказывание, играет рецептивную роль, а реципиент, воспринимающий автора, играет творческую роль, порождая разновидности сюжета:

- 1) устная речь;
- 2) письменная речь;

3) техническая речь (телеграф, радио, телефон, телевидение, компьютер), которая различается по сферам (бытовая, экономическая, научная, политическая, конфессиональная, эстетическая, художественная, изящная), жанрам (каждая сфера дискурса имеет свой репертуар языковых жанров) [192]. В таблице 2.3. представлены компоненты и показатели речевой одаренности.

Таким образом, согласно логике психологического исследования, любой феномен имеет свою структуру, именно, поэтому, проанализировав научные источники, предлагаем включать в содержание речевой одаренности следующие компоненты:

- система ценностей, или жизненных смыслов,
- культурологический,
- личностный компонент,
- содержательный компонент.

Таблица 2.3.

Компоненты и показатели речевой одаренности

Компоненты	Показатели
Ценностный	Исходное и глубинное представление о мире, языковая картина мира и иерархия духовных представлений, лежащих в основе формирования национального характера и реализующихся в процессе языкового общения
Культурологический	Уровень овладения культурой как действенным средством повышения интереса к речи, культура изучаемого языка, связанная с правилами речевого и неречевого поведения, способствующая формированию навыков адекватного использования и эффективного воздействия на партнера по общению
Личностный	Индивидуальный, глубинный, уровень свойств нервной системы, особенности слухового и зрительного анализаторов, особенности межполушарной асимметрии головного мозга, количественно-качественные отношения результатов действия, параметры скорости протекания мыслительных и речевых процессов, объем восприятия и виды памяти и их проявления во внешней среде
Содержательный	Комплекс знаний, умений, навыков, необходимых для формирования собственных программ речевого поведения, адаптированных к целям, направлениям, ситуациям общения, в том числе: - знание основных понятий речевой лингвистики - стилей, типов речи, структуры описания, рассуждения, повествования, способов соединения слов и предложений в тексте; - умение анализировать текст; - коммуникативные навыки – речевые коммуникативные навыки применительно к различным направлениям и ситуациям общения с учетом реципиента и стиля.

В целом речевая одаренность явно актуализирует системное понимание речи как деятельности субъекта, процесса и ее качественного результата (текста), готовность употреблять «крылатые слова».

Речевая одаренность имеет две стороны:

- 1) способность к безупречному знанию средств языка;
- 2) умение общаться с помощью речи [13].

Способность к овладению языковыми средствами выражается в том, что речь человека отличается стройностью, плавностью, ее приятно слушать, отсутствуют стилистические, грамматические, фонетические ошибки, она обладает большим словарным запасом, интонационно ясна, выразительна и т.д. Способность к общению посредством речи состоит, прежде всего, в умении ясно, просто и понятно излагать мысли.

Ясность, простота, доступность речи зависят от специфики излагаемого материала, последовательности изложения, отсутствия сложных словесных конструкций и трудных терминов и т. д. Краткость речи, отсутствие длинных предложений, сложных переходов — одно из условий разборчивости речи. Иногда слишком короткая речь становится неясной. Слишком сжатая и концентрированная речь часто становится сухой и скучной. Более того, будучи очень содержательной, загроможденной большим количеством фактов и явлений, она может стать и малопонятной. Особенностью многих хороших ораторов является то, что их речь очень яркая, образная, содержит много сравнений, эпитетов, метафор и т. д. Все это воздействует на эмоции слушателей, раскрывает суть проблемы в простой, доступной и понятной форме [39].

Психолингвистический подход рассматривает речевую одаренность как одну из составляющих языковой модели наряду с языковой деятельностью и языковой системой (А.А. Леонтьев, 1997).

Таким образом, можно сделать вывод, что речевая одаренность — это повышенная способность учащихся к овладению усвоением грамматики на почти интуитивном уровне, легкое овладение теорией, творческий подход к процессу обучения и свободное словообразование. Речевая одаренность, это целая система внешних и внутренних показателей, к внешним показателям мы можем отнести структуру построения речи, использование логически обоснованных оборотов речи, доступность экспрессив-

ность, плавность и четкость, этот показатель нуждается в пролонгированном экспертном наблюдении с фиксацией результатов.

2.4. Личностный потенциал в структуре ранней педагогической одаренности

Понятие личностный потенциал определяется авторами по-разному. Так, Д.А. Леонтьевым, Н.В. Косыревым он понимается как интегральная системная характеристика индивидуально-психологических особенностей личности, как способность исходить из устойчивых внутренних критериев и ориентиров [104, 88]; В.Н. Марковым как способность индивида к самореализации [111]; Г.В. Осиповым как совокупность социальных качеств личности, обусловленных взаимодействием с другими людьми [126]; А.В. Иваницкий как способность к адаптации [63]. А.А. Деркач личностный потенциал понимает как совокупность интеллектуальных, психологических, волевых ресурсов, способствующих личностному и профессиональному саморазвитию [49]. Шерайзина Р.М., Донина И.А., Хачатурова К.Р. рассматривают потенциал личности как интегративное динамическое личностное новообразование, включающее в себя совокупность ценностных ориентаций, определяющую профессиональное, личностное и жизненное самоопределение, а также характер будущей жизнедеятельности и отражают одновременную направленность потенциала личности на прошлое, настоящее и будущее [191].

Таким образом, личностные потенциал — это многокомпонентное психологическое образование личности, включающее в себе личностные ресурсы, помогающие человеку решать жизненные задачи и развиваться, порой в неблагоприятных условиях, сохраняя устойчивость психики.

В современных исследованиях личностный потенциал рассматривается как совокупность психических свойств личности (ресурсов, возможностей), которые позволяют:

- творчески самовыражаться и самореализовываться (О.Л. Краева, И.К. Кобзено, В.И. Гороя, Е.Н. Белозубова, А.М. Букреева, А.А. Чапурных);
- принимать решения и регулировать свое поведение в изменяющихся условиях, учитывая и оценивая ситуацию, но исходя из своих внутренних представлений и критериев (Т.В. Эксакусто, Ю.К. Дуганова, Е.Ю. Мандрикова, А.В. Плотникова);
- обеспечивать соответствующий уровень достижений в профессиональной подготовке, в последующей деятельности, в развитии собственной личности (С.В. Кузьмина, Н.В. Власихина, Н.В. Косырева);
- обеспечивать эффективность адаптации и вероятность сохранения профессионального здоровья (Л.Г. Маклаков);
- обеспечивать возможность противостоять нежелательным изменениям и, одновременно, инициировать и осуществлять желательные (Д.А. Леонтьев).

На наш взгляд уже в школьном возрасте происходит становление личностного потенциала будущего педагога как фундамент становления его профессионально важных качеств. По мнению Н.С. Пряжников и Е.Ю. Пряжниковой, профессионально важные качества – это качества человека, необходимые для успешного выполнения данной трудовой деятельности [135]. С точки зрения деятельностного подхода В.Д. Шадриков понимает под профессионально значимыми качествами – качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность профессиональной деятельности и успешность ее освоения [185].

Таким образом, профессионально важные качества педагога определяют психический склад личности, а профессионально значимые качества определяют успешность педагогических действий и педагогической деятельности.

Личность каждого человека может быть оценена по многим параметрам с точки зрения ее актуального или потенциального соответствия требованиям педагогической профессии либо близости профессиональному идеалу педагога. И. А. Зимняя выделяет три плана соответствия психологических характеристик человека деятельности педагога: пригодность (предрасположенность), готовность и включаемость [62].

Пригодность педагога определяется анатомо-физиологическими, психофизиологическими и психологическими особенностями человека в смысле отсутствия противопоказаний к деятельности типа «Человек-Человек» (например, тугоухость, косноязычие, дебилность и др.). Она (пригодность) предполагает нормальное интеллектуальное развитие, эмпатийность, стеничность эмоций, нормальный уровень развития коммуникативно-познавательной активности. Второй план – личностная готовность к педагогической деятельности, которая предполагает отрефлексированную направленность человека на профессию типа «Человек-Человек», его мировоззренческую зрелость, широкую системную профессионально-предметную компетентность, коммуникативную и дидактическую потребность и потребность в аффилиации. Включаемость во взаимодействие с другими людьми предполагает легкость, адекватность установления контакта с собеседником, умение следить за реакцией собеседника, реагировать на нее, получать удовольствие от общения. У реально работающих педагогов встречается разное сочетание этих субъективных свойств-предпосылок успешной профессиональной работы и разная их выраженность. В случае низкого уровня развития всех трех планов соответствия преподавателя как человека профессии педагога можно говорить о его профессиональной непригодности.

При психологическом исследовании личности педагога одной из первых возникает задача определения индикаторов, характеристик, которые фиксируют профессионально значимые особенности личности педа-

го, проявляющиеся в его деятельности. Качества личности, включенные в процесс профессиональной деятельности, влияют на эффективность ее выполнения по основным параметрам: производительности, качеству, надежности, и, как длительно существующая характеристика, проявляются в поведении индивида в различных ситуациях. Данная проблема является особо актуальной в отношении педагогической профессии, так как компоненты, характеризующие личность педагога, обеспечивают не только успешное обучение, но и личностное развитие самих учеников.

Некоторые исследователи, по мнению О.Д. Бганко, при рассмотрении профессионально значимых качеств учителя, исходят из моделирования профессиограммы идеального учителя, перечисляя составные качества в неограниченном количестве, называя качествами особенности характера и характерные черты (терпеливость, аккуратность, ответственность и др.), психические свойства личности (мышление, внимание, память и др.), способности (организаторские, музыкальные, артистические и др.) и особенности (активность, доброжелательность, жизнерадостность и др.), профессиональные навыки и умения (коммуникативные, конструктивные, гностические) [20] и называют ряд качеств, сгруппированных попарно. Этим подчеркивается, что нет качеств «абсолютных».

Основой для формирования профессионально важных качеств личности является темперамент, свойства которого включены в профессиограмму [139]. По мнению В. А. Гумерова темперамент является одним из свойств в психологическом портрете личности педагога, т.к. определяет тип и интенсивность реакции на внешние раздражители. Автор отмечает, что современные условия осуществления образовательного процесса требуют от педагога как активного участника учебной деятельности наличие уравновешенности, подвижности нервной системы, высокой скорости эмоциональной и интеллектуальной реакции, обдуманности поступков, жизнерадостности, хорошей адаптивности к стрессовым ситуациям, опти-

мизма, общительности. Все эти качества определяются свойствами темперамента.

В психологии вопрос зависимости успешности профессиональной деятельности от природных задатков изучен менее, нежели другие составляющие. Ф.Н. Гоноболин при структурировании компонентов педагогических способностей выделил организаторский (помимо дидактического, экспрессивного, перцептивного, авторитарного, коммуникативного), включающего «работоспособность, умение управлять собой и своей нервной системой» [43, с 93].

Н.В. Кузьмина в концепции педагогической одаренности рассматривает такую интегративную характеристику как чувствительность, которая может быть связана с особенностями нервной системы, в частности ее силой / слабостью, как составляющей части задатков педагогических способностей [95].

Опираясь на идею Б.М. Теплова о том, что предпосылкой развития способностей выступают задатки как врожденно-физиологические особенности, не следует быть категоричным, так как «способности человека формируются по специфическим психологическим закономерностям, а не заложены в свойствах нервной системы, но, конечно, процессы обучения будут протекать иначе у лиц с высокой и низкой динамичностью нервных процессов...» [159, с. 46].

Как отмечают М.К. Акимова, К.М. Гуревич, В.Г. Зархин наиболее перспективным в психологии является подход движения «от задатка к его проявлениям в способности», при этом способность – только одно из проявлений задатка, причины реализации в данной, а не в другой способности, – это можно понять только из детального анализа условий, в которых находились носители задатка, из особенностей их личностей. Это дает исследователям возможность предусмотреть в чем (т.е. в каких способностях) и в каких условиях вероятнее всего проявится задаток, а это имеет

несомненное практическое значение для обучения и для ранней профессионализации, что в целом обеспечивает прогнозируемый уровень достижений личности в определенных социально значимых видах учебной и профессиональной деятельности [5, с. 75].

В ряде отечественных исследований установлено существование зависимости между природными предпосылками (задатками) и коммуникативными способностями. Так, М.К. Кабардовым была выявлена взаимосвязь между слабостью и лабильностью нервной системы и выраженностью коммуникативных способностей, предопределяющих с какой легкостью и быстротой формируются коммуникативные умения и навыки самоконтроля у испытуемых [75]. А.И. Шебетенко в процессе исследования общительности как черты, входящей в структуру педагогических способностей, также была обнаружена связь развитости коммуникативных умений с лабильностью нервной системы, также эффективности в рамках сотрудничества при выполнении профессиональной деятельности – со слабостью нервных процессов будущих педагогов. При этом автор рассматривает основные виды общительности: психодинамическую, непосредственно связанную с особенностями нервной системы, и психосодержательную, как свойство личности. Первый вид общительности не является однозначным показателем профпригодности, однако может облегчить (затруднить) процесс подготовки на разных этапах освоения профессии педагога, являясь предпосылкой формирования готовности к педагогическому труду [192].

Коллектив исследователей под руководством Н.А. Аминова выявил, что обучающиеся с выраженными педагогическими способностями, мотивированные на выбор педагогической профессии, оказались обладателями слабой, лабильной и активированной нервной системы. Авторы объясняют полученные результаты вероятностью того, что более чувствительные старшеклассники лучше отражают в ряде ситуаций динамику межлично-

стных отношений, а главное – свое место в системе этих отношений. Одновременно, имея более лабильную нервную систему, они обнаруживают высокую эмоциональную устойчивость в процессе общения, т.е. лучше осуществляют контроль своих собственных эмоциональных реакций. Основной вывод данного исследования: специфическое сочетание типологических свойств сопряжено с определенной структурой психологических характеристик. Высокий уровень активированности нервной системы обучающегося является резервом мотивации совершенствования в будущей профессии [8, с. 76].

Аналогичные результаты были получены и в исследовании А.С. Молчанова: лабильность, слабость и активированность нервной системы влияют на становление педагогических способностей старшеклассников. Как отмечает автор, слабость и лабильность нервной системы (реактивность) – действительно благоприятная природная предпосылка «развития социально-перцептивных способностей, проявляющихся в адекватном отражении проблемных ситуаций в сфере субъектно-субъектных отношений» [117, с. 216].

В ряде экспериментальных работ указывается, что выраженность педагогических способностей положительно коррелирует с силой возбуждения и силой торможения (по результатам методики Я. Стреляу), т.е. с психологическими особенностями темперамента. В частности, в исследовании Т.Ф. Цыгульской выявлена сильная корреляционная связь между силой нервной системы и организаторскими способностями педагогов [179].

А.Н. Гречнева в рамках диссертационного исследования выявила, что успешные студенты гуманитарного факультета педагогического вуза обладают сильной неуравновешенной нервной системой, высокой подвижностью нервных процессов и высокой скоростью протекания аналитико-синтетической деятельности в то время как студенты естественно-научного факультета характеризуются сильной неуравновешенной нерв-

ной системой, нормальной подвижностью нервных процессов и средней скоростью протекания аналитико-синтетической деятельности. Интересны результаты сравнительного анализа студентов и работающих педагогов: учителя имеют слабую нервную систему и средние величины по большинству показателей высшей нервной деятельности.

В качестве основного вывода постулируется рекомендация о целесообразности профотбора абитуриентов в учебные заведения педагогического профиля с целью получения сведений об индивидуально-типологических особенностях будущих учителей и их функциональных возможностях.

Т.Н. Морозова выделила свойства темперамента учителя, значимые для психической регуляции педагогической деятельности: сила процессов возбуждения, подвижность нервных процессов, выраженность эмоций модальности «радость», направленность на общение [118].

К.В. Архипочкина экспериментально доказала, что свойства темперамента у педагогов взаимосвязаны с составляющими самореализации. У педагогов с пластично-энергичным типом в основе структуры самореализации лежат личностные цели, высокая активность, нестандартные схемы самовыражения и экстернальный самоконтроль; у педагогов с уравновешенным типом свойств темперамента – однотипные способы самовыражения и социальные барьеры [18].

С.И. Кудинов, С.Р. Айбазова, К.В. Архипочкина эмпирическим путем установили, что проявление профессиональной самореализации у педагогов пластично-энергического типа отличается доминированием в иерархической структуре изучаемого феномена социально значимых установок, активности, оптимистичности, внутреннего локуса контроля, социально ориентированной мотивированности, креативности и конструктивности. У педагогов ригидно-интровертированного типа отмечается превалирование агармонических переменных над гармоническими (инертность,

эгоцентричность), наличие социальных и личностных барьеров самореализации [93].

Следует отметить, что в исследованиях ряда авторов акцент делается на сочетании особенностей нервной системы, оказывающие влияние на успешность профессиональной деятельности учителей-предметников. Так, для учителя русского языка и литературы в структуру педагогических способностей входят показатели слабости и инактивированности нервной системы [41]. Для учителя математики важны лабильность и инактивированность нервной системы (помимо математических способностей) [37]. В то время как Т.И. Порошиной выявлено, что у музыкальных работников различных специальностей (учителя музыки, владеющие различными инструментами) превалируют различные комплексы психодинамических, личностных свойств, музыкальных и педагогических способностей [134].

Сочетание показателей силы, инактивированности и инертности нервной системы, характерное для обучающихся с развитыми математическими способностями способствует большей корковой работоспособности, произвольной саморегуляции поведения [46].

В свете анализа результатов описанных исследований возникает вопрос: какие психофизиологические показатели влияют на успешность деятельности педагога: активность, реактивность, эмоциональная возбудимость, уравновешенность или какие-то другие? В понимании этого следует обратиться к убеждению В.С. Мерлина о том, что свойства высшей нервной деятельности влияют, прежде всего, на стиль деятельности, индивидуальный стиль деятельности педагога, а все последующие влияния опосредованы [115].

Б.А. Вяткин и О.С. Самбикина отмечают, что тип нервной системы, определяя динамику деятельности, могут влиять на ее продуктивность. Например, учителям сильного подвижного типа нервной системы присущ организационно-коммуникативный стиль деятельности на уроке. Хорошая

организация урока обеспечивает его высокую эффективность, преобладает дисциплинирование, однако конструктивный компонент деятельности у них менее выражен. План урока у них, как правило, свернутый, схематичный, так как предварительная ориентировка у них почти полностью отсутствует. Такие учителя очень активны, они могут легко перестраиваться в ходе урока в зависимости от состояния учащихся, степени усвоения ими учебного материала, склонны к экспромту, импровизации, всегда бодры, оптимистичны, жизнерадостны, добиваются успеха за счет хорошей организации и готовности. Отрицательные проявления — торопливость, несдержанность, импульсивность, самонадеянность, которые легко компенсируются педагогическим мастерством, мобильностью и творческим подходом к деятельности [38, с 85-86].

При этом ни один исследователь не укажет оптимальный тип нервной системы для работы учителя, так как приспособление темперамента к деятельности заключается в индивидуализации предъявляемых к человеку требований, условий и способов работы. Именно формирование индивидуального стиля деятельности позволяет личности быть успешной в труде. Одно из условий формирования индивидуального стиля — учет свойств типа нервной системы и темперамента, то есть человек выбирает такие приемы и способы выполнения действия, которые в наибольшей степени соответствуют его темпераменту.

Следует отметить, что В.А. Крутецкий, описывая структуру профессионально-значимых качеств личности и умений учителя, которая часто приводится в профессиограммах педагога как необходимые требования, вводит третий 3-й блок — педагогические способности, основанные на природных предпосылках. В ходе обучения и профессионализации эти предпосылки реализуются (у кого-то не реализуются) в профессионально-педагогические знания, умения, навыки иначе говоря, в педагогические компетенции. Эта обобщенная совокупность индивидуально-

психологических особенностей и профессионально-значимых качеств личности, которые отвечают требованиям педагогической деятельности, обеспечивают достижение в ней высоких результатов, определяют успех педагога в целом в овладении этой деятельностью [38].

По мнению Т.В. Завадской желание стать учителем не требует жестких ограничений по психофизиологическим показателям или особенностям темперамента личности. Однако осознание своих нейродинамических характеристик или врожденных особенностей свойств нервной системы, помогут определить оптимальный стиль жизнедеятельности, сохраняющий психическое и физическое здоровье. Исследование основных свойств нервной системы (сила по возбуждению и торможению, лабильность, подвижность, уравновешенность нервных процессов, нервозность) 357 педагогов показало, что представленные данные не определяют, какие свойства нервной системы важны для обеспечения профессиональной педагогической деятельности. Учет природных особенностей необходим не для подбора профессии, а, в основном, для определения оптимального индивидуального стиля деятельности, который позволяет максимально использовать природные свойства и компенсировать недостатки, что в целом развивает мысль В.А. Крутецкого [59].

Эффективность деятельности педагога и его комфортное самочувствие обеспечивают ряд факторов, включая активность, высокий темп реакции, лабильность, амбивертность, эмоциональная устойчивость. Эти показатели выступают в качестве задатков, предпосылок успешной профессиональной деятельности [121, с. 37].

Таким образом, в разных научных школах показана реальная, конкретная и неоднозначная роль безусловно-рефлекторных свойств нервной системы в составе природных факторов общепедагогических и специальных предметных способностей учителя. Однако психодинамические особенности являются основой для формирования индивидуального стиля

деятельности педагога, полностью не предопределяя успешность (неуспешность) становления личности в данной профессии. Задатки так многогранны что нельзя сказать какое сочетание типологических свойств благоприятно для становления будущего педагога как мастера. Описанные исследователями связи и зависимости необходимо учитывать при работе с обучающимися, которые планируют реализовать свой потенциал в педагогической профессии. У них формирование личности еще не завершено, и знание о своих задатках может помочь им в определении наиболее адекватных способов в работе над собой, тем более в поисках своего педагогического стиля.

М.Л. Чаплыгина акцентирует внимание на важности психологического образования будущего педагога как поиска стратегий учета собственных психодинамических особенностей в деятельности, возможностей компенсирования недостатков через овладение психологическими знаниями и отработкой соответствующих умений и владений, что в целом позволит сформировать психолого-педагогическую компетентность [182, с. 124].

Исходя из вышесказанного, будущему педагогу необходимо знать собственные особенности нервной системы, их проявления в поведении, при формировании индивидуального стиля учебной и педагогической деятельности, компенсации недостатков, выборе наиболее оптимальных и адекватных стратегий поведения для сохранения физического, психического и психологического здоровья.

Помимо психодинамических особенностей важную роль в профессиональной деятельности педагога играют личностные качества. Так, Л. М. Митина экспериментально выделила более 50 качеств личности, с максимальной вероятностью являющихся профессионально важными [116]. Приведем список этих свойств: вежливость, вдумчивость, взыскательность, впечатлительность, воспитанность, внимательность, выдержка и

самообладание, гибкость поведения, гражданственность, гуманность, деловитость, дисциплинированность, доброта, добросовестность, доброжелательность, идейная убежденность, инициативность, искренность, коллективизм, критичность, логичность, любовь к детям, наблюдательность, настойчивость, ответственность, отзывчивость, организованность, общительность, политическая сознательность, порядочность, патриотизм, правдивость, педагогическая эрудиция, предусмотрительность, принципиальность, самостоятельность, самокритичность, скромность, справедливость, сообразительность, смелость, стремление к самосовершенствованию, тактичность, чувство нового, чувство собственного достоинства, чуткость, эмоциональность. Этот общий перечень свойств составляет психологический портрет идеального учителя. Стержнем, сердцевиной этого портрета являются собственно личностные качества: направленность, уровень притязаний, самооценка, образ «Я».

К профессионально важным качествам Э.Ф. Зеер относит внимательность, наблюдательность, креативность, решительность, контактность, самоконтроль, самостоятельность и др. [141].

Профессионально обусловленные свойства и характеристики личности преподавателя можно классифицировать (по Б.Б. Айсмонтасу): организаторские (организованность, деловитость, инициативность, требовательность, самокритичность и т. п.), коммуникативные (внимательность, открытость, доброжелательность, скромность, чуткость, тактичность и т. п.), перцептивно-гностические (наблюдательность, креативность, интеллектуальная активность, исследовательский стиль, гибкость, оригинальность и критичность), экспрессивные, профессиональная, работоспособность, физическое и психическое здоровье (высокий эмоционально-волевой тонус, оптимизм, эмоциональная восприимчивость и отзывчивость и т. п.) [4].

Необходимые профессионально важные качества педагога исследователи характеризуют следующим образом.

1. Профессиональная направленность, которая проявляется в потребности работать с людьми, в мотивах, интересах (нравится работа «живая», разнообразная), склонность приносить людям реальную, видимую и «осязаемую» пользу в каждый данный момент. Именно при такой направленности педагог сможет более успешно осуществлять профессиональное общение, находя более эффективные способы взаимодействия с другими людьми, исходя из особенностей каждого из них, проявляя при этом активность и творческий подход, стремясь в совершенстве развивать такие ценные качества в работе с людьми, как доброжелательность, терпеливость, снисходительность, приветливость, тактичность, сдержанность.

2. Общительность как сильное, устойчивое стремление человека к общению с другими людьми, проявляющееся в разнообразных условиях, выражается в легкости вступления в общение, в разговорчивости и т.п. Известно, что коммуникативность как черта характера развивается на основе общительности, которая, закрепляясь в практике общественного поведения, является предпосылкой для формирования таких характерологических свойств, как направленность (интерес к людям), социальная перцепция (восприятие человека человеком), рефлексия (способность анализировать собственные состояния).

3. Эмоциональная устойчивость – ценное качество для педагогов, так как трудовая деятельность в области межличностных отношений предъявляет высокие требования к характеру человека и, прежде всего к его эмоционально-волевой сфере.

4. Волевые качества характера, проявляющиеся в умении управлять собою и другими людьми, преодолевая препятствия на пути решения педагогических задач.

5. Некоторые характеристики речи. Для педагога речь является своеобразным рабочим инструментом, с помощью которого он воздействует на других людей в целях управления, воспитания и обучения. В связи

с этим речь должна быть четкой в произношении, эмоционально выразительной, лаконичной, грамотной профессионально, без каких-либо дефектов, жаргонных выражений и т.д. [81].

Т.Б. Ильина, М.Г. Синякова указывают на следующие профессионально важные качества педагога: педагогическая направленность, рефлексивность, толерантность, эмпатийность, волевой самоконтроль [154].

У детей и подростков развитие одаренности по гармоничному типу идет путем становления субъектности и связано с формированием авторской позиции [25], что соотносится с высоким личностным потенциалом. Определяющим в развитии интеллектуальной одаренности школьников является личностное побуждение к развитию собственного интеллекта, основу которого составляет внутренняя позиция личности, проявляющаяся в высокой познавательной мотивации и сознательном отношении одаренного ребенка к окружающему миру и к собственному развитию [119].

Одаренных отличает открытая личностная позиция – тип мировоззрения личности, существующий в форме системы ценностей, установок и мотивов, реализующаяся в деятельности и общении как тенденция к образованию определенного отношения к значимым сферам действительности (другим людям, себе, деятельности). Это отношение характеризуется, в первую очередь, общим позитивным отношением к себе и к миру, внеличностной системой ценностей, бескорыстным интересом к миру и другим людям, непрагматичным типом мотивации деятельности. Открытая личностная позиция связана с такими личностными особенностями, как активность, свобода, самотрансценденция, духовность [166].

Таким образом, личностный компонент педагогической одаренности представлен потенциалом личности ребенка, который представляет собой совокупность психодинамических и личностных свойств, благоприятствующих овладению профессии педагога.

2.4. Условия и методы выявления детской педагогической одаренности на этапе профессионального самоопределения обучающихся

Согласно приоритетным направлениям развития образования в Российской Федерации и государственной программе РФ «Развитие образования» до 2030 года ключевыми вопросами в сфере общего образования являются преодоление школьной неуспешности детей, подъем престижа учительской профессии.

В качестве целей реализации указанной программы обозначены: формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи, а также развитие системы кадрового обеспечения сферы образования, позволяющей каждому педагогу повышать уровень профессионального мастерства на протяжении всей профессиональной деятельности.

В связи с ростом востребованности работы в социальных сферах, в том числе в педагогической профессии, одной из актуальных на сегодняшний день становится проблема развития профессиональной направленности старшеклассников. В связи с этим процесс сопровождения профессионально-личностного самоопределения школьников целесообразно начинать как можно раньше, выявляя и помогая тем, кто может работать в человекоцентрированных профессиях по призванию. Важно понимать, какие средства и технологии помогут повысить качество и осознанность профессионального выбора, и способствовать укреплению кадрового потенциала в системе современного Российского образования.

В связи с этим, актуальным является постановка проблемы своевременного выявления и развития способностей обучающихся к педагогической деятельности, психолого-педагогического сопровождения профессионального выбора – проблема ранней профессионализации. Это связано с необходимостью целенаправленной подготовки будущих педагогов к

профессиональной деятельности и формированием необходимых личностных качеств и интереса к профессии учителя подрастающего поколения ещё до этапа поступления в высшее учебное заведение.

Профессионализация призвана обеспечить соответствие личностных, интеллектуальных ресурсов обучающихся запросам общества и государства к кадровому потенциалу педагогической профессии.

Повышение интереса подрастающего поколения к педагогической деятельности, а также выявление обучающихся, проявляющих потенциальные способности к освоению профессии учителя будет способствовать ранней профессионализации и осознанному профессиональному выбору.

Профессиональное становление педагога осуществляется в процессе профессиональной подготовки и во многом зависит от мотивации учения, способностей, личностных качеств студентов. Исследования последних лет указывают на наличие «двойного негативного отбора» педагогов. Изначально на педагогические специальности попадают слабые абитуриенты. После обучения в вузе до школы доходят далеко не самые лучшие студенты, которые не способны эффективно осуществлять педагогическую деятельность.

Из этого следует, что своевременное выявление педагогических склонностей и устремлений у школьников должно быть организовано не на этапе обучения в университете, а на этапе личностного профессионального самоопределения, которое выступает первичным фактором формирования персональной осознанности своей профессиональной судьбы. Многомерность и многоплановость процессов сопровождения педагогически одаренной молодежи заключается в создании условий для успешного «входа» вчерашнего школьника в педагогическую профессию, учитывающих его личные достижения, кардинальным образом влияющие на осуществление адресного подхода к каждому при поступлении на педагогические направления подготовки. Создать такие условия возможно при

организации многоаспектного отбора педагогически одаренной молодежи, учитывающего многосторонние склонности и способности личности, наличие сформированных мотивов и интересов к педагогической деятельности, готовности обучаться и обучать другого.

Благодаря реализации системы профессиональной ориентации происходит оптимизация профессионального выбора, расширяются и углубляются знания молодых людей о возможностях профессии, повышается осознанность выбора профессии.

Профессионализация в области педагогической деятельности представляет собой процесс, посредством которого учащийся приобщается к профессиональным ценностям, интериоризирует их, формирует профессиональную культуру, объективно и субъективно готовится для профессиональной деятельности.

Как указывает Е.В. Попова, профессионализация школьников призвана решать четыре группы задач: 1) информационно-справочную, просветительскую; 2) диагностико-корректирующую; 3) морально-эмоциональной поддержки, формирования оптимистичного отношения к своему профессиональному будущему; 4) конкретного отбора, принятия решения или готовности совершать серию выборов, из которых складывается профессиональная и жизненная перспектива [133].

При этом выделяется три уровня решения каждой из этих задач: пассивная позиция учащегося, совместное с учащимися решение проблемы, самостоятельные и осознанные действия учащегося по решению своей проблемы

Учитывая, что профессионализация может иметь первичный и вторичный характер, применительно к работе с обучающимися школ, обратимся к анализу профессионализации как первичного процесса. А.А. Ангеловский под первичной профессионализацией понимает процесс приоб-

ретения профессиональных знаний, умений и навыков на этапе обучения в ВУЗе [11].

Вторичная же профессионализация – это становление и развитие профессионализма личности в ходе трудовой деятельности и накопления профессионального опыта [11, с. 71].

В нашем случае первичная профессионализация обучающихся школ подразумевает лишь один из её этапов – это формирование у будущих специалистов системы социально-профессиональных качеств, убеждений, мировоззренческих позиций, что составит впоследствии фундамента для развития профессионального мастерства педагога. Это своего рода профессиональное воспитание личности, позволяющее перейти к осознанному освоению профессии, а затем к активной, самостоятельной, творческой и ответственной профессиональной роли.

Для успешного выполнения функций субъекта профессиональных отношений индивид должен не только овладеть знаниями, навыками и умениями в условиях профессионального обучения, но и усвоить культурное наследие общества, сделать его достоянием своего внутреннего мира. Должны быть усвоены и правила социального саморегулирования, сформирована готовность к самореализации посредством обучения общечеловеческим ценностям, развивающимся в ходе исторической эволюции педагогической профессии в обществе.

Говоря об общих направлениях профессионализации, следует выделить: профессиональное просвещение, профессиональное консультирование, профессиональный отбор и профессиональную адаптацию.

Применительно к ранней профессионализации в области педагогической деятельности, профессиональное просвещение подразумевает расширение представлений о мире людей и мире профессий; формирование позитивного и осмысленного имиджа педагогической профессии, профессионально-личностное самоопределение; развитие психологических пред-

ставлений об образовательном процессе и навыков по использованию психологических знаний в решении педагогических задач, развитие навыков самообразования и организации образовательных, учебных событий, повышение мотивации к образовательной деятельности

Возможно знакомство с профессиограммой педагога, специфических знаниях, умениях, навыках педагога и профессионально важных качествах личности учителя. Важным является также описание педагогических способностей для более чёткого осознания учащимися соответствия собственных интересов, склонностей и способностей с требованиями профессии.

С помощью профессиональной диагностики осуществляется выявление личностного профиля и интеллектуальных особенностей оптанта. Учащиеся получают возможность детально познакомиться с собственными индивидуальными качествами, свойствами нервной системы, интеллектуальным потенциалом, а также специфическими способностями, обуславливающими успех в конкретных видах деятельности педагога (математические, литературные, гуманитарные и т.д.).

В образовательной практике могут использоваться две группы психологических методов исследования способностей к педагогической деятельности: специфические, т.е. те, которые направлены на выявление ее конкретных составляющих и уровней развития, и неспецифические, которые описывают значимые в контексте решения задач создания и функционирования психолого-педагогических классов характеристик личности и межличностного общения, являющиеся, в свою очередь, признаками наличия у школьников склонностей к определенному типу профессиональной деятельности.

К специфическим психологическим методам исследования педагогической одаренности можно отнести следующие:

– методики выявления мотивации к педагогической профессии, педагогической направленности, мотивации аффилиации, мотивации к социально ориентированным видам деятельности, отношения к детям и др. [87];

– методики исследования педагогических способностей, компонентов педагогической одаренности, особенностей педагогического общения, педагогического мышления.

К неспецифическим методам, используемым в процессе психодиагностики обучающихся психолого-педагогических классов, направленным на изучение индивидуальных особенностей, характерных для типа социально ориентированной личности, можно отнести следующие:

– методики на изучение структуры интересов, профессиональных предпочтений, склонности к определенному типу профессий, личностного и профессионального самоопределения, готовности к осознанному выбору профессии;

– методики на исследование самооценки, самосознания, мировоззрения личности, самоотношения, Я-концепции, направленности личностных притязаний, социально-психологических установок;

– методики диагностики социального, эмоционального интеллекта, эрудиции, умственного развития;

– методики на творческие способности, креативность, инновационную направленность в деятельности;

– методики на выявление soft skills – комплекса неспециализированных, важных для карьеры надпрофессиональных навыков (коммуникативных и организаторских склонностей, лидерских качеств, уровня развития самоорганизации и пр.);

– методики на изучение сферы общения, межличностного взаимодействия, поведения в конфликтах;

– методики на выявление возможных форм отклоняющегося поведения;

– методики на определение индивидуально-типологических особенностей (темперамента, профиля латеральной асимметрии мозга, эмоциональной уравновешенности, стрессоустойчивости, копинг-стратегий, агрессивности, толерантности, эмпатии, акцентуаций характера, психопатий и пр.), психотипа личности, субъектных свойств, социально значимых качеств (патриотизма, социальной ответственности, уровня духовно-нравственного развития, сформированности ценностных ориентаций, гражданской идентичности, общей культуры, уровня воспитанности), личностного потенциала, потребности в самоактуализации, готовности к саморазвитию и др. [87].

В рамках профессионального консультирования оказывается помощь в выборе индивидуальной траектории освоения профессии в соответствии с полученными в ходе диагностики данными.

Традиционно при оказании профконсультативной помощи консультант обращается к потенциалу ученика, пытаясь максимально объективно оценить его способности, склонности, интересы, устремления.

Под профессиональным консультированием понимается вид психологической помощи, направленной на согласование индивидуальных профессиональных возможностей и потребностей клиента с интересами организации или рынка труда, в результате которой происходит профессиональное самоопределение клиента, формируется или совершенствуется его профессиональный план, вносятся продуктивные изменения в его профессиональную деятельность и поведение [73, С 7].

Консультирование обучающихся может проводиться по результатам диагностической работы с учётом физических, психологических индивидуальных особенностей ученика, его общих и профессиональных интересов, склонностей и способностей.

Учитывая выделяемые Н.С. Пряжников функции профессионального консультирования (информационную, диагностическую и прогнозную), возможно несколько путей его реализации в условиях ранней профессионализации:

1. Сообщение школьнику в ходе консультирования информации о конкретных специальностях в рамках педагогической сферы труда и её соотнесение со способностями и склонностями ребёнка.

2. Определение возможностей, психологических и физических особенностей обучающегося и их соответствия требованиям профессии. Важно обогатить представление обучающихся о своих профессиональных возможностях, заложить уверенность в собственных силах и мотивировать на профессиональное самосовершенствование.

3. Прогнозирование путей построения профессионального будущего и предупреждение возможных трудностей, возникающих на пути профессионального самоопределения [135]. Одним из вариантов профессионального консультирования здесь является, по определению Н.С. Пряжникова, развивающая (активизирующая) консультация, в ходе которой происходит формирование психологической готовности личности к профессиональному самоопределению [136].

Профессиональное воспитание, в ходе которого происходит формирование у школьников чувства долга по отношению к профессии учителя, ответственности, профессиональной чести и достоинства. В рамках данного направления возможно привлечение учащихся к волонёрской деятельности, проведению воспитательных мероприятий, разработке и проведению мини-уроков, работе в качестве помощников воспитателя в детском оздоровительном лагере, наставника для более младших детей.

Целью профессионального воспитания является личностное развитие субъекта, формирование профессиональных установок, мотивов, отношений, ценностных ориентаций, обеспечивающих непрерывное разви-

тие, самоактуализацию и полноценное участие в профессиональной жизни.

В настоящее время проблему дефицита педагогических кадров в Российской Федерации призвана решать концепция профильных психолого-педагогических кадров. Профильный психолого-педагогический класс в данной концепции трактуется как объединение обучающихся образовательной организации, характерологическими признаками которого являются: избирательный принцип комплектования состава учащихся; профилирование обучения за счет включения в учебный план предметов психолого-педагогической и гуманитарной направленности; обеспечение деятельности подхода в обучении на основе активного освоения и использования школьниками элементов педагогических технологий; наличие отлаженной структуры взаимодействия с организациями образования и другими социальными партнёрами [87].

Целью Концепции является выявление педагогически одарённых школьников и формирование у них готовности к профессионально-личностному самоопределению; интеграция педагогически одарённых школьников в профессиональное сообщество на этапе обучения в школе.

Благодаря реализации Концепция решаются задачи повышения качества образования выпускников, способных сделать осознанный выбор сферы будущей профессиональной педагогической деятельности и подготовленных к деятельности в цифровом мире; повышения качества профессиональной подготовки специалистов, выбравших педагогическую профессию по призванию; снижения доли отсева студентов, обучающихся по педагогическим направлениям подготовки, и выпускников-молодых педагогов в первые три года педагогической деятельности [87].

Таким образом к способам раннего выявления педагогической одаренности относят психодиагностику и профессиональные пробы.

Методики диагностики подбираются исходя из их соответствия задачам исследования, возрасту испытуемых, а также их надежности и валидности. Психометрические тесты используют для выяснения сильных и слабых психологических качеств школьников и организации необходимой индивидуализированной психолого-педагогической помощи; для описания индивидуального своеобразия психической деятельности школьников с точки зрения выраженности отдельных способностей, склонностей, эмоциональных состояний, личностных качеств и т. д.; для отслеживания динамики конкретных показателей психического развития одаренных детей.

Детская педагогическая одаренность проявляется и развивается в процессе психолого-педагогических проб, как желание и способность осуществлять активность в творческом поиске, планировании, реализации самостоятельных педагогических решений.

Профессиональная проба – это смоделированный с учетом особенностей профессиональной деятельности процесс, «... профессиональное испытание, моделирующее элементы конкретного вида профессиональной деятельности...» (С. Н. Чистякова), в рамках которого субъектом осуществляется тестирование своих способностей и склонностей к тому, или иному виду трудовой деятельности (В.В. Зотов). Указанный процесс способствует повышению степени осознанности в выборе профессии. Профессиональная проба должна представлять собой практико-ориентированную задачу с заданиями, максимально приближенными к реальным видам деятельности и создающими возможность для реализации личностных качеств школьника. (Н.А. Ротова).

Психолого-педагогическая проба предполагает:

- представление базовых сведений о педагогической деятельности;
- моделирование основных элементов педагогической деятельности;

– наличие организационно-методического инструментария, позволяющего определить уровень готовности школьника к успешному выполнению педагогической деятельности;

– создание условий для полноаспектного ее «проживания». (Л.Г. Смышляева, Л.С. Демина, Г.Ю. Титова)

Основные формы реализации мероприятий по психолого-педагогическим пробам сводятся к следующим:

- выполнение заданий по решению педагогических задач;
- активное и интерактивное участие деловых, имитационных и моделирующих педагогическую деятельность играх;
- участие в коллективных и индивидуальных творческих проектах;
- апробация воспитательных или обучающих действий, необходимых в педагогической сфере (навыки организации коллектива, примитивные действия объяснения материала и оценивания ответа другого ребенка, составление конспекта урока и пр.) [157].

С опорой на исследование С. Ю. Печерской, Р. С. Фомичева мы выделили особенности психолого-педагогических проб. К ним мы отнесли:

- диагностический характер пробы, то есть на каждом этапе профессиональной пробы осуществляется диагностика общих и специальных профессионально важных качеств для педагога;
- процесс выполнения пробы направлен на формирование у школьников целостного представления о педагогической профессии, группе родственных профессий, о сфере, их включающей;
- развивающий характер профессиональной пробы направлен на педагогические интересы, склонности, способности и достигается за счет постепенного усложнения практических заданий пробы в соответствии с уровнем подготовленности школьников к ее выполнению и за счет элементов творчества и самостоятельности;

– в процессе пробы обучающиеся включаются в деятельность по нескольким направлениям. Она интегрирует знания школьника о психолого-педагогических профессиях, психологических особенностях деятельности профессионалов (педагога, психолога, дефектолога, логопеда и др.) и практическую проверку собственных индивидуально-психологических качеств, отношения к сфере педагогической деятельности;

– в процессе профессиональных проб обучающиеся получают реальную возможность проверить правильность своего профессионального выбора [128].

Виды психолого-педагогических проб: проект, эссе, кейс, обзор литературы, конспект урока (мероприятия).

Мероприятия по раннему выявлению педагогической одаренности должны быть организованы с учетом требований:

- 1) комплексный характер оценивания разных сторон поведения и деятельности ребенка, относящихся к компонентам одаренности, что позволит охватить как можно более широкий спектр его способностей, предпочтений и личностных качеств;
- 2) длительность процесса наблюдения за поведением данного ребенка в интеллектуальной, творческой, социальной деятельности;
- 3) анализ поведения ребенка в процессе педагогической пробы (включение ребенка в процесс принятия педагогических решений, в педагогический поиск и т. д.);
- 4) экспертная оценка продуктов педагогических проб (эссе, проектов, способов решения педагогических задач и пр.) с привлечением экспертов – педагогов и психологов;
- 5) выявление признаков одаренности ребенка не только по отношению к актуальному уровню его психического развития, но и с учетом зоны ближайшего развития (в частности, в ситуации смоделированного педагогического взаимодействия). Целесообразно проведение дней само-

управления; разработку проектов по педагогике и психологии, в рамках которых можно повысить интерес ребенка к педагогической профессии и снимать типичные для данного ребенка психологические «преграды»;

6) многократность и многоэтапность обследования с использованием множества психодиагностических процедур, отбираемых в соответствии с индивидуальностью данного ребенка;

7) диагностическое обследование желательно проводить в ситуации реальной жизнедеятельности, приближая его по форме организации к естественному эксперименту (метод проектов, предметных и профессиональных проб и т. д.);

8) использование предметных ситуаций, которые моделируют педагогическую деятельность и позволяют ребенку проявить максимум самостоятельности в решении педагогических задач;

9) анализ реальных достижений детей и подростков в различных предметных олимпиадах, конференциях, спортивных соревнованиях, творческих конкурсах, фестивалях, смотрах и т. п.;

10) преимущественная опора на экологически валидные методы психодиагностики, имеющие дело с оценкой реального поведения ребенка в реальной ситуации, — анализ продуктов деятельности, наблюдение, беседа, экспертные оценки учителей и родителей.

Таким образом, ранняя профориентационная работа со старшеклассниками, направленная на повышение осознанности выбора профессии педагога, будет способствовать также и развитию педагогической одаренности и профессионально важных сторон личности, необходимых для освоения будущей профессии: понимание своей индивидуальности; развитие эмоционального интеллекта; развитие личностных качеств и навыков; повышение самооценки; расширение представлений о мире людей и мире профессий; профессионально-личностное самоопределение; повышение мотивации к образовательной деятельности.

Выводы по второй главе

При рассмотрении ранней педагогической одаренности мы опирались на компонентный подход. Ранняя педагогическая одаренность представляет собой совокупность общих и специальных способностей ребенка, составляющих потенциал его психического развития, благоприятных для педагогического труда и являющуюся предпосылкой развития способностей более высокого уровня – педагогических способностей и педагогического мастерства.

Разработанная нами структура ранней педагогической одаренности включает универсальные и специальные компоненты, а также личностный потенциал.

Интеллектуальный потенциал – это целостная интегрированная система интеллектуальных ресурсов личности, осознанно реализуемая в деятельности, возникает и формируется на основе наследственно закреплённых и врождённых анатомо-физиологических особенностей мозга и нервной системы (задатков) под воздействием нейрофизиологических, социокультурных, личностных, профессионально-деятельностных факторов (А.С. Седунова).

Творческий потенциал личности – это комплекс свойств индивида, являющийся объектом педагогической деятельности профессиональных педагогов и вовлекаемых в педагогический процесс воспитателей; он представляет собой сложное личностно-деятельностное образование, включающее совокупность задатков, личностных качеств и способностей, формирующихся компетенций, обеспечивающих высокий уровень самоорганизации личности в ее будущей социально-профессиональной деятельности (Т.А. Ильяшенко).

Лидерский потенциал – это интегративное свойство личности, проявляющейся в ресурсе, возможностях, способностях, которое определяет характер и результаты деятельности, поведения, побуждает к приобретению

опыта лидерского поведения, активизирует лидерское и творческое развитие (И.В. Инякина).

Коммуникативно-речевой потенциал – это коммуникативно-речевые психические образования, которые находят свое отражение в таких личностных характеристиках, как общительность, разговорчивость, тактичность, понятливость, грамотность (В.Н. Парфенов).

Личностный потенциал понимают как совокупность интеллектуальных, психологических, волевых ресурсов, способствующих личностному и профессиональному саморазвитию (А.А. Деркач и В.Г. Зазыкин).

ГЛАВА 3. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАННЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ

3.1. Методы и методики психолого-педагогической диагностики ранней педагогической одаренности обучающихся

Исследование проводилось на базе образовательных учреждений г. Шадринск. В исследовании приняли участие старшеклассники и педагоги. Количественный состав выборки представлен в таблице 3.1.

Таблица 3.1

Количественный состав выборки			
Общее количество респондентов (n=165)			
Юноши	(n=75)	Девушки	(n=90)

В анкетировании приняли участие 105 педагогов, из них 100 женщин (95,2%) и 5 мужчины (4,8%). Распределение респондентов по возрастам: 20-30 лет – 20%; 31-40 лет – 20,1%; 41-50 лет – 28,6%; 51-60 лет – 27,6%; 60 лет и старше – 2,9%. Стаж работы: до 10 лет – 25,7%; более 10 лет – 19%; более 20 лет – 32,4%; более 30 лет – 20%; более 40 лет – 2,9%. Все педагоги работают в системе основного общего образования.

В качестве методов исследования ранней педагогической одаренности выступили эмпирические методы (констатирующий эксперимент, тесты, анкеты, опросники).

Исследование проводилось в несколько этапов. На первом этапе нами осуществлялась диагностика представлений педагогов о ранней педагогической одаренности, на втором – личностных особенностей подростка (темперамента, характера, интереса), на третьем – универсальных компонентов (интеллекта и креативности), на четвертом – специальных компонентов (лидерский, коммуникативно-речевой), на пятом – корреляцион-

ный и факторный анализ структурных компонентов ранней педагогической одаренности школьников.

**Диагностика личностных особенностей как компонента
ранней педагогической одаренности
Опросник структуры темперамента ОСТ-150/ОФДСИ
(В. М. Русалов)**

Цель: диагностика формально-динамических свойств индивидуальности.

Этот опросник позволяет оценить особенности темперамента не только в предметно-моторной и коммуникативной сферах, но и в умственной – главной сфере проявления психической активности человека. В опроснике 12 шкал первичных (эргичность, пластичность, скорость и эмоциональность в психомоторной, коммуникативность и интеллектуальных сферах поведения человека).

Индексы темперамента: индекс психомоторной активности; индекс интеллектуальной активности; индекс коммуникативной активности; индекс общей активности; индекс общей эмоциональности; индекс общей адаптивности. Измеряемые параметры темперамента представлены в таблице 3.2.

Проведение: ответить на 150 вопросов. Ответы могут быть «характерно», «мало характерно», «довольно характерно», «характерно». Время ответов не ограничивается.

Обработка и интерпретация результатов: для подсчета баллов по той или иной шкале используются ключи. Вначале необходимо перекодировать некоторые ответы, указанные в ключе для данной шкалы. Подсчет баллов производится путем суммирования всех баллов по данной шкале. Контрольная шкала варьируется от 6 до 24 баллов. При значениях от 6 до 17 баллов испытуемые характеризуются более или менее адекватным вос-

приятием своего поведения. Измеряемые параметры распределяются на низкий, средний и высокий уровни. Низкие значения (12-25 баллов) Средние значения (26-34 балла) Высокие значения (35-48 баллов).

Таблица 3.2

Измеряемые параметры темперамента

Параметры	Психомоторная	Интеллектуальная	Коммуникативная
Эргичность	психомоторная деятельность, стремление к физическому напряжению, мышечная работоспособность	уровень интеллектуальных возможностей, умственное напряжение, вовлеченность в умственные процессы	потребность в общении, круг контактов, установление новых социальных связей
Пластичность	переключение с одних форм двигательной активности на др., стремление к разным формам активности	гибкость мышления, переход с одной формы интеллектуальной деятельности на др.	готовность к вступлению в новые социальные контакты, импульсивность в общении
Скорость	скорость выполнения двигательных операций	скорость умственных процессов и осуществление интеллектуальной деятельности	речевая активность, вербализация
Эмоциональность	ощущение спокойствия, уверенность в себе, чувственность к неудачам	эмоциональность переживаний, уверенность в себе в процессе социального взаимодействия	чувствительность к неудачам в общении, уверенность, раздражительность в ситуации общения

Вычисления общего типа темперамента идет по оси ординат отложить значения ИОА (индекса общей активности), а по оси абсцисс значе-

ние индекса ИОЭ (индекса общей эмоциональности). Если оба значения выше нормы – «холерик», если оба значения меньше нормы – «флегматик». Если по шкале общей активности значение выше нормы, а по шкале общей эмоциональности ниже нормы – «сангвиник». Если общая активность ниже нормы, а общая эмоциональность выше нормы – «меланхолик». Если оба значения в пределах нормы – «неопределенный» тип. Если по активности значение в пределах нормы, а по общей эмоциональности выше нормы, то – «смешанный высокоэмоциональный» тип. Если по активности значение в пределах нормы, а по общей эмоциональности ниже нормы, то – «смешанный низкоэмоциональный» тип. Если по шкале общей активности значение выше нормы, а по общей эмоциональности в пределах нормы, то – «смешанный высокоактивный» тип. Если по шкале общей активности значение ниже нормы, а по общей эмоциональности в пределах нормы, то – «смешанный низкоактивный» тип.

Тест Кеттелла, 16PF / Форма С (Адаптация: Э.С. Чугунова, А.Н. Капустина, Л.В. Мургулец, И.М. Палей)

Цель: выявить особенности характера личности по 16 факторам.

Проведение: ответить на 105 вопросов. Ответы могут быть «да», «трудно сказать», «нет».

Обработка и интерпретация результатов: результатом теста является профиль личности, построенный по выявленным в ходе опроса шестнадцати факторам. Факторы измеряются в условных единицах – «стенах» – и распределяются по биполярной шкале с крайними значениями в 1 и 10 баллов. Соответственно, первой половине шкалы (от 1 до 5,5) присваивается знак «–», второй половине (от 5,5 до 10) знак «+». При интерпретации следует уделять внимание, в первую очередь, «пикам» профиля.

Таблица 3.3

Блоки и факторы особенностей характера личности

Блоки	Факторы
Интеллектуаль-ный	интеллект (В), практичность/мечтательность (М), консерватизм/радикализм (Q1), практицизм/чувствительность (I)
Эмоционально-волевой	эмоциональная стабильность (С), спокойствие/тревожность (О), самоконтроль (Q3), расслабленность/напряженность (Q4), тревога (F1), сдержанность/экспрессивность (F), чувствительность/уравновешенность (F3)
Коммуникатив-ный	замкнутость/общительность (А), подчиненность/доминантность (Е), робость/смелость (Н), доверчивость/подозрительность (L), прямолинейность/дипломатичность (N), конформизм/нонконформизм (Q2), интроверсия/экстраверсия (F2), конформность/независимость (F4)

Оrientировочно-диагностическая анкета интересов (ОДAnИ)

(С. Я. Карпиловской)

Цель: выявление познавательных интересов ученика, сферы его предпочтений и отрицаний.

Эта анкета позволяет выявить 13 познавательных интересов: физико-математическому направлению; химии; электро- и радиотехнике; технике; геологии и географии; биологии и сельскому хозяйству; филологии и журналистике; истории и общественной деятельности; педагогической и воспитательной работе; медицине и врачебной деятельности; домашнему хозяйству; искусству; военному делу.

Проведение: ответить на 78 утверждений, о том нравится ли, любите ли. Ответы могут быть нравится делать то, о чем говорится в вопросе, просто нравится (знать, но не делать), не знаете, не нравится, очень не нравится.

Обработка и интерпретация результатов: подсчитывается количество плюсов и минусов (отдельно тех и других) в каждом столбике (I, II, III, IV, V ... XIII), результаты записываются в свободные клеточки в виде дроби: в «числителе» количество плюсов, в «знаменателе» (под чертой) количество минусов.

После подсчета «+» выделить 3-4 столбца, содержащих наибольшее количество плюсов (то, что в числителе). Это будет показателем интересов школьников.

Диагностика универсальных компонентов

ранней педагогической одаренности

Тест структуры интеллекта (IST) (Р. Амтхауэра)

Цель: выявление общего уровня развития интеллекта, но и отдельных его компонентов: вербального, числового и пространственного мышления, логических способностей, внимания, памяти, объема знаний.

Этот тест состоит из девяти подтестов, направленных на изучение основных компонентов вербального и невербального интеллекта.

Проведение: тест состоит из 9 разделов по 16-20 заданий в каждом. Описание заданий и образцы решений даются в инструкциях, помещенных перед каждым разделом. На решение каждого субтеста отводится строго определенное время: 1 субтест – 6 минут, 2 – 6, 3 – 7; 4 – 8; 5 – 10; 6 – 7; 7 – 7; 8 – 9 и 9 субтест – 3 минуты на запоминание и 6 минут на воспроизведение.

Для работы над заданиями любого раздела отводится строго определенное время, за которое испытуемому, скорее всего, не удастся найти все решения, но волноваться и расстраиваться из-за этого не надо. Работать следует спокойно и внимательно. Если для очередного задания обследуемый не может найти ответ, не задерживаться на нем слишком долго, переходить к следующему.

Таблица 3.4

Характеристика субтестов структуры интеллекта

Субтест	Характеристика
Дополнение предположения	запас относительно простых сведений и знаний у испытуемого, развитие словесно-логического мышления он информации не дает
Исключение слова	аналитико-синтетические способности, умение сравнивать предметы, явления между собой
Аналогии	способность к обобщению, дает информацию о потенциальных возможностях испытуемого
Обобщение	способность к абстракции, по его результатам можно сделать вывод об уровне сформированности у испытуемой системы научных понятий и в целом об уровне развития, которого он уже достиг
Арифметические задачи	развитие мыслительных операций, как математический анализ, синтез, абстракция, обобщение, а также способности к установлению логических умозаключений
Числовые ряды	аналитико-синтетическую деятельность испытуемого
Пространственное воображение	способность к оперированию пространственными образами
Пространственное обобщение	косвенно определяет уровень развития наглядно-действенного мышления испытуемого
Память, мнемические способности	уровень развития вербальной кратковременной памяти

Обработка и интерпретация результатов производится по ключу. Затем проводится интерпретация результатов согласно комментарию, к тесту и на основе построения профиля структуры интеллекта.

Общий уровень интеллекта определяется на уровне итоговой оценки, полученной в результате суммации баллов по каждому субтесту, которая переводится в стандартный показатель. При интерпретации необходимо учитывать специфические требования к испытуемым со стороны теста.

Отдельные субтесты можно определить в следующие группы:

1. Комплекс вербальных субтестов (субтесты 1-4), предполагающий общую способность оперировать словами как сигналами и символами. При высоких результатах по этому комплексу преобладает вербальный интеллект, имеется общая ориентация на общественные науки и изучение иностранных языков. Практическое мышление является вербальным.

2. Комплекс математических субтестов (5, 6), предполагающий способности в области практической математики и программирования. Одинаково высокие результаты по обоим субтестам свидетельствуют о «математической одаренности». Если эта одаренность дополняется высокой результативностью по третьему комплексу, то, возможно, правильный выбор профессии должен быть связан с естественно-техническими науками и соответствующей практической деятельностью.

3. Комплекс конструктивных субтестов (7, 8), предполагающий развитые конструктивные (пространственные) способности теоретического и практического плана. Одинаково высокие результаты по субтестам этого комплекса являются хорошим основанием не только для естественно-технической, но и общенаучной одаренности. Если же образование не будет продолжено, то будет преобладать стремление к моделированию на уровне конкретного и наглядного мышления, к выраженной практической направленности интеллекта, к развитию ручной умелости и мануальных способностей.

4. Комплексы теоретических (2, 4) и практических планов способностей (1, 3). Результативность по этим тестам следует сравнить попарно, чтобы более определенно высказать заключение о возможной профессиональной подготовке и успешности в обучении.

Итогом является построение профиля интеллекта испытуемого и его индивидуальная интерпретации.

Тест личностной креативности (Е.Е. Туник)

Цель: изучение показателей креативности школьников.

Этот тест позволяет определить четыре особенности творческой личности: любознательность (Л); воображение (В); сложность (С) и склонность к риску (Р).

Таблица 3.5

Показатели креативности и их характеристика

Показатели	Характеристика
Склонность к риску	Субъект будет отстаивать свои идеи, не обращая внимания на реакцию других; ставит перед собой высокие цели и будет пытаться их осуществить; допускает для себя возможность ошибок и провалов; любит изучать новые вещи или идеи и не поддается чужому мнению; не слишком озабочен, когда одноклассники, учителя или родители выражают свое неодобрение; предпочитает иметь шанс рискнуть, чтобы узнать, что из этого получится.
Любознательность	Субъект с выраженной любознательностью чаще всего спрашивает всех и обо всем, ему нравится изучать устройство механических вещей, он постоянно ищет новые пути (способы) мышления, любит изучать новые вещи и идеи, ищет разные возможности решения задач, изучает книги, игры, карты, картины и т. д., чтобы познать как можно больше.
Сложность.	Субъект, ориентированный на познание сложных явлений, проявляет интерес к сложным вещам и идеям; любит ставить перед собой трудные задачи; любит изучать что-то без посторонней помощи; проявляет настойчивость, чтобы достичь своей цели; предлагает слишком сложные пути решения проблемы, чем это кажется необходимым; ему нравятся сложные задания.
Воображение	Субъект с развитым воображением: придумывает рассказы о местах, которые он никогда не видел; представляет, как другие будут решать проблему, которую он решает сам; мечтает о различных местах и вещах; любит думать о явлениях, с которыми не сталкивался; видит то, что изображено на картинах и рисунках, необычно, не так, как другие; часто испытывает удивление по поводу различных идей и событий.

Проведение: испытуемым нужно ответить на 50 вопросов. Варианты ответов: «в основном верно», «отчасти верно», «нет», «не могу решить». Отмечать первое, что придет в голову, читая предложение. Это задание не ограничено во времени.

Обработка и интерпретация результатов: для подсчета результатов используется ключ. Получается четыре «сырых» показателя по каждому фактору, а также общий суммарный показатель.

Этот опросник разработан для того, чтобы оценить, в какой степени способными на риск (Р), любознательными (Л), обладающими воображением (В) и предпочитающими сложные идеи (С) считают себя испытуемые.

Если все ответы совпадают с ключом, то суммарный «сырой» балл может быть равен 100, если не отмечены пункты «не знаю». Если испытуемый дает все ответы в форме «может быть», то его «сырая» оценка может составить 50 баллов в случае отсутствия ответов «не знаю».

Конечная количественная выраженность того или иного фактора определяется путем суммирования всех ответов, совпадающих с ключом, и ответов «может быть» (+1) и вычитания из этой суммы всех ответов «не знаю» (-1 балл). Чем выше «сырая» оценка человека, испытывающего позитивные чувства по отношению к себе, тем более творческой личностью, любознательной, с воображением, способной пойти на риск и разобраться в сложных проблемах, он является; все вышеописанные личностные факторы тесно связаны с творческими способностями.

Могут быть получены оценки по каждому фактору теста в отдельности, а также суммарная оценка. Оценки по факторам и суммарная оценка лучше демонстрируют сильные (высокая «сырая» оценка) и слабые (низкая «сырая» оценка) стороны ребенка. Оценка отдельного фактора и суммарный «сырой» балл могут быть впоследствии переведены в стандартные баллы и отмечены на индивидуальном профиле учащегося.

Оценка коммуникативных и организаторских склонностей (методика КОС В.В. Синявского и Б.А. Федоришина)

Цель: оценить коммуникативные и организаторские склонности школьников.

Проведение: ответить на 150 вопросов. Ответы могут быть «согласен», «не согласен». Время ответов не ограничивается.

Обработка и интерпретация результатов: сопоставляются ответы испытуемого с дешифратором и подсчитать количество совпадений отдельно по коммуникативным и организаторским склонностям.

Вычисляется оценочные коэффициенты коммуникативных (Кк) и организаторских (Ко) склонностей как отношения количества совпадающих ответов по коммуникативным склонностям (Кх), организаторским склонностям (Ох) к максимально возможному числу совпадений (20).

Для качественной оценки результатов необходимо сопоставить полученные коэффициенты со шкальными оценками.

При анализе полученных результатов необходимо учитывать следующие параметры:

Испытуемые, получившие оценку 1-2, характеризуются низким уровнем проявления коммуникативных и организаторских склонностей. Они не стремятся к общению, чувствуют себя скованно в новой компании, коллективе, предпочитают проводить время наедине с собой, ограничивают свои знакомства, испытывают трудности в установлении контактов с людьми и, выступая перед аудиторией, плохо ориентируются в незнакомой ситуации, не отстаивают свое мнение, тяжело переживают обиды, проявление инициативы в общественной деятельности крайне занижено, во многих делах они предпочитают избегать принятия самостоятельных решений.

Для испытуемых, получивших оценку 3, характерен средний уровень проявления коммуникативных и организаторских склонностей. Они стре-

мятся к контактам с людьми, не ограничивают круг своих знакомств, отстаивают свое мнение, планируют свою работу, однако потенциал их склонностей не отличается высокой устойчивостью. Эта группа испытуемых нуждается в дальнейшей серьезной и планомерной воспитательной работе по формированию и развитию коммуникативных и организаторских склонностей.

Испытуемые, получившие оценку 4-5, относятся к группе с высоким уровнем проявления коммуникативных и организаторских склонностей. Они испытывают потребность в коммуникативной и организаторской деятельности и активно стремятся к ней, быстро ориентируются в трудных ситуациях, непринужденно ведут себя в новом коллективе, инициативны, предпочитают в важном деле или в создавшейся сложной ситуации принимать самостоятельные решения, отстаивают свое мнение и добиваются, чтобы оно было принято товарищами, могут внести оживление в незнакомую компанию, любят организовывать всякие игры, мероприятия, настойчивы в деятельности, которая их привлекает. Они сами ищут такие дела, которые бы удовлетворяли их потребность в коммуникации и организаторской деятельности.

В процессе обработки полученных данных применялись методы математической статистики: t-критерий Стьюдента, критерий углового преобразования Фишера, коэффициент корреляции Пирсона.

3.2. Представления педагогов о педагогической одаренности обучающихся

Очевидным является тот факт, что для развития всех компонентов педагогической одаренности и формирования раннего осознанного выбора будущей профессии необходима длительная целенаправленная работа с обучающимися, начиная ещё до этапа обучения ВУЗе. Это связано с тем, что формирование у будущих специалистов системы социально-

профессиональных качеств, убеждений, мировоззренческих позиций составит впоследствии фундамент для развития профессионального мастерства педагога. Это своего рода профессиональное воспитание личности, позволяющее перейти к осознанному освоению профессии, а затем к активной, самостоятельной, творческой и ответственной профессиональной роли.

Если данная задача ранней профессионализации решается на базе общеобразовательных школ (возможно, при обучении в профильных классах), то ключевую роль в этом процессе играют педагоги-наставники. Их мировоззрение, чёткое понимание сути работы по профессиональному воспитанию может сыграть ключевую роль в успешной реализации профориентационной деятельности.

С целью изучения представлений педагогов о возможности развития педагогической одаренности у школьников, её составляющих и особенностей проявления нами было проведено анкетирование педагогов.

Анкета состоит из 14 вопросов, позволяющих выявить:

- понимание педагогами сути и содержания педагогической одаренности, а также возможностей её выявления и развития у старшеклассников;
- представления педагогов о необходимых личностных характеристиках ученика, его навыках и интересах, являющихся предпосылками развития педагогической одаренности;
- причины низкого интереса обучающихся к педагогической профессии;
- предложенные педагогами мероприятия для повышения престижа профессии педагога у детей и интерес к ней.

Результаты исследования и их обсуждение

Обратимся к поэтапному анализу данных, полученных в результате анкетирования. На вопрос «Как бы вы охарактеризовали педагогическую

одарённость учащихся?» 73 (69,5%) респондентов ответили: «...как наличие особых качеств личности и интеллектуальных ресурсов, необходимых для достижения успеха в будущей профессиональной деятельности». 26 человек (24,8%) определяют её как «...потенциал, обеспечивающий возможность достижения высоких успехов в освоении профессии педагога»; 3 (2,9%) - как высший уровень развития способностей к педагогической профессии и столько же затруднились ответить на данный вопрос.

Раннее выявление педагогической одарённости в старшем подростковом и юношеском возрасте возможным считают 60 (57,1%) опрошенных. 36 (34,3%) указывают на то, что это сложно и 5 (4,8%) не считают это необходимым. О том, что выявить педагогическую одарённость в школьном возрасте нельзя говорят 3 (3,9%) и 1(1%) затруднился ответить на поставленный вопрос.

Среди качеств личности, которыми должен обладать старшеклассник, способный к овладению профессией педагога, наиболее часто респонденты отмечают: ответственность – 25 (24%); коммуникабельность – 24 (23%); любовь к детям – 16 (15,2%); терпение – 12 (11,4%), целеустремленность – 10 (9,5%). Часть опрошенных (8,6%) выделили в качестве необходимых будущему педагогу личностных характеристик – трудолюбие, доброту, любознательность, стрессоустойчивость, целеустремленность. 7 (6,7%) считают важными креативность, активность, толерантность, чувство юмора. 4 (3,8%) указывают на ответственность, дисциплинированность, коммуникативность, лидерские качества, справедливость, доброжелательность, открытость. Встречались, но достаточно редко такие качества как самостоятельность, интеллект, отзывчивость, честность, тактичность, усидчивость, доброта, эмпатия, мобильность, широкий кругозор, готовность преодолевать трудности и др.

Таким образом, обобщённый анализ ответов показывает, что среди наиболее важных большинством педагогов отмечаются морально-

нравственные, коммуникативные и волевые качества: ответственность, добросовестность, целеустремлённость, толерантность, доброта, терпение и любовь к детям и своей профессии.

К числу умений, которыми должен обладать старшеклассник, способный к овладению профессией педагога респонденты отнесли, прежде всего, навыки взаимодействия с другими людьми: умение слушать – 17 (16%), общаться, договариваться, организовывать и вести за собой, разрешать конфликты, мотивировать, жить в коллективе – 23 (21,9%). Важным также педагоги считают речевые умения: передавать информацию и объяснять, излагать материал, заинтересовывать, ораторские способности 16 (15,2%). Крайне редко встречаются ответы, касающиеся особых умственных способностей, навыков мыслительной деятельности и саморегуляции: анализировать и обобщать факты, планировать, прогнозировать, трудиться, искать истину, постигать науки, уметь учиться 4 (3,8%).

Интересным кажется тот факт, что наличие высокого интеллекта, высокая эрудиция, любознательность, а также речевые способности в ответах респондентов встречаются достаточно редко.

Отвечая на вопрос «Какими интересами, на ваш взгляд должен обладать старшеклассник, способный к овладению профессией педагога?», чаще всего указывали, что интересы должны быть разносторонними 20 (19,05%). При этом в сферу интересов ребёнка должны входить чтение книг, творчество, психология, педагогика, воспитание, современные технологии, интерес к работе с детьми, здоровому образу жизни, учиться новому. Важным респонденты также называют интерес к самовоспитанию и саморазвитию 10 (9,5%).

С тем, что креативность является необходимой составляющей в структуре педагогической одарённости, соглашались 86 (81,9%) человек. Однако 14 (13,3%) ответили отрицательно, а 5 (4,8%) затруднились ответить.

Интерес вызывает тот факт, что на вопрос «Является ли интеллектуальный потенциал учащегося фактором, обуславливающим возможность развития у него педагогической одарённости?» 20 человек (19%) ответили отрицательно. То есть наличие интеллектуальных способностей не является с точки зрения части опрошенных фактором, обеспечивающим успех в профессии педагога. Свой отрицательный ответ, например, один из респондентов прокомментировал тем, что не все интеллектуальные люди способны выстраивать прочные социальные связи. В то же время большинство 78 (74,3%) ответили положительно.

Ответы на вопрос о том, может ли академическая успешность быть предпосылкой будущей педагогической одарённости мнения опрошенных разделились: утвердительно ответили 49 (46,7%) и отрицательно – 43 (41%). Остальные участники пороса затруднились ответить.

На вопрос «Обеспечивает ли темперамент успех в овладении педагогической профессией и возможность развития педагогической одарённости в старшем школьном возрасте?» были получены также очень расходящиеся мнения: 69 (65,7%) ответили положительно, 24 (22,9%) ответили отрицательно и 12 (11,4%) затруднились с ответом.

Эти ответы лишь частично согласуются с ответами о качествах личности будущего учителя, среди которых практически не назывались характеристики, связанные со свойствами нервной системы (лабильность, гибкость, устойчивость, способность быстро переключаться с одного вида деятельности на другой). Данные указывают на то, что от внимания педагогов ускользают индивидуально-типологические особенности человека, влияющие на развитие ряда профессионально важных качеств личности и способностей.

В связи с тем, что специфическим компонентом педагогической одарённости в исследовании указывается интерес к педагогической деятельности, важно понимать, насколько у современных детей профессии сфор-

мирован и чем он обусловлен. Для уточнения данных респондентам был задан вопрос «Согласны ли вы с утверждением, что современным детям не интересна профессия педагога?». С этим утверждением согласились достаточно большое количество учителей 38 (36,2%). В качестве причины низкого интереса детей в 100% случаях была названа заработная плата, в 45% ответов – низкий престиж профессии и 15% – высокая загруженность и ответственность труда. Однако всё-таки практически половина ответили отрицательно 45 (42,9%). Оставшиеся 21 % затруднились ответить.

Мероприятиями, которые педагоги предлагают в качестве повышающих престиж профессии и интерес к педагогическому труду, педагоги назвали день самоуправления 46 (43,8%), день учителя – 15 (14,2%), мастер-классы 9 (8,6%). Один из вариантов была обозначена усиленная профориентационная работа, дни открытых дверей в педагогических университетах, летние лагеря и работа в качестве вожатых и волонтеров с более младшими детьми. В процессе непосредственного знакомства с деятельностью педагога и приобретения определённых навыков педагогической деятельности дети будут более чётко представлять специфику работы, получая при этом ранние необходимые педагогические знания и умения.

Большинство педагогов считает, что раннее развитие педагогической одарённости (способностей к профессиональной педагогической деятельности) у учащихся 9-11 классов вполне возможно 82 (71,8%). Это согласуется с нашей идеей возможности и даже необходимости раннего выявления и развития педагогической одарённости, в рамках которой и проводилось данное исследование.

Таким образом, анализ данных анкетирования педагогов показывает, что большинство из них считают возможным выявление и развитие ранней педагогической одарённости на этапе обучения в школе. Однако, согласно их мнению, должна вестись систематическая работа по повышению имиджа профессии учителя среди обучающихся, развитие интереса к

профессии и развитие профессионально важных качеств. При этом, данные указывают на то, что в представлении педагогов эти профессионально важные качества носят весьма ограниченный характер и представлены преимущественно коммуникативными качествами, речевыми, лидерскими способностями и волевыми качествами личности. Однако интеллектуальные способности фигурируют как необходимые для развития педагогической одарённости крайне редко.

3.3. Результаты исследования универсальных компонентов ранней педагогической одаренности

Одной из задач нашего исследования стало изучение универсальных компонентов ранней педагогической одаренности. Одним из таких компонентов является интеллектуальное развитие детей.

Для того, чтобы определить уровень интеллекта испытуемых нами был использован тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра. Тест построен на мультифакторной теории интеллекта и позволяет определить не только общий уровень интеллекта в числовом значении IQ, а также его тип – вербальный, счетно-математический (числовой), пространственный и определить наличный уровень развития оперативной логической памяти.

Анализ полученных экспериментальных данных позволяет выделить три группы испытуемых, имеющих разные уровни интеллекта. Критерием выделения групп выступили статистические нормы для теста:

1 группа – испытуемые, которые имеют высокий уровень общего интеллекта - способности к познавательной деятельности, обучению и адаптации к новым условиям, анализу и принятию решений в сложных ситуациях (13,6%);

2 группа – дети, продемонстрировавших по результатам тестирования средний уровень интеллекта (79,6%);

3 группу составили диагностируемые, у которых выявлен низкий уровень общего интеллекта (6,8%).

В исследуемой выборке не был выявлен очень высокий и очень низкий уровни интеллектуального развития.

Распределение испытуемых в зависимости от общего уровня интеллектуального развития отражено на рис.3.1.

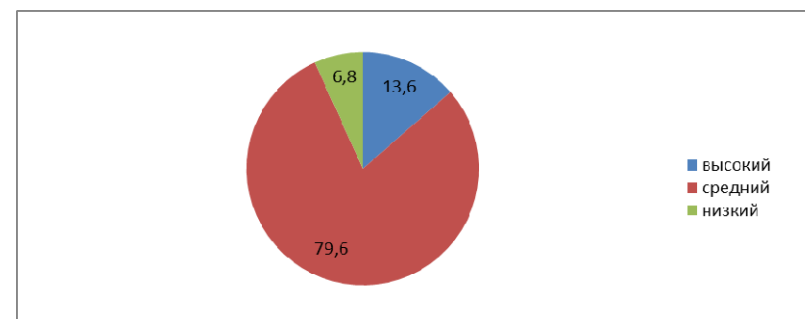


Рис. 3.1. Распределение испытуемых по уровням интеллектуального развития, %

Кроме общего уровня интеллекта, мы определили преобладающий тип интеллекта: вербальный, счетно-математический (числовой), пространственный и память.

Вербальный интеллект (V) представлен субтестами: «Дополнение предложений» (IN) – практический интеллект, «Исключение слов» (EL) – интуитивное понятийное мышление, «Аналогии» (AN) – понятийное логическое мышление, «Обобщение» (GE) – понятийная категоризация, которые диагностируют способность к оперированию текстовым материалом, словесно-логическому мышлению, пониманию смысла высказываний и формулированию собственных мыслей, предпосылки гуманитарных способностей. Преобладание вербальных способностей является важным фактором успешности деятельности человека в сфере профессий типа

«человек-человек». Распределение испытуемых по уровням развития вербального интеллекта представлено в таблице 3.6.

Анализ данных позволяет сделать вывод о том, что в исследуемой выборке имеются значимые различия в проявлении высокого уровня развития практического интеллекта (IN) и интуитивного понятийного мышления (EL) ($t_{\text{Эмп}} = 4.3$, при $p \leq 0.01$). У детей обнаруживается высокая общая информированность, объем имеющихся знаний, широта познавательных интересов, лучше развиты способности к извлечению информации из долговременной памяти, а также способности к классификации, анализу и синтезу, пониманию смысла слов – умение видеть, выделять основное, значимое, главное в описательном, неструктурированном материале, понимать внутренний смысл высказываний, сообщений, отделять существенные, константные свойства, характеристики объектов и явлений от «внешних», второстепенных. Наличие понятийного интуитивного мышления необходимо, чтобы использовать научные, теоретические знания в практической жизни.

Таблица 3.6

**Распределение испытуемых по уровням развития
вербального интеллекта (V), %**

Уровни	(IN)	(EL)	(AN)	(GE)	Общий (V)
Высокий	20,58	20,58	11,76	11,76	16,17
Средний	76,47	73,52	82,35	44,11	69,11
Низкий	2,94	5,88	5,88	44,11	14,7

Большинство испытуемых имеет средний уровень развития понятийного логического мышления (82,35%), – способности выделять объективные закономерности, связи между явлениями окружающего мира, видеть внутреннюю логику в последовательности событий, происходящих изменениях, вычленять алгоритмы деятельности. Понятийно-логическое мышление характеризует общую способность к обучению, используется

для поиска причинно-следственных связей, выделения логической последовательности в изложении информации, доказательства и обоснования интуитивных догадок, логической проверки выводов, связывания научных построений.

На среднем и низком (по 44%) уровне развита способность к образованию понятий, определению конкретных явлений в рамках более общих категорий, систематизации знаний, обобщению, структурированию описательного, эмпирического материала посредством создания объективных классификаций. Данная способность позволяет создавать искусственные системы, научные построения. Она позволяет легко видеть и усваивать систему правил, которые действуют в определенной сфере знаний, характеризует чувство структуры языка.

Счетно-математический (числовой интеллект) (N) определялся субтестами «Арифметические задачи» (AR) – математическая интуиция и «Числовые ряды» (NU) – формально-логическое мышление. Числовой интеллект характеризует способность к оперированию табличным материалом, вычислениям и точным количественным расчетам, важный фактор способностей к профессиям типа «человек – знаковая система». Мы подсчитали уровни развития счетно-арифметического или числового интеллекта. Результаты представлены в таблице 3.7.

Таблица 3.7

**Распределение испытуемых по уровням развития
числового интеллекта (N), %**

Уровни	(AR)	(NU)	Общий (N)
Высокий	2,94	35,29	19,11
Средний	67,64	61,76	64,7
Низкий	29,41	2,94	16,17

Как видно из таблицы, дети лучше выполнили задания, направленные на диагностику способности к индуктивным логическим рассуждени-

ям, умению оперировать отношениями, зависимостями, совершать различные логические преобразования самих операций, нахождению закономерностей на числовом материале (результаты по субтесту «Числовые ряды» – формально-логическое мышление), чем задания, направленные на изучение способности к концентрации внимания и кратковременному оперативному запоминанию, удержанию в памяти условий и промежуточных результатов вычислений, способности к усвоению и «автоматическому» использованию стандартных математических алгоритмов (субтест «Арифметические задачи»). Различия, обнаруженные при сравнении результатов по этим субтестам, значимые ($t_{эм} = 4.9$, при $p \leq 0.01$). На базе развитого понятийного мышления может формироваться полноценное абстрактное мышление, которое поднимает функционирование интеллекта в целом на качественно более высокий уровень. Соответственно, резко возрастают возможности индивида в освоении любых наук и сфер деятельности, в решении жизненных задач. Наличие математической интуиции позволяет человеку сразу видеть тип задачи и метод ее решения, применять адекватные стандартные приемы и операции там, где они требуются, быстро производить в уме примерные расчеты, контролировать «прикидкой» правильность получаемых результатов.

Пространственный (S) интеллект отвечает за способность к оперированию графическим материалом, пространственным представлениям и воображению, наглядно-образному мышлению, практический интеллект, предпосылки технических способностей. Диагностируется с помощью субтестов «Сложение фигур» (PL) – образный синтез и «Вращение кубиков» (SP) – пространственное мышление. Преобладание пространственных способностей является важной предпосылкой технических способностей и помогает успешно функционировать в профессиях типа «человек-техника». Распределение испытуемых по уровням изучаемого компонента интеллекта представлено в таблице 3.8.

Таблица 3.8

**Распределение испытуемых по уровням развития
пространственного интеллекта (S), %**

Уровни	(PL)	(SP)	Общий (S)
Высокий	11,76	2,94	7,32
Средний	73,52	88,23	80,87
Низкий	14,7	8,82	11,76

Пространственный интеллект (образный синтез и пространственное мышление) у испытуемых также представлен в большинстве средним уровнем развития. Образный синтез характеризует способность к формированию целостных представлений на основе последовательно поступающей, несистематизированной, разрозненной, отрывочной, неполной информации. Образный синтез может быть одним из компонентов практического интеллекта, наличие которого позволяет быстро схватывать ситуацию в целом и выбирать оптимальное направление для дальнейших действий. На его основе формируется умение во внутреннем плане преобразовывать наблюдаемую ситуацию, представлять ее под разными углами зрения, образно оценивать возникающие смыслы и впечатления. Если практический интеллект или понятийное мышление не развиты, то образный синтез функционирует только в рамках визуального интеллекта, облегчая работу с наглядно-графической, представленной в виде рисунков информацией.

Большинство испытуемых имеют средний уровень развития пространственного мышления (88,23%), т.е. способность к вычленению пространственной структуры объектов и оперированию уже не целостными образами или «внешними», видимыми свойствами, а внутренними структурными зависимостями и отношениями. На основе данного типа мышления формируется понимание объективных законов пространственной организации предметов и явлений окружающего нас мира. Использование

этих законов необходимо для создания искусственной среды обитания человека (архитектурных сооружений, различных предметов, приборов, машин, оборудования).

Можно заметить, что результаты по субтесту, изучаемому пространственное мышление (SP) ниже, чем способности к образному синтезу (PL), при этом различия статистически не значимы ($t_{\text{Эмп}} = 0.9$, при $p \leq 0.01$).

Уровень развития оперативной логической памяти демонстрируют результаты по девятому субтесту «Память» (ME). Развитие оперативной логической памяти также представлено уровневой структурой. Высокий уровень был выявлен у трети испытуемых (29,41%), половина испытуемых продемонстрировала средний уровень развития памяти, опосредованный понятийным мышлением (58,82%), небольшая часть тестируемых справилась с заданием на низком уровне (11,76%).

Таким образом, в исследуемой выборке преобладает средний уровень развития интеллекта, структура интеллекта представлена разными уровнями развития его компонентов.

Обратимся к сравнительному анализу второго универсального компонента ранней педагогической одаренности, а также особого типа интеллектуальных способностей – креативности старшеклассников, выявленной с помощью теста личностной креативности Е.Е. Туник [8].

При анализе результатов нами обнаружено **три уровня креативности** у респондентов, критериями их выявления стали показатели склонности к риску, любознательность, сложность решаемых задач и воображение.

Высокий уровень – отражает стремление субъектов к борьбе за свои идеи; высокомотивированность к осуществлению сложных целей; принятие собственных ошибок и провалов, извлечение из них полезного опыта; потребность в поиске новаторских и инновационных идей; фантазирование, о том, чего еще не было; нетривиальный взгляд на окружающий мир и по-

знавательный интерес; неконформизм в отношении неодобрения одноклассников, учителей или родителей; предпочтение иметь шанс рискнуть, чтобы узнать, что из этого получится.

Средний уровень – субъект чаще всего осведомляется у всех и обо всем; познает устройство механизмов; в поиске новых стратегий мышления; любит познавать непонятные вещи и идеи; ищет разные возможности решения задач; изучает науку, искусство, технику и т.д., чтобы больше знать и понимать; стараются выполнять задания самостоятельно; упорны в достижение результата; предпочитают витиеватые пути решения проблемы, чем нужно.

Низкий уровень – свойственна слабая фантазия о местах, которые никогда не видел; не пытается понять, как другие добиваются своих целей; предпочитает все знакомое и понятное; мыслит стереотипно; шаблонность идей и образов; низкий познавательный интерес к поиску сложных стратегий решения задач; имеет место выученная беспомощность, безынициативность и конформность; склонны к простым заданиям с однотипными решениями; пасуют перед трудностями и избегают интеллектуальные виды деятельности

В таблице 3.9 представим данные по уровням показателей креативности у старшеклассников.

Таблица 3.9

Уровневые показатели креативности у старшеклассников, %

Показатели	Уровни		
	Высокий	Средний	Низкий
Креативность	37,5	43,1	19,4
Склонность к риску	63,7	19,4	16,9
Любознательность	39,4	44,2	16,4
Сложность	12,1	44,8	43,1
Воображение	27,8	16,4	55,8

Нами были получены данные из таблицы 3.9 о том, что у старшеклассников – высокий уровень развития склонности к риску и средний уровень показателей общей креативности, любознательности, сложности решения проблем.

Низкий уровень воображения респондентов указывает на неспособность видеть мир под разными углами зрения, видеть в самых обычных вещах оригинальные решения, проявлять антиципацию в отношении поиска проблем, их решения и умения видеть мир глазами другого субъекта. Таким образом, можно предполагать, что креативность и ее показатели имеют благоприятные условия для дальнейшего развития, при целенаправленном психолого-педагогическом сопровождении.

Результаты полученного статистического анализа по критерию Стьюдента показывают, что у респондентов обнаруживается средний уровень показателей креативности, что предполагает благоприятные условия для развития педагогической одаренности. Средние статистические значения показателей креативности представлены в таблице 3.10.

Таблица 3.10

Средние значения показателей креативности у старшеклассников

Показатели	Общие по выборке (n=165)	Юноши (n=75)	Девушки (n=90)	t _{Эмп}
Креативность	53,71	58,67	48,76	4,7*
Склонность к риску	16,16	18,36	13,97	8,4*
Любознательность	13,76	14,87	12,66	2,8*
Сложность	12,97	14,47	11,48	5*
Воображение	10,92	10,97	10,88	0,1**

Примечание: * - 0,01, ** - 0,05

Статистические различия обнаружены у юношей в более высоких показателях креативности, склонности к риску, любознательности и сложность, чем у девушек. Математический анализ данных с использованием критерия Стьюдента показал, что юноши данной выборки более общи-

тельны, обладают более выраженным проявлением настойчивости, отстаивания своих идей, стремлением рисковать ради получения нового опыта, изучением устройства механических предметов, исследованием мира, стремлением к преодолению сложных и трудных целей и к авантюризму. При этом на фоне остальных показателей у юношей западают показатели «воображения», т.е. они редко мечтают, не любят фантазировать о том, чего не существует, редко испытывают удивление от идей, образов и окружающих явлений. По показателю воображения не обнаружили статистически значимых различий, что указывает в данной выборке на отсутствие половой детерминанты.

В таблице 3.11 представим данные по уровням показателей креативности по половому диморфизму.

Обратимся к характеристике показателей креативности юношей. У всех юношей нашей выборки имеется высокий уровень склонности к риску, т.е. всегда отстаивают свои идеи, безразличны к обратной связи; ставят перед собой завышенные цели, стремясь их воплотить; готовы пройти через ошибки и неудачи; склонны к инновационным идеям и неконформизму; мало чувствительны, когда одноклассники, учителя или родители отвергают его идеи; любят рисковать ради получения нового жизненного опыта.

Около половины респондентов юношей проявляют высокий уровень любознательности, чаще всего они «почемучки», открыты для общения, их увлекает обследование устройства механических вещей, они бесконечно в поиске новых магистралей мышления, обожают сталкиваться с неизвестными предметами и мнениями, изыскивают разнообразные пути решения задач; увлекаются книгами, играми, наукой, искусством, расширяя и углубляя свое миропонимание.

Таблица 3.11

**Уровневые показатели креативности у старшеклассников
по половому диморфизму, %**

Показатели / уровни		Юноши (n =75)	Девушки (n =90)	φ*- критерий
Креативность	Высокий	45,3	31,1	1,88
	Средний	54,7	33,3	1,58
	Низкий	-	35,6	-
Склонность к риску	Высокий	100	33,3	-
	Средний	-	35,6	-
	Низкий	-	31,1	-
Любознательность	Высокий	49,3	31,1	2,39
	Средний	41,3	46,7	0,69
	Низкий	9,4	22,2	2,30
Сложность	Высокий	17,3	7,8	1,86
	Средний	50,7	40	1,38
	Низкий	32	52,2	2,63
Воображение	Высокий	17,3	36,7	2,84
	Средний	16	16,6	0,12
	Низкий	66,7	46,7	2,59

Из таблицы 3.11 видно, что тридцать один юноша проявляют средний уровень развития любознательности, т.е. они задают вопросы ради познания; ищут иные пути решения трудных или обычных задач; любят вступать в дискуссии; предпочитают проводить время за книгами о научных достижениях и новых открытиях, занимаются разными видами искусства. Чуть меньше десятка респондентов не проявили никакого интереса к чтению книг, искусству; изучению и поиску новых задач, демонстрируют низкий познавательный интерес.

Половина из выборки юношей демонстрирует средний уровень развития креативности, сложности. Они готовы в определенных ситуациях принимать нестандартные, нетривиальные решения проблем, ориентированы на познание непонятных явлений; стараются выполнять задания са-

мостоятельно; упорны в достижение результата; предпочитают витиеватые пути решения проблемы, чем нужно; выбирают обычно сложные задания. Чуть меньше половины юношей были с высоким уровнем креативности, т.е. они позитивно относятся к себе, чувствительны к неординарным проблемам и мотивированы искать до конца их решение, имеют познавательный интерес и выбирают только сложные типы задач, которые самостоятельно решают.

Более трети испытуемых обнаруживает низкий уровень сложности, что отражает отсутствие стремления искать сложные пути решения задач, всегда ждут помощи, бояться проявлять инициативу, выбирают простые задания с понятными решениями, легко пасуют перед трудностями и избегают теоретические виды деятельности. У 13 юношей наблюдается высокий уровень развития сложности, что показывает высокое стремление к выбору нерешенных в научном мире проблем, активное искание ответов у окружающих, и всех информационных систем; максимальной самостоятельное стремление к достижению поставленных сложных целей.

Пятьдесят респондентов демонстрируют низкий уровень развития воображения. Они редко мечтают о местах, которые никогда не видели; не пытаются понять, как другие добиваются своих целей; нравится все знакомое и понятное; мыслят стереотипно; шаблонность идей и образов. Четверть юношей показали высокие и средний уровень развития воображения. Они любят фантазировать, продуцировать новые истории о неизвестном и таинственном; прогнозируют поведение и деятельность окружающих. Мечтатели любят размышлять о недоступных явлениях; замечать необычное в рисунках, картинах, рассказах; переживать удивление по поводу различных идей и событий.

Обратимся к характеристике показателей креативности девушек.

По трети девушек распределились по низкому, среднему и высокому уровням креативности, что указывает на сформированность у большинст-

ва оригинального, нестандартного подхода при решении проблем, познавательного интереса, полета фантазии, прогнозирование поведения и мышления других людей при столкновении с проблемами, а также готовности настойчиво преодолевать сложности и способности учиться на собственных ошибках. Другая треть демонстрирует, наоборот, шаблонность, стереотипность мышления; не желание мечтать, о том, чего не существует и не изучено в мире; избегание сложных, трудно решаемых задач; сниженный интерес к книгам, интеллектуальным играм, занятиям творчеством; страх совершить ошибку, конформизм, проявление пассивности в общении и деятельности.

По трети старшеклассниц распределились по среднему, высокому и низкому уровням показателя креативности склонности к риску. Данные учащиеся либо демонстрируют отстаивание своего мнения, свободу от чужого мнения; выбор сложных целей, готовность ошибаться, но учиться и идти до конца; готовы обоснованно рисковать ради получения инновационного открытия. Либо не имеют своего мнения и боятся осуждения со стороны рефератных личностей и групп, опасаются сложных и трудных заданий, страх совершить ошибку и получить санкции, избегание нового знания и опыта, ради стабильности и безопасности.

Чуть меньше половины девушек показали оптимальный уровень развития любознательности, т.е. для них характерно задавать познавательные вопросы окружающим; искать нетривиальные пути решения трудных или обыденных задач; стремление вступать в дискуссии по интересным проблемам; времяпровождение за прочтением научной литературы, классической литературы, занимаются разными видами искусства. Треть респонденток отразили высокий уровень развития любознательности, т.е. их можно назвать «почемучки», открыты для всего нового и необычного, их увлекает изучение устройства явлений природы, они без устали ищут новые линии развития мышления, любят дискутировать о мало

изученных явлениях, желают услышать чужое мнение по интересующей их проблематике, изыскивают разнообразные стратегии решения задач; живут в мире книг, игр, науки и искусства ради большего познания мира. Двадцать испытуемых обнаружили низкий уровень любознательности, т.е. не интересуются книгами, искусством; не изучают и не ищут решения новых задач, любят идти по проторенному пути, где все знакомо и понятно; демонстрируют низкий познавательный интерес.

Более половины девушек показали низкий уровень развития сложности, что подчеркивает потерю интереса к поиску сложных стратегий решения задач; не самостоятельны при решении сложных заданий; опасаются брать инициативу в свои руки; склонны к простым заданиям с понятными решениями; с легкостью отступают перед трудностями и избегают интеллектуальные виды деятельности. У семи девушек выявили высокий уровень развития сложности, что показывает активное стремление к выбору сложных в научном мире проблем; бесконечное изыскание непонятных вопросов у окружающих и всех информационных систем; максималистская самостоятельная тенденция к достижению обозначенных сложных целей. У 40% девушек есть оптимальный уровень развития сложности. Они ориентированы на познание непонятных явлений; стараются выполнять задания самостоятельно; упорны в достижении результата; предпочитают витиеватые пути решения проблемы, чем нужно; находят обычно сложные задания.

Чуть меньше половины девушек демонстрируют низкий уровень развития воображения. Они не мечтают о местах, которые никогда не видели; не понимают и не желают понимать, как другие добиваются своих целей; им нравится все знакомое и обычной; мыслят шаблонами; тривиальные идеи и образы. Более трети девушек имеют высокий уровень развития воображения. Они обычно живут в мире фантазий, продуцируют новые образы, идеи о таинственном; прогнозируют будущие события. Их

можно назвать мечтателями, т.к. они способны размышлять о достигаемых явлениях и мирах; подмечать необычное в рисунках, картинах, рассказах; испытывать удивление по поводу различных идей и событий. Пятнадцать девушек были с оптимальным уровнем развития воображения, т.е. они фантазируют, мечтают, но не о чем-то далеком и не быточном, а о том, что возможно достигнуть через реальную деятельность; их можно считать практичными, расчетливыми, умеющими опираться уже на готовый продукт и способных при необходимости его трансформировать и переконструировать.

Кроме того, нами были выявлены посредством углового преобразования Фишера статистически значимые различия между юношами и девушками. По высокому уровню у юношей преобладают показатели креативности ($\varphi^*=1,88$ $p<0,01$), любознательности ($\varphi^*=2,39$ $p<0,01$), сложности ($\varphi^*=1,86$ $p<0,01$); по низкому уровню превалирует показатель воображения ($\varphi^*=2,59$ $p<0,01$) над этими же показателями у девушек. По высокому уровню у девушек был выше показатель воображения ($\varphi^*=2,84$ $p<0,01$); по низкому уровню доминируют показатели любознательности ($\varphi^*=2,30$ $p<0,01$) и сложности ($\varphi^*=2,63$ $p<0,01$) над этими же показателями у юношей.

Резюмируя особенности развития креативности с учетом полового диморфизма, можно утверждать, что юноши более креативные, склонные к риску, любознательные и любящие сложные задачи, чем девушки. Однако у девушек более развита фантазия и мечтательность, потенциал иначе видеть картину этого мира.

Для выявления связи между универсальными показателями ранней педагогической одаренности – интеллекта и креативности были применены коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Показатель IQ и креативности имеют отрицательную связь ($r_s = -0,091$ при $p=0,05$), также отрицательная связь обнаружена с показателями креативности – склонность к

риску ($r_s = -0,279$ при $p=0,05$), с любознательностью ($r_s = -0,084$ при $p=0,05$), со сложностью ($r_s = -0,041$ при $p=0,05$), с воображением ($r_s = -0,059$ при $p=0,05$), что подтверждает одну из точек зрения об отсутствии связи между интеллектом и креативностью. Это означает, что у респондентов может быть средний уровень интеллекта, но высокий уровень креативности; и наоборот средний уровень креативности, и высокий уровень интеллекта. Об этом пишет Ямамото, где «нижний порог» – «...IQ ограничивает проявления креативности при низких IQ, но при IQ выше некоторого порога творческие достижения от интеллекта не зависят...» [199, 24]. В.А. Самойлова и Л.А. Ясюкова в своем исследовании отношений между креативностью, интеллектом и обучаемостью обнаружили: «...наиболее высокие показатели творческих способностей наблюдаются у тех, кто хорошо успевает по основным интересующим их предметам. Среди творчески продуктивных инженеров практически не встречается вузовских отличников. Последние предпочитают административную или исполнительскую работу. Однако, как указывает Л.А. Ясюкова, личность «идеального ученика» противоположна по своим характеристикам личности творческой...».

Таким образом, в нашей выборке у испытуемых превалируют более высокие показатели креативности, чем показатели интеллекта, что дает возможность предполагать о потенциале дальнейшего развития ранней педагогической одаренности.

3.4. Результаты исследования специальных компонентов ранней педагогической одаренности

Для исследования коммуникативных и организаторских склонностей нами была использована методика «Коммуникативные и организаторские склонности (КОС)», предложенная В.В. Синявским и Б.А. Федоришиным. Средние значения представлены в таблице 3.12.

Таблица 3.12

**Среднее значения показателей коммуникативных
и организаторских способностей**

Склонности	В общем по выборке (макс. 1)	М (n = 75)	Д (n = 90)
Коммуникативные	0,59	0, 69	0,53
Организаторские	0,64	0,68	0,61

Из таблицы следует, что организаторские склонности у старшеклассников выражены сильнее, чем коммуникативные. Анализ данных с использованием критерия Стьюдента показал, что значимые различия в проявлении коммуникативных и организаторских склонностей между юношами и девушками отсутствуют.

Нами были выявлены уровни развития коммуникативной и организаторской склонности. Данные представлены в таблице 3. 14.

Из таблицы 3.14 следует, что в данной выборке испытуемых в равной степени представлены высокий и низкий уровни коммуникативных склонностей.

Так, 38,78 % подростков показали низкий уровень коммуникативных склонностей. Они испытывают эмоциональный дискомфорт при взаимодействии с незнакомыми людьми, им сложно устанавливать межличностные контакты, что приводит к сознательному ограничению круга общения.

Из таблицы 3.14 видно, что 26,52 % опрошенных имеют средний уровень развития коммуникативных склонностей. Они свободно вступают во взаимоотношения с незнакомыми, что увеличивает круг общения, могут проявлять инициативу, однако в сложной, конфликтной ситуации эффективность коммуникации снижается.

Таблица 3.14.

**Уровни сформированности коммуникативных
и организаторских склонностей, %**

Склонности	Уровни	В общем по выборке	М (n=75)	Д (n=90)
Коммуникативные	высокий	34,69	54,6	32,2
	средний	26,52	25,3	27,8
	низкий	38,78	20,1	40
Организаторские	высокий	12,24	52	44,4
	средний	53,06	45,75	34,4
	низкий	34,69	2,25	21,2

Высокий уровень педагогической одаренности продемонстрировали 34,69 % старшеклассников. Они легко и активно вступают в контакт с незнакомыми людьми, быстро ориентируются в сложных ситуациях, эффективно разрешают конфликты. Их поведение в незнакомой группе естественное и непринужденное.

Анализ количественные показатели уровней развития коммуникативных склонностей показал, что для юношей характерно преобладание высокого уровня коммуникативных склонностей, для девушек незначительное преобладание низкого уровня по данному показателю.

Анализ результатов по шкале «организаторские склонности» показал, что в данной группе испытуемых более половины опрошенных (53,06 %) продемонстрировали средний уровень. Они с удовольствием занимаются общественной деятельностью, организацией мероприятий, осознают ответственность за принятое решение и его реализацию. Однако в сложной ситуации теряются, что приводит к неспособности проявлять лидерские качества. 34,69 % старшеклассников отличаются не способностью самостоятельно принимать решение, не хотят нести ответственность за организацию и проведение общественных мероприятий, испытывают сложности в генерации идей и отстаивании собственной позиции, что ука-

зывает на низкий уровень проявления лидерских качеств. Данные характеристики соответствуют низкому уровню развития организаторских склонностей. Высокий уровень развития организаторских способностей выявлен у 12,24 % опрошенных. Старшеклассники стремятся принимать самостоятельные решения и нести за них ответственность, могут свободно и доказательно отстаивать свою позицию. Они обладают ярко выраженными качествами лидера, с радостью берутся за организацию общественных мероприятий, активно стремятся к самостоятельному поиску сферы деятельности, где можно проявить организаторские склонности.

Сравнивая данные по шкале «Организаторские склонности», нами установлено, что в данной выборке большая часть юношей имеют высокий и средний уровень по данному показателю, низкий уровень почти отсутствует, в то время как среди девушек распределение по уровням примерно равное.

Показателем ранней педагогической одаренности является **речевая одаренность**, в структуру которого входит умение сопоставлять, комбинировать, анализировать, совершать абстрактно-логические действия с языковым материалом. Данные показатели легко можно диагностировать при помощи специально подобранных факторов и субтестов, отвечающих целям исследования, следующих методик:

1. теста Кеттелла:

- фактор G: «низкая нормативность поведения – высокая нормативность поведения»,
- фактор N прямолинейность/дипломатичность,
- фактор Q2: «конформизм/нонконформизм»,
- фактор Q3: «низкий самоконтроль/высокий самоконтроль»;

2. тест Р. Амтхауэра:

- субтест 1: «ДП» (дополнение предложений),
- субтест 2: «ИС» (исключение слова),

- субтест 9: «Пм» (память, мнемические способности),
- субтест 5: «А3» (арифметические задачи).

Распределение испытуемых по уровням развития показателей речевой одаренности отражено в таблице 3. 15.

Из таблицы 3.15 следует, что в данной выборке значительно преобладает средний уровень (73,6 % опрошенных) развития речевой одаренности.

Высокий уровень речевой одаренности выявлен у 17,6 % старшеклассников. Они характеризуется склонностью к соблюдению социальных норм, принятых и пропагандируемых в обществе, повышенным уровнем чувства долга, обязательностью, ответственностью, склонностью к зависимости от интересов группы, дипломатичностью, аккуратностью в общении. Респонденты, отнесенные к данной группе способны принимать нестандартные мышления, быть лидером, имеют богатый словарный запас, умеют мыслить неординарно, делать логические выводы, строить выверенный, доказательный диалог, умеют рассуждать на широкий круг тем.

Таблица 3. 15

**Распределение испытуемых по группам, в зависимости
от уровня сформированности показателей речевой одаренности, в %**

Факторы	Уровни		
	высокий	средний	низкий
Фактор G	19,4	23,7	56,8
Фактор N	7,9	29,9	62,1
Фактор Q2	34,5	18,0	47,5
Фактор Q3	43,2	26,6	30,2
Субтест 1: «Дп	13,6	70,6	15,8
Субтест 2: «ИС	12,9	71,9	15,1
Субтест 9: «Пм»	28,8	42,4	28,8
Субтест 5: «А3»	10,8	51,1	38,1
Общий уровень	17,6	73,6	8,8

Испытуемые с низким уровнем речевой одаренности (8,8 % старшеклассников) демонстрируют непринятие социальных норм, принятых и пропагандируемых в обществе, где находится испытуемый, характеризуется сниженным уровнем социальной ответственности, независим от интересов группы, прямолинеен, стереотипно мыслящий, имеющий ограниченный словарный запас, не умеющий мыслить неординарно, не склонный вести самостоятельные рассуждения на широкий круг тем.

Для выявления взаимосвязи между показателями речевой одаренности были применены методы математической статистики с помощью программ SPSS-17: корреляционный анализ, критерий Пирсона. Результаты проведенного корреляционного анализа представлены в таблице 3.16.

Таблица 3.16

Коэффициент корреляции показателей речевой одаренности

	Фактор G	Фактор N	Фактор Q2	Фактор Q3	Субтест 1: «ДП»	Субтест 2: «ИС»	Субтест 9: «Пм»	Субтест 5: «АЗ»
Фактор G	1	-,249**	-,458**	,350**	-,052**	,068**	,404**	-,028**
Фактор N	-,249**	1	,444**	,142**	-,474**	-,296**	-,141**	-,194**
Фактор Q2	-,458**	,444**	1	-,068**	-,130**	,064**	-,212**	,271**
Фактор Q3	,350**	,142**	-,068**	1	-,375**	-,055**	-,179**	-,092**
Субтест 1: «ДП»	-,052**	-,474**	-,130**	-,375**	1	,627**	,135**	,047**
Субтест 2: «ИС»	,068**	-,296**	,064**	-,055**	,627**	1	,241**	,461**
Субтест 9: «Пм»	,404**	-,141**	-,212**	-,179**	,135**	,241**	1	,025*
Субтест 5: «АЗ»	-,028**	-,194**	,271**	-,092**	,047**	,461**	,025*	1

Примечание: ** - корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

* - корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

Анализ данных, приведенных в таблице, показывает, что выявлена статистически значимая положительная корреляция (двухсторонняя) меж-

ду показателями личностного и содержательного компонентов речевой одаренности речевой одаренности, фактора G: «низкая нормативность поведения – высокая нормативность поведения», фактора Q2: «конформизм – неконформизм», субтеста 1: «ДП» (дополнение предложений), субтеста 2: «ИС» (исключение слова), субтеста 9: «Пм» (память, мнемические способности), субтеста 5: «АЗ» (арифметические задачи) в группе испытуемых. Это означает, что чем выше уровень речевой одаренности в данной группе, тем выше у них нормативность поведения, принятие общепринятых моральных правил и норм, развитое чувство долга и ответственности, подчинение требованиям и мнению группы, уровень индуктивного мышления и языковых навыков, способностей к абстрагированию, оперированию вербальными понятиями, способности сосредоточивать внимание и сохранять в памяти выученное, уровня комбинаторных способностей.

Значимая отрицательная корреляция (двухсторонняя) выявлена между показателями ценностного и культурологического компонента и показателями личностного и содержательного компонентов речевой одаренности Фактор N: Прямолинейность/дипломатичность, Фактор Q3: «низкий самоконтроль – высокий самоконтроль», что говорит о том, что чем выше уровень показателей личностного и содержательного компонентов, тем выше его дипломатичность и проницательность в отношениях с людьми и выше уровень самоконтроля испытуемого.

Таким образом, проведенное нами исследование показало, что у более трети школьников имеют высокий уровень коммуникативных склонностей, у другой трети – низкий уровень, у четверти – средний; у шестой части – высокий уровень организаторских склонностей, у половины – средний уровень, у трети – низкий. У большинства школьников речевые способности находятся на среднем уровне, у пятой части – высокий уровень, у незначительной части – низкий.

3.5. Результаты исследования личностного потенциала старшекласников

Для изучения психодинамических особенностей старшекласников мы провели «Опросник структуры темперамента» В.М. Русалова. Распределение старшекласников по компонентам типа темперамента представлены в таблице 3.17.

Анализ полученных результатов показал, что треть испытуемых имеют высокие показатели *психомоторной эргичности*. У них развито высокое стремление к движениям, моторной активности и физическому труду. Школьники этой группы отличаются повышенной мышечной работоспособностью. Средние значения имеют 42,2% респондентов: они имеют нормальный мышечный тонус и двигательную активность, невыраженное стремление к физическому напряжению. У четвертой части старшекласников низкие показатели данного вида эргичности свидетельствуют о низком мышечном тонусе, нежелании напрягаться, избегании физического труда, двигательной пассивности.

Таблица 3.17

Распределение обучающихся по данным опросника, в %

Уровни	Показатели					
	ПЭ	ИЭ	КЭ	ПП	ИП	КП
Высокий	32,5	18,1	43,4	41,0	26,5	19,3
Средний	42,2	69,9	34,9	49,4	60,2	57,8
Низкий	25,3	12,0	21,7	9,6	13,3	22,9
	ПС	ИС	КС	ПЭм	ИЭм	КЭм
Высокий	22,9	31,4	53,0	53,0	43,4	43,4
Средний	27,7	59,0	41,0	41,0	33,7	32,5
Низкий	49,4	9,6	6,0	6,0	22,9	24,1

Условные обозначения: ПЭ – психомоторная эргичность, ИЭ – интеллектуальная эргичность, КЭ – коммуникативная эргичность, ПП – психомоторная пластичность, ИП – интеллектуальная пластичность, КП – коммуникативная пластичность, ПС – психомоторная скорость, ИС – интеллектуальная скорость, КС – коммуникативная скорость, ПЭм – психомоторная эмоциональность, ИЭм – интеллектуальная эмоциональность, КЭм – коммуникативная эмоциональность

Половые различия не выявлены ($U = -1,086$ при $p = 0,278$).

Высокие показатели интеллектуальной эргичности выявлены у 18,1% старшекласников, которые обладают выраженными интеллектуальными возможностями, способностью к обучению, а главное – стремлением к умственной деятельности повышенной сложности, потребностью в интеллектуальном напряжении. Средний нормативный уровень интеллектуальных возможностей присутствует у большинства респондентов (69,9%). Восьмая часть выборки (12%) имеет низкий уровень интеллектуального потенциала, узкий круг познавательных интересов, не стремится к умственному напряжению, вовлечению в учебный процесс. Половые различия не выявлены ($U = -1,532$ при $p = 0,125$).

Высокая потребность в общении, развитые навыки коммуникации и лидерства присущи 43,4% обучающихся. Нормативная потребность в общении, стремление к установлению новых контактов, средняя степень общительности диагностирована у третьей части выборки (34,9%). Пятая часть респондентов уходят от социальных контактов, замкнуты, пассивны, имеют сниженную потребность во взаимодействии с окружающими. Половые различия не выявлены ($U = -0,660$ при $p = 0,509$).

41% старшекласников имеют высокие показатели психомоторной пластичности, следовательно легко переключаются с одного вида деятельности на другой, стремятся к разнообразию видов физической активности, при этом имеют плавность движений. Половина школьников обладают типичной гибкостью, средневыраженной потребностью к разнообразным способам двигательной активности и различным видам ручного труда. Лишь 9,6% выборки стремятся к монотонному труду, не любят разнообразия в труде, стремятся к алгоритмизации и шаблонности деятельности. Половые различия не выявлены ($U = -0,815$ при $p = 0,415$).

Развитая интеллектуальная пластичность выявлена у 26,5% десятиклассников, имеющих высокую гибкость мышления, стремление к разно-

образию форм интеллектуальной деятельности, применяющих креативный подход к решению различных проблем. Средний уровень гибкости мышления и потребности в разнообразной интеллектуальной деятельности выявлен у 60,2% школьников; низкие показатели – у 13,3% (стереотипны в мышлении, ригидны при решении абстрактных задач). Половые различия не выявлены ($U = -1,049$ при $p=0,294$).

Коммуникативная пластичность высокого уровня (19,3%) характеризуется легкостью вступления в социальные контакты, переключением и импульсивностью в процессе общения, наличием широкого набора коммуникативных программ. Чуть более половины респондентов (57,8%) обладают нормативной готовностью к общению. Пятая часть – с низким уровнем готовности к коммуникации и тщательностью обдумывания своего поведения в процессе социального взаимодействия; имеют ограниченный набор коммуникативных программ. Половые различия не выявлены ($U = -0,198$ при $p=0,843$).

Высокая скорость психомоторной сферы выявлена у 22,9% выборки. Обучающиеся данной группы имеют высокий темп поведенческих проявлений в различных видах деятельности. У 27,7% – средние показатели; заторможенность психомоторных реакций и низкая скорость двигательных операций характеризует половину школьников. Половые различия не выявлены ($U = -1,550$ при $p=0,121$).

Низкая скорость умственных процессов при выполнении интеллектуальных заданий выявлена нами у десятой части испытуемых. У большинства (59%) – средняя скорость; высокие показатели интеллектуальной деятельности диагностированы у 31,4% школьников. Эмпирическое значение критерия Манна-Уитни свидетельствует о наличии половых различий ($U = -2,317$ при $p=0,02$): у девочек показатели интеллектуальной скорости выше, нежели у мальчиков.

Высокие значения коммуникативной скорости принадлежат 53% школьников: у них легкая и плавная речь, при этом большая скорость речевой активности. Нормативная скорость вербализации выявлена у 41% обучающихся; низкая речевая активность, вербальная заторможенность – у 6%. При этом половые различия мы не выявили ($U = -0,938$ при $p=0,348$).

Безразличие к несоответствию между задуманным моторным действием и результатом, отсутствие беспокойства в случае некачественного выполнения физической работы – это характеристики 6% обучающихся. Нормативно выраженная чувствительность к неудачам в ручном труде, обычная интенсивность переживаний в случае неудач – у 41%. Сильные эмоциональные переживания при несовпадении цели и результата выявлены у 53% десятиклассников; они часто сомневаются в полноценности выполненных действий, не довольны итогом своего труда. Половые различия показателей психомоторной эмоциональности не обнаружены ($U = -0,932$ при $p=0,343$).

Высокая интеллектуальная эмоциональность, а именно переживания по поводу задуманного и реализованного в интеллектуальной деятельности, сильное волнение при выполнении действий, связанных с умственным напряжением, характерна для 43,4% школьников. Средняя степень эмоциональных переживаний в умственной деятельности выявлена у трети респондентов. Сниженная чувствительность к результатам умственного труда, слабая эмоциональность при неудачах, спокойствие – у 22,9%. В результате использования критерия Манна-Уитни можно утверждать, что девочки имеют более высокие показатели интеллектуальной эмоциональности, чем мальчики ($U = -3,422$ при $p=0,001$).

Схожие результаты получены и при анализе показателей коммуникативной эмоциональности: высокая эмоциональность при коммуникации, беспокойство и тревожность при социальном взаимодействии, неуверен-

ность свойственна 43,4% испытуемых. Средние показатели – у трети респондентов. Низкая чувствительность к неудачам в общении, повышенная уверенность при контактах с другими характерны для 24,1%. Выявлены значимые половые различия: у девочек более высокие показатели коммуникативной эмоциональности ($U = -3,412$ при $p=0,001$).

Анализ значений общего индекса активности и эмоциональности позволил выделить группы обучающихся с различными типами темперамента:

- холерики (9,4%): индексы активности и эмоциональности - выше нормы;
- сангвиники: индекс общей активности - выше нормы, индекс эмоциональности, напротив, ниже нормы (5,4%);
- флегматики (2,7%): оба индекса - ниже нормы;
- меланхолики (2,7%): индекс активности - ниже нормы, эмоциональности – выше нормы;
- неопределенный тип (24,3%): нормативные значения обоих индексов;
- смешанный высокоэмоциональный тип (28,4%): нормативный показатель активности, повышенные значения эмоциональности;
- смешанный низкоэмоциональный тип (2,7%): нормативный показатель активности, низкие значения эмоциональности;
- смешанный высокоактивный тип (20,3%): нормативный показатель эмоциональности, высокие значения активности;
- смешанный низкоактивный тип (4,1%): нормативный показатель эмоциональности, низкие значения активности.

Коэффициент корреляции Пирсона позволил выявить связи между показателями эргичности, пластичности, скорости и эмоциональности в трех сферах (психомоторной, интеллектуальной, коммуникативной) (табл. 3.18).

Таблица 3.18

Матрица интеркорреляций компонентов структуры темперамента

	ПЭ	ИЭ	КЭ	ПП	ИП	КП	ПС	ИС	КС	ПЭм	ИЭм	КЭм
ПЭ	1	0,018	0,494**	0,114	0,555**	0,513**	0,878**	0,156	0,542**	0,542**	-0,271*	-0,271*
ИЭ	0,018	1	-0,057	0,183	0,346**	-0,127	0,123	0,656**	0,152	0,152	-0,358**	-0,358**
КЭ	0,494**	-0,057	1	0,031	0,317**	0,443**	0,481**	0,026	0,351**	0,351**	-0,232*	-0,232*
ПП	0,114	0,183	0,031	1	0,326**	-0,018	0,133	0,271*	0,074	0,074	-0,264*	-0,264*
ИП	0,555**	0,346**	0,317**	0,326**	1	0,443**	0,638**	0,445**	0,317**	0,317**	-0,475**	-0,475**
КП	0,513**	-0,127	0,443**	-0,018	0,443**	1	0,544**	0,144	0,305**	0,305**	-0,044	-0,044
ПС	0,878**	0,123	0,481**	0,133	0,638**	0,544**	1	0,367**	0,607**	0,607**	-0,337**	-0,337**
ИС	0,156	0,656**	0,026	0,271*	0,445**	0,144	0,367**	1	0,240*	0,240*	-0,459**	-0,459**
КС	0,542**	0,152	0,351**	0,074	0,317**	0,305**	0,607**	0,240*	1	0,513**	-0,147	-0,147
ПЭм	0,542**	0,152	0,351**	0,074	0,317**	0,305**	0,607**	0,240*	0,513**	1	-0,147	-0,147
ИЭм	-0,271*	-0,358**	-0,232*	-0,264*	-0,475**	-0,044	-0,337**	-0,459**	-0,147	-0,147	1	0,513**
КЭм	-0,271*	-0,358**	-0,232*	-0,264*	-0,475**	-0,044	-0,337**	-0,459**	-0,147	-0,147	0,513**	1

** Корреляции, значимые при $p=0,01$

* Корреляции, значимые при $p=0,05$

Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы:

- обучающиеся с высокой потребностью в движении обладают высокой потребностью в общении, гибкостью мышления, легкостью коммуникативных контактов, высокой скоростью любой деятельности, повышенной эмоциональностью;
- школьники с высоким уровнем интеллектуальных возможностей имеют повышенную интеллектуальную пластичность и скорость выполнения умственных операций, низкую интеллектуальную и коммуникативную эмоциональность;
- высокая потребность в коммуникации связана с гибкостью мышления, легкостью контактов, скоростью выполнения операций, обратно коррелирует с интеллектуальной и коммуникативной эмоциональностью;
- интеллектуальная пластичность положительно связана со всеми компонентами темперамента кроме интеллектуальной и коммуникативной эмоциональности (обратные соотношения);

– дети, легко вступающие в контакт, имеют высокие показатели эргичности и интеллектуально пластичности;

– высокая скорость интеллектуальной деятельности связана с интеллектуальной эргичностью, психомоторной и коммуникативной скоростью;

– интеллектуальная эмоциональность имеет обратную связь с интеллектуальной и коммуникативной эргичностью, психомоторной и интеллектуальной пластичностью, скоростью.

Таким образом, высокий активность выявлена имеют около трети школьников, более половины – средний уровень, у незначительной части – низкий уровень.

С целью диагностики личностного потенциала старшеклассников нами был использован опросник Кетелла, 16PF (форма С). Средние значения личностных свойств представлены в таблице 3.19.

Из таблицы 3.19 мы видим, что наиболее выраженными у старшеклассников являются такие свойства личности как доминантность, самоконтроль и уравновешенность. Математический анализ данных с использованием критерия Стьюдента показал, что юноши данной выборки более общительны, обладают более выраженным, чем девушки интеллектуальными качествами, эмоциональной стабильностью, социальной смелостью и уравновешенностью. Девушки более чувствительны, тревожны и напряжены.

Таблица 3.19

**Средние значения показателей личностных свойств,
значения критерия Стьюдента**

Свойства характера	В общем по вы-борке (макс. 10)			
		М. (n =75)	д. (n =90)	tЭмп
1. Замкнутость/общительность	4,05	4,6	3,5	2.7
2. Интеллект	5,2	5,8	4,6	3.9
3. Эмоциональная стабильность	5,55	6,3	4,8	4.3
4. Подчиненность/доминантность	6,5	6,8	6,2	-
5. Сдержанность/экспрессивность	5,65	5,9	5,4	-
6. Моральная нормативность	5,75	5,6	5,9	-
7. Робость/смелость	5,4	5,9	4,9	3
8. Практицизм/чувствительность	4,75	3,8	5,7	5.9
9. Доверчивость/подозрительность	6,75	6,6	6,9	-
10. Практичность/мечтательность	4,7	4,3	5,1	-
11. Прямолинейность/дипломатичность	5,1	5,1	5,1	-
12. Спокойствие /тревожность	5,75	4,9	6,6	4.4
13. Консерватизм/радикализм	4,8	4,4	5,2	-
14. Конформизм/нонконформизм	6,15	6	6,3	-
15. Самоконтроль	6,75	6,9	6,6	-
16. Расслабленность/напряженность	4,45	3,9	5	3.7
17. Тревога	5,05	4,2	5,9	4.3
18. Интроверсия/экстраверсия	5,55	5,9	5,2	
19. Чувствительность/уравновешенность	6,5	7,1	5,9	3.3
20. Конформность/независимость	5,5	5,2	5,8	-

В таблице 3.20 представим данные по уровням личностных свойств девушек и юношей.

Таблица 3.20

Уровни выраженности свойств личности, %

Показатель	Уровни	Уровни выраженности свойств личности, %	
		м. (n =75)	д. (n =90)
Замкнутость/общительность	низкий	20	50
	средний	60	46,7
	высокий	20	3,3
Интеллект	низкий	8	33,3
	средний	68	60
	высокий	24	6,7
Эмоциональная стабильность	низкий	12	30
	средний	68	56,7
	высокий	20	13,3
Подчиненность/доминантность	низкий	8	13,3
	средний	60	46,7
	высокий	32	40
Сдержанность/экспрессивность	низкий	16	23,3
	средний	48	50
	высокий	36	26,7
Моральная нормативность	низкий	8	13,3
	средний	68	53,3
	высокий	24	33,4
Робость/смелость	низкий	12	33,3
	средний	64	56,7
	высокий	24	10
Практицизм/чувствительность	низкий	36	10
	средний	56	66,7
	высокий	8	23,3
Доверчивость/подозрительность	низкий	12	50
	средний	40	36,7
	высокий	48	13,3
Практичность/мечтательность	низкий	32	22
	средний	64	71,3
	высокий	4	6,7
Прямолинейность/дипломатичность	низкий	16	23,3
	средний	72	70
	высокий	12	6,7
Спокойствие /тревожность	низкий	24	13,3
	средний	64	46,7
	высокий	12	40
Консерватизм/радикализм	низкий	36	23,3

Показатель	Уровни	Уровни выраженности свойств личности, %	
		м. (n =75)	д. (n =90)
	средний	60	66,7
	высокий	4	10
	низкий	4	13,3
Конформизм/нонконформизм	средний	72	56,7
	высокий	24	30
	низкий	8	10
Самоконтроль	средний	56	46,7
	высокий	36	43,3
	низкий	60	30
Расслабленность/напряженность	средний	40	60
	высокий	0	10
	низкий	68	13,3
Тревога	средний	20	56,7
	высокий	12	30
	низкий	22	30
Интроверсия/экстраверсия	средний	52	63,3
	высокий	26	6,7
	низкий	8	6,7
Чувствительность/уравновешенность	средний	52	73,3
	высокий	40	20
	низкий	8	13,3
Конформность/независимость	средний	84	66,7
	высокий	8	20
	низкий	8	13,3

Обратимся к характеристике уровней **коммуникативных свойств** юношей, представленных в таблице 3.20. У большей части выявлен средний уровень общительности, доминантности, смелости, нонконформизма и высокий уровень подозрительности. Они готовы к знакомствам, открыты, легко устанавливают контакты, ведут за собой, могут идти на оправданный риск, принимать волевые решения, имеют свою точку зрения, при этом не принимают на веру информацию, предпочитают перепроверять ее.

Пятая часть юношей – замкнуты, имеют небольшой круг контактов, предпочитают позицию ведомого, послушны; другая пятая часть, наобо-

рот, предпочитает ту деятельность, которая осуществляется совместно с другими людьми, они легко включаются в социальные группы, предпочитают широкий круг общения. Около трети юношей склонны к авторитарному поведению, стремятся навязывать свое мнение, не подчиняются авторитетам. Незначительная доля (8%) юношей полностью ведомы, нуждаются в лидере, который будет управлять ими. Четверть юношей готовы к риску и сотрудничеству с незнакомыми людьми в незнакомых обстоятельствах, способны принимать самостоятельные, неординарные решения, склонность к авантюризму и проявлению ярких лидерских качеств. Шестая часть юношей робки, опасаются незнакомых людей, новых социальных ситуаций, осторожны, не самостоятельны. Пятая часть юношей склонны к противопоставлению себя группе и желание в ней доминировать. Чуть более трети юношей относятся с некоторым недоверием к новой социальной информации, новым людям, склонны доверять лишь знакомым людям. Шестая часть юношей слишком доверчивы, принимают на веру любую социальную информацию.

У юношей общительность положительно коррелирует со смелостью ($r=0,400$, $p<0,01$), отрицательно с неконформизмом ($r=-0,733$, $p<0,01$)

Интеллектуальные качества (интеллект, мечтательность, дипломатичность, радикализм) развиты у большинства юношей на среднем уровне. У них есть мечты, которые могут воплотиться в реальность, они способны идти на компромиссы, склонны к экспериментированию и нововведениям. Около четверти юношей имеют развитое абстрактное мышление, оперативность, сообразительность, быструю обучаемость, достаточно высокий уровень общей культуры, особенно вербальной. Около трети юношей обладают высокой скоростью решения практических задач, прозаичностью, ориентацией на внешнюю реальность, развитое конкретное воображение, практичность, реалистичность. Более трети юношей убеждены в правильности того, чему их учили, они склонны к осторожно-

сти и к компромиссам в отношении новых людей, имеет тенденцию препятствовать и противостоять изменениям и откладывать их, придерживается традиций. Менее пятой части прямолинейны, бестактны, непосредственны, не умеют анализировать мотивы партнера, у них отсутствует проницательность.

Интеллект положительно коррелирует с радикализмом ($r=0,511$, $p<0,01$), мечтательность с радикализмом, ($r=0,233$, $p<0,05$), с дипломатичностью ($r=0,277$, $p<0,05$).

Эмоциональные свойства юношей (эмоциональная стабильность, экспрессивность, чувствительность, тревожность) находятся на среднем уровне, напряженность – на низком. Юноши данной выборки в целом обладают эмоциональной устойчивостью, стабильностью эмоциональных состояний, они жизнерадостны, в общении экспрессивны, динамичны, могут ощущать некоторое беспокойство, при этом собраны, энергичны. Пятая часть юношей эмоционально устойчивы, выдержаны; они обладают эмоциональной зрелостью, спокойны, устойчивы в интересах, работоспособны, в некоторых случаях проявляют ригидность, ориентированы на реальность. Шестая часть юношей эмоционально неустойчивы, импульсивны; переменчивы в настроении, легко расстраиваются, неустойчивы в интересах. Чуть более трети обладают высокой экспрессивностью. Они жизнерадостны, импульсивны, проявляют безрассудность в выборе партнеров по общению. Чуть более трети не проявляют сентиментальность, они руководствуются рассудком и логикой, практичны, рациональны, иногда проявляют некоторую жесткость и черствость по отношению к окружающим, самоуверенность, суровость. Четверти юношей не свойственна тревожность. Они демонстрируют самонадеянность, жизнерадостность, уверенность в себе и в своих силах, безмятежность, хладнокровие, спокойствие, отсутствие раскаяния и чувства вины. У шестой части была выявлена высокая тревожность. Для них характерно беспокойство, озабоченность,

ранимость, ипохондричность, подверженность настроению, страх, неуверенность в себе, склонность к предчувствиям, самобичеванию, к депрессиям, чувствительность к одобрению окружающих, чувство вины и недовольство собой. Чуть более трети юношей имеют средний уровень напряженности.

Эмоциональная стабильность положительно коррелирует с экспрессивностью у юношей ($r=0,333$, $p<0,01$), отрицательно с тревожностью ($r=-0,554$, $p<0,01$), чувствительностью ($r=-0,346$, $p<0,01$), напряженностью ($r=-0,588$, $p<0,01$), экспрессивность отрицательно с тревожностью ($r=-0,388$, $p<0,01$), напряженностью ($r=-0,526$, $p<0,01$).

Регуляторные свойства (моральная нормативность, самоконтроль) у большинства юношей развиты на среднем уровне. Они добросовестны, ответственны. У них развито чувство долга и ответственности, осознанное соблюдение общепринятых моральных правил и норм. Они хорошо контролируют свои эмоции. Около четверти юношей имеют высокий уровень нормативности поведения. Они обладают добросовестностью, ответственностью, настойчивостью, склонностью к морализированию, разумностью, совестливостью. Они осознанно соблюдают общепринятые моральные правила и нормы, настойчивы в достижении цели. Более трети юношей имеют высоко развитый самоконтроль. Они демонстрируют целенаправленность, сильную волю, умение контролировать свои эмоции и поведение.

Моральная нормативность положительно коррелирует у юношей с самоконтролем ($r=0,498$).

Анализ дополнительных факторов показал, что в данной выборке преобладают юноши со средним уровнем экстраверсии, уравновешенности, независимости и низким уровнем тревоги.

Четверть юношей отличаются выраженной экстраверсией. Они социально контактны, успешно устанавливают и поддерживают межлично-

стные связи. Пятая часть юношей интроверты. Они склонны к сухости, к самоудовлетворению, замороженности межличностных контактов. Более трети юношей обладают высокой уравновешенностью. Они предприимчивы, решительны и гибки.

Экстраверсия у юношей положительно коррелирует с общительностью ($r=0,598$, $p<0,01$), эмоциональной устойчивостью ($r=0,354$, $p<0,01$), доминантностью ($r=0,507$, $p<0,01$), экспрессивностью ($r=0,903$, $p<0,01$), смелостью ($r=0,888$, $p<0,01$), дипломатичностью ($r=0,492$, $p<0,01$), экстраверсия отрицательно коррелирует с подозрительностью ($r=-0,412$, $p<0,01$), тревожностью ($r=-0,453$, $p<0,01$), неконформизмом ($r=-0,738$, $p<0,01$), напряженностью ($r=-0,520$, $p<0,01$), тревогой ($r=-0,716$, $p<0,01$), независимостью ($r=-0,730$).

Общительность положительно коррелирует с эмоциональной стабильностью ($r=0,394$, $p<0,01$), экспрессивностью ($r=0,432$, $p<0,01$), смелостью ($r=0,400$, $p<0,01$); общительность отрицательно коррелирует с тревожностью ($r=-0,478$, $p<0,01$), с неконформизмом ($r=-0,733$, $p<0,01$), с напряженностью ($r=-0,317$, $p<0,01$), тревогой ($r=-0,421$, $p<0,01$), независимостью ($r=-0,648$).

Эмоциональная стабильность положительно коррелирует с доминантностью ($r=0,356$, $p<0,01$), экспрессивностью ($r=0,333$, $p<0,01$), моральной нормативностью ($r=0,389$, $p<0,01$), смелостью ($r=0,325$, $p<0,01$), самоконтролем ($r=0,510$, $p<0,01$); эмоциональная стабильность отрицательно коррелирует с чувствительностью ($r=-0,346$, $p<0,01$), подозрительностью ($r=-0,495$, $p<0,01$), тревожностью ($r=-0,554$, $p<0,01$), напряженностью ($r=-0,588$, $p<0,01$), тревогой ($r=-0,772$, $p<0,01$).

Смелость положительно коррелирует с доминантностью ($r=0,370$, $p<0,01$), экспрессивностью ($r=0,766$, $p<0,01$), дипломатичностью ($r=0,295$, $p<0,05$); смелость отрицательно коррелирует с подозрительностью ($r=-$

0,444, $p < 0,01$), мечтательностью ($r = -0,306$, $p < 0,01$), тревожностью ($r = -0,371$, $p < 0,01$), неконформизмом ($r = -0,625$, $p < 0,01$), напряженностью ($r = -0,444$, $p < 0,01$), тревогой ($r = -0,652$, $p < 0,01$).

Самоконтроль положительно коррелирует с экспрессивностью ($r = 0,348$, $p < 0,01$), моральной нормативностью ($r = 0,498$, $p < 0,01$), дипломатичностью ($r = 0,329$, $p < 0,01$), уравновешенностью ($r = 0,309$, $p < 0,01$); самоконтроль отрицательно коррелирует с напряженностью ($r = -0,324$, $p < 0,01$), тревогой ($r = -0,427$, $p < 0,01$).

Обратимся к характеристике коммуникативных свойств девушек, представленных в таблице 3.20. У большей части выявлен низкий уровень общительности и подозрительности, средний уровень - доминантности, смелости, неконформизма. Они несколько закрыты, с осторожностью идут на знакомства, имеют трудности в установлении контактов, при этом способны вести за собой, могут идти на оправданный риск, принимать волевые решения, имеют свою точку зрения, при этом легко принимают на веру информацию, предпочитают не перепроверять ее.

Чуть менее половины девушек общительны, с удовольствием взаимодействуют с другими людьми, при необходимости включаются в социальные группы. Чуть более трети девушек склонны к авторитарному поведению, стремятся навязывать свое мнение, настаивают на своей позиции, склоняя других к ней. Шестая часть девушек пассивны, нуждаются в авторитете, который будет направлять их. Незначительная часть девушек (10%) готовы к риску в ситуациях взаимодействия с незнакомыми людьми в незнакомых обстоятельствах, способны вступить в контакт с другими людьми, управляя собой, своими действиями и поступками при наличии страха. Треть девушек робки, опасаются незнакомых людей, новых социальных ситуаций, осторожны, не самостоятельны. Около трети девушек склонны к противопоставлению себя группе и желание в ней доминировать, при этом лишь незначительная часть (13%) конформны и готовы

следовать за большинством, не анализируя его позицию. Чуть более трети юношей относятся с некоторым недоверием к новой социальной информации, новым людям, склонны доверять лишь знаковым людям. Малая часть девушек (13,3%) слишком подозрительны, готовы много раз перепроверять полученную информацию.

У девушек общительность отрицательно коррелирует с подозрительностью ($r = -0,437$, $p < 0,01$) и неконформизмом ($r = -0,499$, $p < 0,01$); смелость положительно коррелирует с доминантностью ($r = 0,465$, $p < 0,01$), отрицательно - с неконформизмом ($r = -0,360$, $p < 0,01$),

Интеллектуальные качества (интеллект, мечтательность, дипломатичность, радикализм) развиты у большинства девушек на среднем уровне. Они обладают средним уровнем абстрактного мышления, имеют мечты, соотнесенные с реальностью, они способны находить взаимовыгодные решения, готовы к переменам и экспериментам. Около трети девушек имеют низкий уровень абстрактного мышления, инертность мыслительных процессов, слабую обучаемость, достаточно низкий уровень вербальной культуры. Около пятой части девушек обладают высокой скоростью решения практических задач, прозаичностью, ориентацией на внешнюю реальность, развитое конкретное воображение, практичность, реалистичность. Около пятой части девушек склонны к осторожности в принятии решений, избегают изменений и откладывают их, придерживаются традиций. Незначительная часть девушек (10%) проявляют стремление к нововведениям, им нравятся перемены и изменения. Чуть менее четверти девушек прямолинейны, бестактны, непосредственны, не умеют анализировать мотивы партнера, у них отсутствует проницательность.

Интеллект положительно коррелирует с радикализмом ($r = 0,511$, $p < 0,01$), мечтательностью ($r = 0,212$, $p < 0,05$), мечтательность положительно с радикализмом ($r = 0,256$, $p < 0,05$).

Эмоциональные свойства девушек (эмоциональная стабильность, экспрессивность, чувствительность, тревожность, напряженность) находятся на среднем уровне. Девушки данной выборки в целом обладают эмоциональной устойчивостью, стабильностью эмоциональных состояний, они жизнерадостны, в общении экспрессивны, динамичны, могут ощущать некоторое беспокойство, при этом собраны, энергичны. Чуть менее трети девушек эмоционально неустойчивы, импульсивны; переменчивы в настроении, легко расстраиваются, неустойчивы в интересах. Незначительная часть девушек (13,3%) эмоционально устойчивы, выдержаны; они обладают эмоциональной зрелостью, спокойны, устойчивы в интересах, работоспособны. Чуть более четверти девушек обладают высокой экспрессивностью, спонтанностью в выражении эмоций, импульсивны в выборе партнеров по общению. Около пятой части девушек сдержаны в проявлении эмоций, безучастны, иногда равнодушны.

Около пятой части проявляют высокую чувствительность, эмпатичны, проявляют сопереживание к другим людям, легко ранимы. Малая часть девушек (10%) практичны, рациональны, иногда проявляют некоторую жесткость и черствость по отношению к окружающим, самоуверенность. Малой доле девушек (13,3%) не свойственна тревожность. Они демонстрируют самонадеянность, уверенность в себе и в своих силах, безмятежность, отсутствие раскаяния и чувства вины. Более, чем у трети девушек была выявлена высокая тревожность. Для них характерно беспокойство, озабоченность, ранимость, ипохондричность, подверженность настроению, страх, неуверенность в себе, склонность к предчувствиям, самобичеванию, к депрессиям, чувствительность к одобрению окружающих, чувство вины и недовольство собой. Чуть менее трети девушек демонстрируют расслабленность, высокая напряженность выявлена у незначительной части (10%).

Эмоциональная стабильность положительно коррелирует с экспрессивностью у девушек ($r=0,250$, $p<0,05$), отрицательно с тревожностью ($r=-0,634$, $p<0,01$), напряженностью ($r=-0,349$, $p<0,01$).

Регуляторные свойства (моральная нормативность, самоконтроль) у большинства юношей развиты на среднем уровне. Они добросовестны, ответственные. У них развито чувство долга и ответственности, осознанное соблюдение общепринятых моральных правил и норм. Они хорошо контролируют свое поведение. Около трети девушек имеют высокий уровень нормативности поведения. Они обладают добросовестностью, ответственностью, настойчивостью, склонностью к морализированию, разумностью, совестливостью. Они осознанно соблюдают общепринятые моральные правила и нормы, настойчивы в достижении цели. Более трети девушек имеют высоко развитый самоконтроль. Они демонстрируют целенаправленность, сильную волю, умение контролировать свои эмоции и поведение. У малой части девушек (около 10%) выявлен низкий уровень моральной нормативности и самоконтроля. Они способны нарушать моральные нормы, приняты в обществе и не способны к саморегуляции своего поведения.

Моральная нормативность положительно коррелирует у юношей с самоконтролем ($r=0,498$, $p<0,01$).

Анализ дополнительных факторов показал, что в данной выборке преобладают девушки со средним уровнем экстраверсии, уравновешенности, независимости и низким уровнем тревоги.

Чуть менее 30% девушек отличаются выраженной интроверсией и тревогой. Они малоконтактны, с трудом устанавливают и поддерживают межличностные связи. Пятая часть девушек обладают высокой уравновешенностью и независимостью. Они предприимчивы, решительны и гибки.

Экстраверсия у девушек положительно коррелирует с общительностью ($r=0,316$, $p<0,01$), эмоциональной устойчивостью ($r=0,546$, $p<0,01$),

доминантностью ($r=0,556$, $p<0,01$), экспрессивностью ($r=0,797$, $p<0,01$), смелостью ($r=0,847$, $p<0,01$), экстраверсия отрицательно коррелирует с подозрительностью ($r=-0,308$, $p<0,01$), тревожностью ($r=-0,320$, $p<0,01$), неконформизмом ($r=-0,526$, $p<0,01$), тревогой ($r=-0,473$, $p<0,01$), независимостью ($r=-0,344$, $p<0,01$).

Общительность положительно коррелирует с эмоциональной стабильностью ($r=0,358$, $p<0,01$), радикализмом ($r=0,281$, $p<0,01$); общительность отрицательно коррелирует с подозрительностью ($r=-0,437$, $p<0,01$), дипломатичностью ($r=-0,335$, $p<0,01$), с неконформизмом ($r=-0,499$, $p<0,01$), с уравновешенностью ($r=-0,469$, $p<0,01$), независимостью ($r=-0,481$, $p<0,01$).

Эмоциональная стабильность положительно коррелирует с доминантностью ($r=0,313$, $p<0,01$), моральной нормативностью ($r=0,335$, $p<0,01$), смелостью ($r=0,411$, $p<0,01$), самоконтролем ($r=0,576$, $p<0,01$); эмоциональная стабильность отрицательно коррелирует с подозрительностью ($r=-0,569$, $p<0,01$), тревожностью ($r=-0,634$, $p<0,01$), неконформизмом ($r=-0,633$, $p<0,01$), напряженностью ($r=-0,349$, $p<0,01$), тревогой ($r=-0,824$, $p<0,01$).

Смелость положительно коррелирует с доминантностью ($r=0,465$, $p<0,01$), экспрессивностью ($r=0,629$, $p<0,01$), уравновешенностью ($r=0,370$, $p<0,01$); смелость отрицательно коррелирует с подозрительностью ($r=-0,444$, $p<0,01$), мечтательностью ($r=-0,365$, $p<0,01$), неконформизмом ($r=-0,360$, $p<0,01$), тревогой ($r=-0,423$, $p<0,01$).

Самоконтроль положительно коррелирует с доминантностью ($r=0,274$, $p<0,01$), моральной нормативностью ($r=0,300$, $p<0,01$), дипломатичностью ($r=0,276$, $p<0,01$), уравновешенностью ($r=0,309$, $p<0,01$); самоконтроль отрицательно коррелирует с тревожностью ($r=-0,419$, $p<0,01$), напряженностью ($r=-0,536$, $p<0,01$), тревогой ($r=-0,736$, $p<0,01$).

В качестве личностного потенциала нами также были изучены интересы старшеклассников посредством методики ОДАНИ (С.Я. Карпиловского) (табл. 3.21).

Из таблицы 3.21 видно, что у пятой части девушек интерес к педагогике ярко выражен, у другой пятой части – средний интерес. При этом больше половины девушек не имеют интереса к физике, математика, электронике. Чуть менее половины девушек имеют интерес к искусству и сфере обслуживания. У девочек выбор педагогики отрицательно коррелирует с техникой ($r=-,364$, $p<0,01$), положительно с искусством ($r=,342$, $p<0,01$), с обслуживанием ($r=,369$, $p<0,01$).

Таблица 3.21

Распределение обучающихся по степени выраженности интересов, %

	Явно отрицается		Отрицается		Слабый интерес		Средний интерес		Яркий интерес	
	Ж.	М.	Ж.	М.	Ж.	М.	Ж.	М.	Ж.	М.
Физика	54,8	13,04	16,7	17,4	16,7	43,5	4,8	8,7	7,14	21,7
Математика	59,5	13,04	11,9	4,35	14,3	43,5	4,8	13,04	9,5	26,09
Электроника	59,5	26,09	16,7	21,7	14,3	13,04	4,8	8,7	7,14	30,43
Техника	47,6	4,35	26,2	30,43	2,38	26,09	7,14	13,04	9,5	26,09
Химия	54,8	47,8	11,9	34,8	11,9	8,7	9,5	8,7	16,7	0
Биология	11,9	56,5	38,1	30,43	21,4	13,04	14,3	0	14,3	0
Медицина	23,8	39,13	19,05	43,5	40,5	8,7	9,5	8,7	16,7	0
География	14,3	26,09	28,6	26,09	26,2	34,8	11,9	4,35	19,05	8,7
История	11,9	26,09	9,5	21,7	30,95	21,7	19,05	21,7	26,2	13,04
Филология	7,14	34,8	33,3	21,7	19,05	17,4	16,7	8,7	23,8	17,4
Искусство	7,14	21,7	19,05	34,8	30,95	21,7	2,4	0	40,5	21,7
Педагогика	2,4	13,04	23,8	34,8	28,6	30,43	23,8	4,35	21,4	17,4
Обслуживание	0	8,7	14,3	26,09	40,5	43,5	30,95	8,7	14,3	13,04
Военное дело	16,7	17,4	45,2	17,4	14,3	17,4	16,7	13,04	7,14	34,8
Спорт	33,3	21,7	14,3	8,7	26,2	13,04	11,9	13,04	14,3	43,5
Предпринимательство	9,5	4,35	30,95	17,4	26,2	34,8	14,3	30,43	19,05	13,04

У большей части юношей интерес к педагогике отсутствует. При этом они имеют высокий интерес к технике, спорту, военному делу, предпринимательству. У юношей выбор педагогики положительно коррелирует с выбором биологии ($r = ,385$, $p < 0,01$), географии ($r = ,636$, $p < 0,01$), истории ($r = ,368$, $p < 0,01$), филологии ($r = ,415$, $p < 0,01$), искусства ($r = ,736$, $p < 0,01$), сферы обслуживания ($r = ,838$, $p < 0,01$), спорта ($r = ,690$, $p < 0,01$).

Для деления испытуемых на группы нами был использован кластерный анализ, результаты которого представлены в таблице 3.22.

На основе кластерного анализа юноши были разделены нами на 4 группы. Дадим характеристику их личностного потенциала.

1 группа: испытуемые обладают средним уровнем самоконтроля, средним уровнем моральной нормативности, они устойчивы в интересах и эмоциях, с трудом устанавливают социальные контакты, способны находить выгодные решения, в некоторых ситуациях способны лидировать, но не общительны, трусливы (9 чел.).

Таблица 3.22

Конечные центры кластеров (юноши)

	Кластер			
	1	2	3	4
Самоконтроль	5,78	4,78	7,86	4,05
Моральная нормативность	4,67	6,56	5,86	2,77
Эмоциональная стабильность	8,89	5,79	7,93	3,55
Экстраверсия	4,78	7,03	8,47	4,30
Общительность	2,11	5,11	6,21	3,82
Дипломатичность	7,44	5,26	8,71	6,27
Доминантность	5,67	6,89	6,36	3,36
Смелость	3,33	5,22	6,36	6,59

2 группа: обладают некоторым самоконтролем, в целом способны управлять своими эмоциями, способны устанавливать социальные контак-

ты, стремятся лидировать в отношениях, способны достигать компромисс, в меру общительны, в отдельных ситуациях проявляют смелость (27 чел.)

3 группа: испытуемые способны к самоконтролю, эмоционально стабильны, в большинстве ситуаций проявляют соблюдают моральные нормы, успешно контактируют с другими людьми, общительны, проявляют смелость во взаимодействии, с легкостью находят компромиссные решения, способны лидировать (14 чел.).

4 группа: в некоторой степени способны контролировать свое эмоциональное состояние и поведение, эмоционально не стабильны, не способны соблюдать моральные нормы, замкнуты, не общительны, ведомы, однако способны договариваться и проявлять смелость (22 чел.).

На наш взгляд наибольшим личностным потенциалом обладают юноши второй и третьей группы. На базе сформированных у них личностных свойств при благоприятных социальных условиях будут формироваться коммуникативная компетентность, эмоциональная гибкость, эмпатия, педагогическая рефлексия, педагогическая жизнеспособность.

Для определения выраженности качеств, являющихся предикторами развития педагогической одаренности у девушек, был проведен кластерный анализ, представленный в таблице 3.23.

Таблица 3.23

Конечные центры кластеров (девушки)

	Кластер			
	1	2	3	4
Самоконтроль	6,17	8,57	3,63	6,50
Моральная нормативность	6,17	7,07	4,13	3,50
Эмоциональная стабильность	6,50	6,00	2,13	2,00
Экстраверсия	5,73	5,78	4,70	1,00
Общительность	2,57	7,33	2,63	2,50
Дипломатичность	4,00	6,14	4,63	3,50
Доминантность	5,00	7,36	6,25	1,50
Смелость	4,50	5,64	4,88	1,50

1 группа: средний самоконтроль, способность соблюдать моральные нормы, средняя эмоциональная стабильность, низкая общительность, средняя способность к установлению контактов, не способность находить компромиссы, трусость (18 чел.).

2 группа: высокий самоконтроль, выше среднего моральная нормативность, эмоциональная стабильность, общительность, дипломатичность, способность к лидерству, умеренная смелость в социальных контактах (42 чел.).

3 группа: низкий самоконтроль, эмоциональная нестабильность, ниже среднего моральная нормативность, интроверсия, желание лидировать, трусость в общении (24 чел.).

4 группа: достаточный самоконтроль, эмоциональная нестабильность, интроверсия, ведомость, трусость, замкнутость, прямолинейность, наивность (6 чел.).

Наибольшим личностным потенциалом обладают девушки второй группы.

Таким образом, у большей части выявлен средний уровень коммуникативных свойств; у четверти выявлен высокий уровень, у шестой испытуемых – низкий уровень. Интеллектуальные качества развиты у большинства испытуемых на среднем уровне; у шестой части испытуемых высокий уровень, пятая часть обладают низким уровнем. Эмоциональные свойства испытуемых находятся на среднем уровне, у пятой части низкий уровень эмоциональных свойств, у другой пятой части – высокий уровень. Регуляторные свойства испытуемых развиты на среднем уровне; у четверти – высокий уровень, а у незначительной части – низкий. У пятой части высокий уровень интереса к педагогике, у половины испытуемых – средний уровень интереса, у трети – низкий.

3.5. Взаимосвязи компонентов ранней педагогической одаренности, ее уровни

Обратимся к анализу корреляционных связей личностного потенциала и универсальных, специальных компонентов педагогической одаренности школьников.

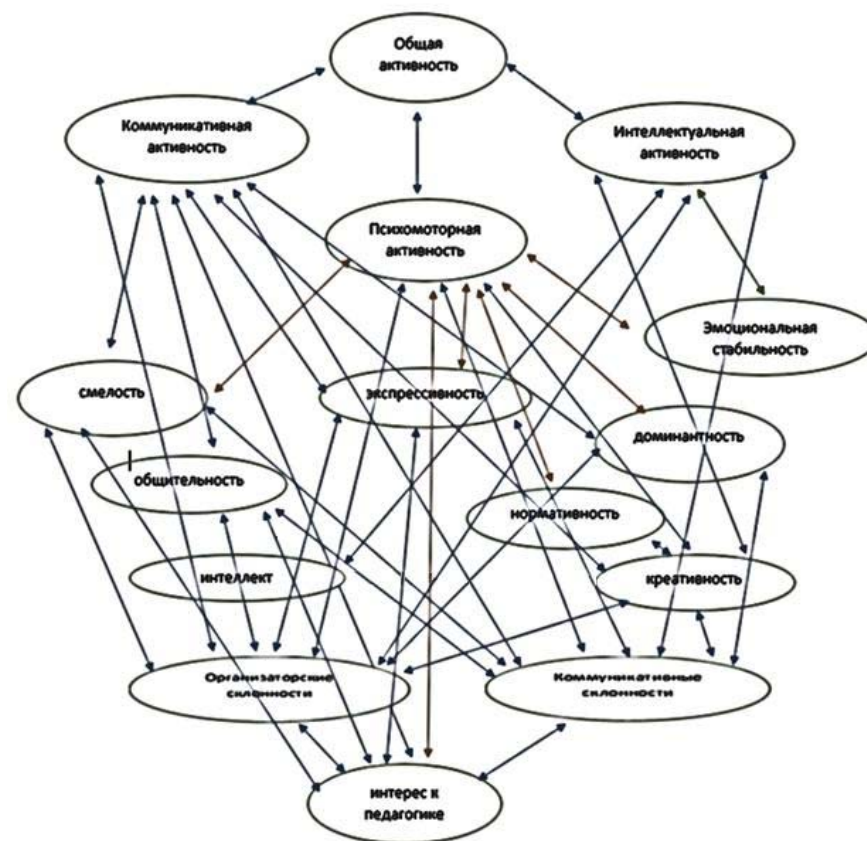


Рис 3.2. Корреляционные плеяды показателей компонентов ранней педагогической одаренности

Положительные корреляционные связи показателей компонентов ранней педагогической одаренности представлены на рис. 3.2. **Коммуникативная активность** взаимосвязана с общительностью ($r = ,491$, $p < 0,01$), смелостью ($r = ,662$, $p < 0,01$), экспрессивностью ($r = ,457$, $p < 0,01$), доминантностью ($r = ,328$, $p < 0,01$) и интересом к педагогике ($r = ,457$, $p < 0,01$). Следовательно, чем выше стремление к социальному взаимодействию и контактам, тем выше открытость, добродушие, готовность к содружеству, внимательность к людям, веселость, искренность в отношениях, эмоционален, динамичность в общении, энтузиазм, вера в удачу, доминирование, склонность к риску, отзывчивость, артистические интересы, недооценка опасности.

Коммуникативная активность положительно коррелирует с коммуникативными ($r = ,828$, $p < 0,01$) и организаторскими ($r = ,595$, $p < 0,01$) склонностями. В случае активности школьника в коммуникативной деятельности у него с большей вероятностью будут испытывать потребность в коммуникативности и организаторской деятельности и активно стремиться к ней, быстро ориентироваться в трудных ситуациях, непринужденно вести себя в новом коллективе, инициативны, предпочитать в важном деле или в создавшейся сложной ситуации принимать самостоятельные решения, отстаивают своё мнение и добиваются, способны внести оживление в незнакомую компанию, любить организовывать разные игры, мероприятия, настойчивы в деятельности, которая их привлекает.

Коммуникативная активность положительно коррелирует с креативностью ($r = ,381$, $p < 0,01$). Чем выше активность в коммуникативной сфере, тем выше стремление школьника спрашивать всех и обо всем, изучать устройство механических вещей, искать новые пути (способы) мышления, изучать новые вещи и идеи, придумывать рассказы о местах, которые он никогда не видел; думать о явлениях, с которыми не сталкивался; испытывать удивление по поводу различных идей и событий, ставить перед со-

бой трудные задачи; изучать что-то без посторонней помощи, ставить перед собой высокие цели. Такие школьники не слишком озабочены недоверием одноклассников, учителей или родителей и предпочитают иметь шанс рискнуть, чтобы узнать, что из этого получится.

Психомоторная активность как разнообразие действия и энергичность практической деятельности коррелирует со смелостью, экспрессивностью ($r = ,535$, $p < 0,01$), доминантностью ($r = ,512$, $p < 0,01$), эмоциональной стабильностью ($r = ,464$, $p < 0,01$), нормативностью ($r = ,306$, $p < 0,01$) и интересом к педагогике ($r = ,457$, $p < 0,01$). Соответственно, чем выше активность школьника в ручной труде и практической деятельности, тем он в большей степени общителен, эмоционально уравновешен, живой и подвижный, склонен к лидерству и соблюдает принятые нормы.

Психомоторная активность также положительно коррелирует с коммуникативными ($r = ,767$, $p < 0,01$) и организаторскими ($r = ,500$, $p < 0,01$) склонностями. Психомоторная активность также положительно коррелирует с креативностью ($r = ,525$, $p < 0,01$).

Интеллектуальная активность взаимосвязана с силой Я ($r = ,284$, $p < 0,01$), которая проявляется в эмоциональной устойчивости, выдержанности, спокойствии, высокой работоспособности, эмоциональной зрелости, постоянстве интересов. Интеллектуальная активность положительно коррелирует с коммуникативными ($r = ,292$, $p < 0,01$) и организаторскими ($r = ,289$, $p < 0,01$) склонностями, креативностью ($r = ,289$, $p < 0,01$), интеллектом ($r = ,652$, $p < 0,01$).

Общительность положительно коррелирует с организаторскими ($r = ,399$, $p < 0,01$) и коммуникативными ($r = ,404$, $p < 0,01$) склонностями, с креативностью ($r = ,275$, $p < 0,01$) и с интересом к педагогике ($r = ,580$, $p < 0,01$). **Смелость** коррелирует с организаторскими ($r = ,353$, $p < 0,01$) и коммуникативными ($r = ,750$, $p < 0,01$) склонностями, с креативностью

($r=,274$, $p<0,01$) и с интересом к педагогике ($r=,373$, $p<0,01$); **доминантность** положительно коррелирует с организаторскими ($r=,342$, $p<0,01$) и коммуникативными ($r=,444$, $p<0,01$) склонностями, с креативностью ($r=,646$, $p<0,01$); **экспрессивность** положительно коррелирует с организаторскими ($r=,395$, $p<0,01$) и коммуникативными ($r=,606$, $p<0,01$) склонностями, интересом к педагогике ($r=,295$, $p<0,01$).

Креативность положительно коррелирует с организаторскими ($r=,351$, $p<0,01$) и коммуникативными ($r=,378$, $p<0,01$) склонностями.

Корреляционный анализ показал наличие корреляционных связей внутри общей структуры ранней педагогической одаренностей, что свидетельствует о единстве и взаимосвязи выделенных нами компонентов.

Испытуемые были разделены нами на три группы, в зависимости от уровней компонентов педагогической одаренности:

Высокий уровень (15 чел.): высокий уровень интеллектуальной, психомоторной и коммуникативной активности, высокий или средний уровень интеллекта, высокий уровень креативности, высокий уровень коммуникативных и организаторских склонностей, средний уровень или высокий уровень общительности, смелости, доминантности, экспрессивности, эмоциональной стабильности, высокий уровень интереса к педагогике.

Средний уровень (115 чел.): средний уровень интеллектуальной, психомоторной и коммуникативной активности, средний уровень интеллекта и креативности, коммуникативных и организаторских склонностей, средний уровень общительности, смелости, доминантности, экспрессивности, эмоциональной стабильности, средний или низкий уровень интереса к педагогике.

Низкий уровень (35 чел.): низкий уровень интеллектуальной активности, средний уровень психомоторной и коммуникативной активности, средний уровень интеллекта, низкий уровень креативности, коммуника-

тивных и организаторских склонностей, средний или низкий уровень общительности, смелости, доминантности, экспрессивности, эмоциональной стабильности, низкий интерес к педагогике.

Результаты распределения проиллюстрированы на рис 3.3. У большинства школьников выявлен средний уровень педагогической одаренности, при этом у пятой части выявлен низкий уровень, что может препятствовать овладению ими профессией педагога и не позволит успешно реализовывать педагогическую деятельность.

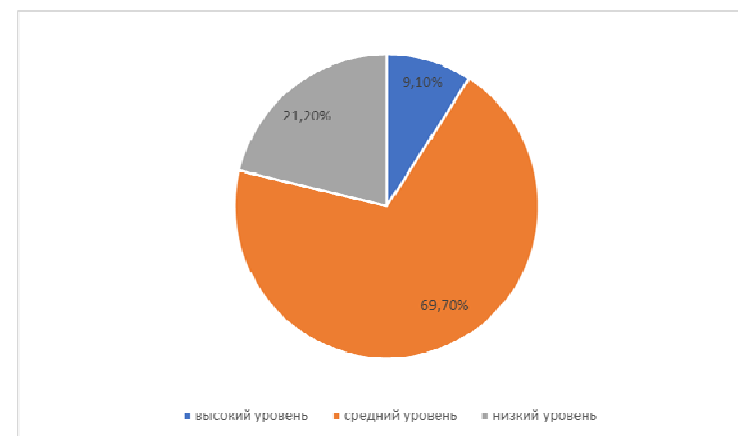


Рис. 3.3 Результаты распределения школьников по уровням педагогической одаренности

Данные корреляционного анализа можно использовать при развитии компонентов педагогической одаренности, опираясь на выделенные между ними связи.

Для выявления структуры ранней педагогической одаренности, выделенной на этапе теоретического анализа психолого-педагогической литературы, был проведен факторный анализ

Полученные результаты позволили выделить пять факторов, следовательно, оптимальным является пятифакторное решение. Первый фактор

объясняет 24,297% суммарной дисперсии, второй фактор – 21,108%, третий – 11,135%, четвертый – 9,262%, пятый – 7,980%. Представленные факторы объясняют 73,782% кумулятивной дисперсии. К тому же только эти пять факторов имеют собственные значения больше единицы.

Следует отметить, что первые три фактора обеспечивают половину значимости общей структуры педагогической одаренности обучающихся, то есть десять переменных являются основой изучаемого нами явления. Результаты факторных нагрузок представлены в таблице 3.24.

Таблица 3.24.

Показатели дисперсии факторов

Факторы	Исходные собственные значения		
	Общая сумма	% дисперсии	кумулятивный %
1	3,888	24,297	24,297
2	3,377	21,108	45,405
3	1,782	11,135	56,540
4	1,482	9,262	65,802
5	1,277	7,980	73,782
6	0,998	6,416	80,198
7	0,839	5,245	85,443
8	0,720	4,497	89,941
9	0,432	2,699	92,640
10	0,410	2,561	95,201
11	0,296	1,850	97,051
12	0,222	1,390	98,441
13	0,098	0,614	99,054
14	0,096	0,602	99,656
15	0,055	0,344	100,000

Факторная матрица представляет переменные, которые программа отнесла к основополагающим структурным компонентам педагогической одаренности. В результате варимакс-вращения с нормализацией Kaiser после 8 итераций был уточнен характер факторной взаимозависимости показателей педагогической одаренности обучающихся. Выделенные нами пе-

ременные имеют коэффициенты факторных весов, превышающих значение 0,5 (см. табл. 3.25).

Таблица 3.25

Факторная матрица до вращения

Переменные	Факторы				
	1	2	3	4	5
Общий интеллект	-0,561	0,133	0,630	0,000	0,130
Креативность	0,574	0,377	0,168	-0,185	-0,331
Практический интеллект	-0,558	0,406	-0,186	0,272	0,000
Самостоятельность мышления	-0,406	0,113	0,801	0,000	-0,208
Организаторские способности	0,731	-0,211	0,196	0,109	-0,146
Самоконтроль	0,570	0,112	0,166	0,524	0,000
Моральная нормативность	0,117	0,561	0,137	0,580	0,239
Эмоциональная стабильность	0,573	0,517	0,218	0,251	0,248
Экстраверсия	0,538	-0,606	0,000	-0,247	0,000
Общительность	0,397	0,302	0,000	-0,359	0,689
Дипломатичность	0,139	-0,909	0,000	0,230	0,106
Доминантность	0,427	0,424	-0,273	0,194	-0,613
Смелость	0,607	-0,138	0,184	-0,489	-0,186
Коммуникативные способности	0,661	0,271	0,333	-0,327	0,155
Интерес к педагогике	0,303	0,133	-0,554	0,000	0,167

Факторная матрица после вращения представлена в таблице 3.26. В результате факторного анализа были выделены 5 факторов, которые могут быть включены в структуру ранней педагогической одаренности обучающихся.

Первый фактор (социально-практический) образован такими показателями, как практический интеллект, экстраверсия и дипломатичность. Они взаимно коррелируют, образуя связный граф, то есть увеличение (уменьшение) значений одной переменной будет в среднем приводить к увеличению (уменьшению) значений другой переменной.

Таблица 3.26

Факторная матрица после вращения

Показатели	Компоненты				
	1	2	3	4	5
Общий интеллект	-0,163	-0,272	0,000	0,792	0,137
Креативность	-0,206	0,721	0,236	0,000	-0,147
Практический интеллект	0,639	-0,287	-0,284	0,000	0,105
Самостоятельность мышления	-0,136	0,000	0,000	0,915	0,000
Организаторские способности	0,468	0,558	0,303	0,125	-0,110
Самоконтроль	0,257	0,201	0,717	0,114	0,000
Моральная нормативность	-0,256	-0,168	0,803	0,000	0,000
Эмоциональная стабильность	-0,142	0,346	0,759	0,000	0,212
Экстраверсия	0,667	0,447	-0,187	0,145	0,166
Общительность	-0,162	0,271	0,192	0,269	0,804
Дипломатичность	0,935	-0,148	-0,136	0,000	0,000
Доминантность	-0,302	0,389	0,294	0,376	-0,615
Смелость	0,200	0,786	-0,158	0,000	0,000
Коммуникативные способности	0,000	0,732	0,279	0,000	0,371
Интерес к педагогике	0,000	0,000	0,116	0,645	0,000

Ядром данного фактора является «дипломатичность», так как она имеет максимальную нагрузку (0,935). Полученные данные позволяют утверждать, что развитость умения достигать намеченных целей посредством умелого обращения с людьми, конструктивно решать конфликты, уравновешенность, а также стремление к диалогу и сотрудничеству способствуют адекватному выражению экстравертивных реакций, способности решать практические задачи, в том числе в профессиональной деятельности. В то же время умения ориентироваться в социальной обстановке, сотрудничать с людьми ради решения практико-ориентированных задач, склонность к коммуникации и общительности увеличивают дипломатичность.

В состав *второго фактора* (коммуникативно-творческого) вошли креативность, организаторские и коммуникативные способности, смелость. Ядром данного фактора является «смелость» (0,786), как решитель-

ность при решении трудных задач, способность добиваться цели, идя на риск в ситуации неопределенности. «Смелость» ведет за собой умение отступать от шаблонов, стереотипов, способность к организаторской деятельности, а те, в свою очередь, увеличивают «ядро» в случае положительной корреляционной связи. Снижение одного из компонентов фактора приведет к уменьшению показателей других.

Третий фактор (регуляторный) образует самоконтроль, моральная нормативность и эмоциональная стабильность; они взаимно коррелируют, образуя связной граф. Ядром данного фактора является моральная нормативность (0,803), которая обеспечивает способность человека адекватно воспринимать свою социальную роль, гармонично сочетать требования общества и собственные моральные установки в педагогической деятельности. При этом самоконтроль и способность контролировать эмоции усиливают (снижают) моральную нормативность поведения будущего педагога.

Общий интеллект, самостоятельность мышления и интерес к педагогике образовали *четвертый фактор* педагогической одаренности (интеллектуально-педагогический). Основой этого фактора является самостоятельность мышления (0,915), как способность принимать решения и действовать в соответствии с собственными убеждениями, установками, взглядами, умение видеть проблему, найти способ ее разрешения, реализовать его и оценить эффективность выполненных действий. Самостоятельность мышления оказывает влияние на формирование интереса к педагогике и общего интеллекта. В свою очередь интерес обучающихся к педагогической деятельности и их умственные способности обеспечивают развитость самостоятельности мышления.

В *пятый фактор* (лидерский) вошли два показателя: общительность и доминантность. Коммуникабельность, как умение налаживать контакт, способность к эффективному взаимодействию обеспечивают развитие и

изменение данного фактора (0,804). Отрицательная корреляционная связь внутри фактора показывает наличие обратного соотношения коммуникативности и доминантности, то есть чем выше навыки общения, тем ниже стремление занимать лидерские позиции любой ценой, оказывать влияние на поведение других.

Таким образом, с помощью факторного анализа мы показали зависимости между компонентами ранней педагогической одаренности. Выделенные пять факторов показывают каким образом связаны компоненты в общей структуре изучаемого явления.

Выделенные нами компоненты педагогической одаренности расширяют представление о возможности развития личностного и интеллектуального потенциала обучающихся с целью ранней подготовки к педагогической деятельности.

Выводы по третьей главе

Анализ полученных экспериментальных данных позволяет выделить уровни показателей компонентов.

Универсальный компонент: у 13,6% испытуемых высокий уровень общего интеллекта, у 79,6% – средний, у 6,8% – незначительно ниже среднего (сниженная норма); 40,61% испытуемых низкий уровень креативности, у 50,3% – средний; у 9,09% – высокий.

Специальный компонент: у 38,78 % коммуникативные склонности находятся на низком уровне, у 26,52% – на среднем, у 34,69% – на высоком. У 34,69% испытуемых организаторские склонности находятся на низком уровне, у 53,06% – на среднем, у 12,24 % – на высоком.

Личностный компонент: у большей части (60%) выявлен средний уровень коммуникативных свойств; у четверти (25%) выявлен высокий уровень, у 14,5 % испытуемых – низкий уровень. Интеллектуальные качества развиты у большинства испытуемых (64,85%) на среднем уровне; у

12,12 % испытуемых высокий уровень, 20,03% обладают низким уровнем. Эмоциональные свойства испытуемых (60%) находятся на среднем уровне, у 20% низкий уровень эмоциональных свойств, у 20% высокий уровень. Регуляторные свойства (64,85%) испытуемых развиты на среднем уровне; у 25,45% высокий уровень, а у 9,73 % – низкий. У 20% высокий уровень интереса к педагогике, у 49,7% средний уровень интереса, у 30,3% – низкий.

Таким образом, у 9,1 % школьников выявлен высокий уровень педагогической одаренности, у 69,7% – средний уровень, у 21,2 – низкий.

Корреляционный анализ показал наличие корреляционных связей внутри общей структуры ранней педагогической одаренностей, что свидетельствует о единстве выделенных нами компонентов. Данные корреляционного анализа можно использовать при составлении программ развития компонентов педагогической одаренности, опираясь на выделенные между ними связи.

Факторный и корреляционный виды анализа позволили структурно определить раннюю педагогическую одаренность обучающихся, включив в нее 5 компонентов: социально-практический, обеспечивающий интеллектуальный потенциал в области практической деятельности и социальную успешность; коммуникативно-творческий фактор – включающий креативность, организаторские и коммуникативные способности; регуляторный – предполагающий способности к самоконтролю, моральной регуляции и эмоциональной стабильности; интеллектуально-педагогический – лежащий в основе способности будущего педагога мыслить самостоятельно и принимать обдуманные решения в сочетании с интересом к педагогической деятельности; лидерский – как способности к коммуникации умение вести за собой.

Выделенные структурные компоненты ранней педагогической одаренности и наполняющие их качества личности и интеллектуальной сфе-

ры обучающихся могут выступать в качестве предпосылки развития профессиональных способностей, обеспечивающих возможность достижения успеха в сфере педагогической деятельности. Своевременная диагностика выраженности ряда компонентов с последующей организацией системы психолого-педагогического сопровождения обучающихся, проявляющих способности к профессии педагога на этапе школьного обучения позволит обеспечить раннюю профессионализацию и осуществление в будущем осознанного профессионального выбора.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Актуальность проведенного теоретико-эмпирического исследования обусловлена необходимостью поиска инструментов для раннего выявления педагогической одаренности, что способствует профессиональному отбору школьников, а также определению потенциала их психического развития.

В качестве методологических подходов были использованы функционально-генетических, системно-деятельностный и компонентный. Теоретической основой послужили концептуальные положения Б.М. Теплова, В. С. Юркевич Е. П. Ильина, Б.Г. Ананьева, Е.Е. Антоновой, Г.И. Руденко, Т.М. Хрустальной.

Ранняя педагогическая одаренность представляет собой совокупность общих и специальных способностей ребенка, составляющих потенциал его психического развития, благоприятных для педагогического труда и являющуюся предпосылкой развития способностей более высокого уровня – педагогических способностей и педагогического мастерства. Разработанная нами структура ранней педагогической одаренности включает универсальные и специальные компоненты, а также личностный потенциал.

Универсальные компоненты представлены интеллектуальным потенциалом (мнемические способности, способность к анализу и синтезу, обобщению, сравнению, логическому умозаключению, к предвосхищению результатов), творческим потенциалом (склонность к риску, любознательность, интерес к сложным явлениям, способность решать сложные проблемы, стремление к новизне; специальные компоненты представлены лидерским потенциалом (коммуникативные, организаторские способности), коммуникативно-речевым потенциалом (связность, содержатель-

ность, понятность, действенность речи); личностный потенциал представлен личностными (общительность, доминантность, смелость, экспрессивность, моральная нормативность, эмоциональная стабильность, интерес к педагогике) и формально-динамическими свойствами (интеллектуальная активность, психомоторная активность, коммуникативная активность, общая эмоциональность).

Первичная профессионализация обучающихся школ подразумевает лишь один из её этапов – это формирование у будущих специалистов системы социально-профессиональных качеств, убеждений, мировоззренческих позиций, что составит впоследствии фундамента для развития профессионального мастерства педагога.

К способам раннего выявления педагогической одаренности относят психодиагностику и профессиональные пробы. Психометрические тесты используют для уяснения сильных и слабых психологических качеств школьников и организации необходимой индивидуализированной психолого-педагогической помощи; для описания индивидуального своеобразия психической деятельности школьников с точки зрения выраженности отдельных способностей, склонностей, эмоциональных состояний, личностных качеств и т. д.; для отслеживания динамики конкретных показателей психического развития одаренных детей.

Детская педагогическая одаренность проявляется и развивается в процессе психолого-педагогических проб, как желание и способность осуществлять активность в творческом поиске, планировании, реализации самостоятельных педагогических решений.

Эмпирическое исследование показало, что для большей части школьников присущ, в основном, невысокий уровень педагогической одаренности. У них выявлен средний уровень интеллектуальной, психомо-

торной и коммуникативной активности, высокий или средний уровень интеллекта и креативности, коммуникативных и организаторских склонностей, средний уровень, средний или низкий уровень интереса к педагогике. У пятой части школьников констатирован низкий уровень педагогической одаренности, низкий уровень интеллектуальной активности, средний уровень психомоторной и коммуникативной активности, средний уровень интеллекта, низкий уровень креативности, коммуникативных и организаторских склонностей, средний или низкий уровень общительности, смелости, доминантности, экспрессивности, эмоциональной стабильности, низкий интерес к педагогике. У незначительной части выявлен высокий уровень интеллектуальной, психомоторной и коммуникативной активности, высокий или средний уровень интеллекта, высокий уровень креативности, высокий уровень коммуникативных и организаторских склонностей, высокий уровень общительности, смелости, доминантности, экспрессивности, эмоциональной стабильности, высокий уровень интереса к педагогике.

Полученные результаты могут быть использованы для проектирования образовательной среды, программ и технологий психолого-педагогического сопровождения школьников с разными уровнями педагогической одаренности.

Список использованных источников

1. Агалакова, М. Ю. Языковая одаренность как разновидность специальной одаренности учащихся / М. Ю. Агалакова, А. О. Лучинина. – Текст : электронный // Концепт : науч.-метод. электрон. журн. – 2017. – Т. 29. – С. 290–296. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/770864.htm>.
2. Айзенк, Г. Природа интеллекта – битва за разум / Г. Айзенк, Л. Кэмин. – Москва : Эксмо-Пресс, 2002. – 352 с. – Текст : непосредственный.
3. Айзенк, Г. Проверьте свои способности / Г. Айзенк. – Москва : Лань, 1995. – 160 с. – Текст : непосредственный.
4. Айсмонтас, Б. Б. Педагогическая психология : учеб. пособие для студентов / Б. Б. Айсмонтас. – Москва : Изд-во Моск. гос. психол.-пед. ун-та, 2004. – 368 с. – Текст : непосредственный.
5. Акимова, М. К. Диагностика индивидуально-психологических различий в обучении / М. К. Акимова, К. М. Гуревич, В. Г. Зархин. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1984. – № 6. – С. 71–78.
6. Аминов, Н. А. Новые принципы современной дидактики : монография / Н. А. Аминов, В. С. Чернявская. – Владивосток : ВГУЭС, 2019. – 228 с. – Текст : непосредственный.
7. Аминов, Н. А. Природные предпосылки общительности у школьников педагогических классов / Н. А. Аминов, Е. П. Гусева, И. А. Левочкина. – Текст : непосредственный // Новые исследования в психологии. – 1986. – № 2. – С. 46–49.
8. Аминов, Н. А. Психофизиологические и психологические предпосылки педагогических способностей / Н. А. Аминов. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1988. – № 5. – С. 71–77.

9. Ананьев, Б. Г. О соотношении способностей и одаренности // Проблемы способностей / под ред. В. Н. Мясищева. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 308 с. – Текст : непосредственный.
10. Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – Москва : Наука, 1977. – 379 с. – Текст : непосредственный.
11. Ангеловский, А. А. Профессионализация личности. Социальные агенты первичной и вторичной профессионализации / А. А. Ангеловский // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 7. – С. 70–80. – Текст : непосредственный.
12. Анисимова, А. Ю. Особенности соотношения интеллектуальных и творческих способностей / А. Ю. Анисимова. – Текст : непосредственный // Ананьевские чтения-2005 : (юбилей каф. спец. психологии) : материалы науч.-практ. конф., 25–27 окт. 2005 г. / под ред. Л. А. Цветковой, Л. М. Шипицыной. – Санкт-Петербург : Изд-во Санкт-Петерб. ун-та, 2005. – С. 431–432.
13. Антонова, Е. Е. Теоретические подходы к построению структуры одаренности / Е. Е. Антонова. – Текст : непосредственный // Одаренный ребенок. – 2011. – № 2. – С. 47–55.
14. Антонова, Е. Е. Педагогическая креативность как ведущий компонент структуры педагогической одаренности / Е. Е. Антонова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 12. – С. 92–98.
15. Антонова, Е. Е. Педагогическая одаренность как источник профессионального мастерства учителя / Е. Е. Антонова. – Текст : непосредственный // Сибирский учитель. – 2015. – № 2 (99). – С. 31 – 37.

16. Антонова, С. И. К вопросу о сущности и структуре способностей / С. И. Антонова. – Текст : непосредственный // Вестник бурятского государственного университета. – 2013. – № 1. – С. 8-17.

17. Артемьева, Т. И. Методологический аспект проблемы способностей / Т. И. Артемьева. – Москва : Наука, 1977. – 184 с. – Текст : непосредственный.

18. Архипочкина, К. В. Взаимосвязь свойств темперамента и самореализации личности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Архипочкина Ксения Витальевна. – Москва, 2015. – 202 с. – Текст : непосредственный.

19. Барышева, Т. А. Психолого-педагогические основы развития креативности / Т. А. Барышева, Ю. А. Жигалов. – Санкт-Петербург : СПбГУТД, 2006. – 268 с. – Текст : непосредственный.

20. Бганко, О. Д. Становление профессионально значимых качеств будущего педагога средствами театральных технологий : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Бганко Ольга Дмитриевна. – Оренбург, 2000. – 188 с. – Текст : непосредственный.

21. Беловол, Е. В. Психологические особенности одаренности личности / Е. В. Беловол, М. А. Рушина. – Текст : непосредственный // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. – 2014. – № 3. – С. 26-34.

22. Берк, Л. Е. Развитие ребенка / Л.Е. Берк. – Санкт-Петербург : Национальное образование, 2020. – 952 с. – Текст : непосредственный.

23. Богин, Г. И. Уровни и компоненты речевой способности человека : учеб. пособие / Г. И. Богин. – Калинин : Калинин. гос. ун-т, 1975. – 106 с. – Текст : непосредственный.

24. Богоявленская, Д. Б. «Субъект деятельности» в проблематике творчества / Д. Б. Богоявленская. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 35-39.

25. Богоявленская, Д. Б. Одаренность и творчество / Д. Б. Богоявленская. – Текст : непосредственный // Одаренный ребенок. – 2016. – № 5. – С. 6-16.

26. Богоявленская, Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская ; отв. ред. [и авт. предисл.] Б. М. Кедров. – Ростов на Дону : Изд-во Рост. ун-та, 1983. – 173 с. – Текст : непосредственный.

27. Богоявленская, Д. Б. Психология одаренности: понятие, виды, проблемы / Д. Б. Богоявленская, М. Е. Богоявленская ; Департамент образования г. Москвы, Моск. ин-т открытого образования, Психол. ин-т РАО, Моск. гос. психол.-пед. ун-т. – Москва : МИОО, 2005. – 175 с. – Текст : непосредственный.

28. Большой психологический словарь / Н. Н. Авдеева [и др.] ; под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – 4-е изд., расш. – Москва : АСТ ; Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2009. – 811 с. – Текст : непосредственный.

29. Бородина, В. Н. Современные подходы к проблеме одаренности / В. Н. Бородина, Е. В. Соломатин. – Текст : непосредственный // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 4. – С. 31-33.

30. Буланова-Топоркова, М. В. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие / М. В. Буланова-Топоркова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. – 544 с. – Текст : непосредственный.

31. Буторина, О. В. Кросскультурное исследование креативности в управленческом потенциале руководителя / О. В. Буторина. – Текст : непосредственный // Психология XXI века : материалы междунар. межвуз. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых специалистов, 22-24

апр. 2003 г. / под ред. В. Б. Чеснокова. – Санкт-Петербург : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2003. – С. 276–278.

32. Виноградов, В. В. Русская речь, ее изучение и вопросы речевой культуры / В. В. Виноградов. – Текст : непосредственный // Вопросы языкознания. – 1961. – № 4. – С. 3-17.

33. Влодарчик, Р. Л. Интеллект как полинаучная категория / Р. Л. Влодарчик, П. Г. Лубочников, В. С. Нургалеев. – Текст : непосредственный // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 11. – С. 361-370.

34. Воронин, А. Н. Диагностика невербальной креативности (краткий вариант теста Торренса) / А. Н. Воронин. – Текст : непосредственный // Психологическое обозрение. – 1995. – № 1. – С. 31–33.

35. Выготский, Л. С. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. – Москва : АПН РСФСР, 1957. – 517 с. – Текст : непосредственный.

36. Выготский, Л. С. Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. – Москва : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1960. – 159 с. – Текст : непосредственный.

37. Вяткин, Б. А. Специальные способности в структуре индивидуальности учителя / Б. А. Вяткин, Т. М. Хрусталева. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1994. – № 4. – С. 73-81.

38. Вяткин, Б. А. Типы нервной системы и темперамента как природные предпосылки формирования стиля учебной деятельности школьника / Б. А. Вяткин, О. С. Самбикина. – Текст : непосредственный // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия 1. Психологические и педагогические науки. – 2014. – № 1. – С. 81.-100.

39. Гальперин, П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин. – Текст : непосредственный // Психология как объективная наука. – Москва : Издательство Института практической психологии ; Воронеж : НПО Модек, 1998. – С. 272—317.

40. Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления / под ред. А. М. Матюшкина. – Москва : Прогресс, 1965. – С. 433-456. – Текст : непосредственный.

41. Голубева, Э. А. Способности и индивидуальность / Э. А. Голубева. – Москва : Прометей, 1993. – Текст : непосредственный

42. Голубева, Э. А. Способности. Личность. Индивидуальность / Э. А. Голубева. – Дубна : Феникс +, 2005. – 512 с. – Текст : непосредственный.

43. Гоноболин, Ф. Н. Психологический анализ педагогических способностей / Ф. Н. Гоноболин. – Текст : непосредственный // Способности и интересы : сб. ст. / под ред. Н. . Левитова и В. А. Крутецкого. – Москва : Изд-во Академии наук РСФСР, 1962. – С. 232-275.

44. Гречнева, А. Н. Индивидуальные особенности высшей нервной деятельности и функциональные возможности будущих учителей : автореф. дис. ... канд. биол. наук : 03.00.13 / Гречнева Анна Николаевна. – Москва, 2009. – 21 с. – Текст : непосредственный.

45. Губайдуллин, М. И. Феномен детской одаренности / М. И. Губайдуллин, Л. К. Мазунова, Р. Ф. Хасанова. – Текст : непосредственный // Многоязычие в образовательном пространстве. – 2015. – № 7. – С. 13-24.

46. Гусева, Е. П. Некоторые психологические и психофизиологические черты математически одаренных подростков / Е. П. Гусева, И. А. Ле-

вочкина, В. М. Сапожников. – Текст : непосредственный // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. – 1989. – № 2. – С. 23-27.

47. Гуськова, А. В. Творческие аспекты решения задач психологического содержания / А.В. Гуськова. – Текст : непосредственный // Психология XXI века : материалы междунар. науч.-практ. конф. молодых ученых, 24-26 апр. 2008 г., Санкт-Петербург / Российский фонд фундаментальных исслед., Санкт-Петербургский гос. ун-т, Фак. психологии ; под науч. ред. Н. В. Гришиной. – Санкт-Петербург : Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2008. – С. 27–28.

48. Даукша, Л. М. Педагогическая психология: учеб.-методич. комплекс / Л. М. Даукша, Л. В. Чекель. – Гродно : ГрГУ, 2008. – 471 с. – Текст : непосредственный.

49. Деркач, А. А. Психолого-акмеологические основания и средства оптимизации личностно-профессионального развития конкурентоспособного специалиста / А. А. Деркач. – Текст : непосредственный // Акмеология. – 2013. – № 1. – С. 22–32.

50. Дерманова, И. Б. Креативность, личностные особенности и стратегии совладания старших школьников / И. Б. Дерманова, М. А. Крылова. – Текст : непосредственный // Ананьевские чтения – 2004 : (юбилей Каф. мед. психологии и психофизиологии) : материалы науч.-практ. конф., 26-28 окт. 2004 г. / под ред. Л. А. Цветковой, Г. М. Яковлева. – Санкт-Петербург : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2004. – С. 384–386.

51. Диагностика, прогнозирование и развитие детской одаренности в образовательной среде : монография / Г. П. Юрьева [и др.]. – Славянск-на-Кубани : Изд. центр СГПИ, 2011. – 198 с. – Текст : непосредственный.

52. Донцов, Д. А. Профессиональное психологическое консультирование: смысл и значение, принципы, формы / Д. А. Донцов, М. В. Дон-

цова. – Текст : электронный // Школьные технологии. – 2011. – № 5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-psihologicheskoe-konsultirovanie-smysl-i-znachenie-printsipy-formy>.

53. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – Текст : непосредственный.

54. Дружинин, В. Н. Психологическая диагностика способностей: теоретические основы / В. Н. Дружинин. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 1990. – 137 с. – Текст : непосредственный.

55. Дрыгина, И. В. Активизация лидерского потенциала личности студента в образовательном процессе Вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Дрыгина Инна Валерьевна. – Краснояр. гос. пед. ун-т. – Красноярск, 2003. – 198 с. – Текст : непосредственный.

56. Емельянова, И. Е. Понятие «одаренность» в психолого-педагогической литературе / И. Е. Емельянова. – Текст : непосредственный // Вестник ЧГПУ. – 2011. – № 3. – С. 62-69.

57. Еникеев, М. И. Психологический энциклопедический словарь / М. И. Еникеев. – Москва : ТК Велби, изд. Проспект, 2006. – 560 с. – Текст : непосредственный.

58. Жданова, Н. Е. Психологические компоненты лидерского потенциала студентов в образовательном пространстве высшего учебного заведения / Н. Е. Жданова, О. В. Кружкова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 2. – С. 32-28.

59. Завадская, Т. В. Психофизиологическая основа деятельности педагога / Т. В. Завадская. – Текст : электронный // Rusnauka : информ. портал. – URL: http://www.rusnauka.com/3_KAND_2007/Pedagogica/18866.doc.htm.

60. Завалишина, Д. Н. Профессиональные способности как синтез психических потенциалов человека / Д. Н. Завалишина. – Текст : непосредственный // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала : сб. науч. тр. / под ред. В. А. Бодров, Н. В. Крылова, Н. А. Графинина, Е.Н. Кирьянова. – Москва : Институт психологии РАН, 1991. – С. 117-130.

61. Зарипова, Е. И. Эффективность деятельности педагогического класса: критерии, показатели, способы диагностики / Е. И. Зарипова, Н. С. Макарова. – Текст : непосредственный // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2021. – № 4 (73). – С. 26-35.

62. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учеб. пособие. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. – 480 с. – Текст : непосредственный.

63. Иваницкий, А. В. Личностный потенциал студентов как фактор преодоления сложных жизненных ситуаций : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Иваницкий Александр Викторович. – Ставрополь, 2018. – 208 с. – Текст : непосредственный.

64. Избранные психологические труды / А. В. Запорожец ; под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко ; Академия педагогических наук СССР ; [сост.: Т. И. Гиневская, Я. З. Неверович]. – Москва : Педагогика, 1986. – 316 с. – Текст : непосредственный.

65. Изюмова, С. А. К проблеме природы способностей: задатки мнемических способностей у школьников литературных и математических классов / С. А. Изюмова. – Текст : непосредственный // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16, № 6. – С. 55-71.

66. Илалтдинова, Е. Ю. Педагогическая одаренность и педагогический интеллект: проектирование теоретико-прикладных подходов / Е. Ю.

Илалтдинова, В. В. Кисова. – Текст : непосредственный // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т. 6, № 4 (25). – С. 9.

67. Илалтдинова, Е. Ю. Педагогическая одаренность: актуальные психолого-педагогические решения : монография / Е. Ю. Илалтдинова, А. А. Федоров, С. В. Фролова. – Нижний Новгород : НГПУ им. К. Минина, 2019. – 204 с.

68. Ильин, Е.П. Дифференциальная психофизиология / Е. П. Ильин. – 2-е изд., доп. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 454 с. – Текст : непосредственный.

69. Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 434 с. – Текст : непосредственный.

70. Ильина, Т.Б Развитие профессионально важных качеств педагогов в условиях поликультурного образовательного пространства / Т. Б. Ильина, М. Г. Синякова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 2. – С. 97-105.

71. Ильницкая, И. А. "Рабочая концепция одаренности" (2003 г.) – фундаментальная основа подготовки педагогов к выявлению и развитию одаренности детей и подростков / И. А. Ильницкая. – Текст : непосредственный // Одаренный ребенок. – 2011. – № 3. – С. 12-28.

72. Ильяшенко, Т. А. Педагогические аспекты развития творческого потенциала школьника в гимназическом образовательном пространстве : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ильяшенко Татьяна Анатольевна. – Смоленск, 2008. – 16 с. – Текст : непосредственный.

73. Инякина, И. В. Педагогическая сущность лидерского потенциала старшеклассника / И. В. Инякина. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2009. – № 12 (12). – С. 368-369.

74. Исмагилова, Ф. С. Профессиональное консультирование : учеб. пособие / Ф. С. Исмагилова. – Екатеринбург: Изд-во Уральского, ун-та, 2011. – 208 с. – Текст : непосредственный.

75. Кабардов, М. К. Коммуникативные и когнитивные составляющие языковых способностей: индивидуально-типологический подход : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01, 19.00.07 / Кабардов, Мухамед Каншобиевич. – Москва : Психол. ин-т РАО, 2001. – 52 с. – Текст : непосредственный.

76. Кабардов, М. К. Роль индивидуальных различий в успешности овладения иностранным языком: на материале интенсивного обучения : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.02 / Кабардов Мухамед Каншобиевич. – Москва, 1983. – 211 с. – Текст : непосредственный.

77. Кабардов, М. К. Языковые способности. Психология, психофизиология, педагогика / М. К. Кабардов. – Москва : Смысл, 2013. – 399 с. – Текст : непосредственный.

78. Каменская, В. Г. Психология развития: общие и специальные вопросы / В. Г. Каменская, И. Е. Мельникова. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2008. – 368 с. – Текст : непосредственный.

79. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов ; отв. ред. Д. Н. Шмелев ; АН СССР, Отд-ние лит. и яз. – Москва : Наука, 1987. – 261 с. – Текст : непосредственный.

80. Карпов, А. В. Психология способностей : учеб. пособие / А. В. Карпов, Е. Ф. Яценко. – Челябинск: ЮУрГУ, 2007. – 383 с. – Текст : непосредственный.

81. Климов, Е. А. Психология профессионала : избр. психол. тр. / Е. А. Климов. – Москва : Ин-т практической психологии ; Воронеж : НПО "МОДЭК", 1996. – 400 с. – Текст : непосредственный.

82. Климов, Е. А. Пути в профессионализм (психологический взгляд) : учеб. пособие / Е. А. Климов. – Москва : Моск. психолого-соц. ин-т : Флинта, 2003. – 318 с. – Текст : непосредственный.

83. Ковалев, А. Г. Психические особенности человека. В 2 т. Т. 2 / А. Г. Ковалев, В. Н. Мясичев. – Ленинград : ЛГУ, 1960. – 304 с. – Текст : непосредственный.

84. Козленко, В. Н. Проблема креативности личности / В. Н. Козленко. – Текст : непосредственный // Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная. – Москва : Наука, 1990. – 160 с.

85. Коломиец, Е. Ф. Когнитивные аспекты современного исследования креативности / Е. Ф. Коломиец. – Текст : непосредственный // Ананьевские чтения - 2008. Психология кризисных и экстремальных ситуаций: междисциплинарный подход : материалы науч.-практ. конф., 21-23 окт. 2008 г. / М-во образования и науки РФ [и др.] ; под ред. Л. А. Цветковой, Н. С. Хрусталёвой. – Санкт-Петербург : Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2008. – С. 201–202.

86. Кондаков, И. М. Психология : иллюстриров. слов. / И. М. Кондаков. – 2-е изд. доп. и перераб. – Санкт-Петербург, Москва : Прайм – ЕВРОЗНАК, 2003. – 508 с. – Текст : непосредственный.

87. Кондратьева, Н. В. Сущность понятия «творческие способности» / Н. В. Кондратьев. – Текст : электронный // Концепт. – 2015. – № 09 (сентябрь). – URL: <http://e-koncept.ru/2015/15320.htm>.

88. Концепция профильных психолого-педагогических кадров. – Москва, 2021. – 64 с. – Текст : непосредственный.

89. Косырев, В. Н. Методология, состояние и перспективы исследования проблемы личностного потенциала / В. Н. Косырев. – Текст : непо-

средственный // Социально-экономические явления и процессы. – 2011. – № 5-6 (27-28). – С. 356–361.

90. Крутецкий, В. А. Психология математических способностей школьников. – Москва : Просвещение, 1968. – 431 с. – Текст : непосредственный.

91. Крутецкий, В. А. Основы педагогической психологии / В. А. Крутецкий. – Москва : Просвещение, 1972. – 255 с. – Текст : непосредственный.

92. Крутецкий, В. А. Проблема способностей в психологии / В. А. Крутецкий – Москва : Знание, 1971. – 60 с. – Текст : непосредственный.

93. Крутецкий, В. А. Психология : учебник для учащихся пед. училищ / В. А. Крутецкий. – Москва : Просвещение, 1980. – 352 с. – Текст : непосредственный.

94. Кудинов, С. И. Темпераментальные предпосылки самореализации личности / С. И. Кудинов, С. Р. Айбазова, К. В. Архипочкина. – Текст : непосредственный // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2015. – № 1. – С. 18-25.

95. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – Москва : Высшая школа, 1990. – 117 с. – Текст : непосредственный.

96. Кузьмина, Н. В. Способности, одаренность, талант учителя / Н. В. Кузьмина. – Ленинград : Знание, 1985. – 32 с. – Текст : непосредственный.

97. Лебедева, И. Л. Структура способностей младших школьников : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Лебедева Ирина Леонидовна. – Москва : Моск. пед. гос. ун-т, 2005. – 164 с. – Текст : непосредственный.

98. Левитов, Н. Д. Проблемы экспериментального изучения способностей / Н. Д. Левитов. – Текст : непосредственный // Проблемы способностей / под ред. В.Н. Мясищева. – Москва : АПН РСФСР, 1962. – С. 32-42.

99. Левитов, Н. Д. Психология труда / Н. Д. Левитов. – Москва : Учпедгиз, 1963. – 340 с. – Текст : непосредственный.

100. Лейтес, Н. С. Возрастная одаренность школьников : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – Москва : Академия, 2000. – 320 с. – Текст : непосредственный.

101. Лемешевская, М.А. Проблема выявления одаренных детей в школе/ М. А. Лемешевская. – Текст : непосредственный // Одаренный ребенок. – 2011. – № 1. – С. 58-67.

102. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1977. – 130 с. – Текст : непосредственный.

103. Леонтьев, А. Н. О формировании способностей / А. Н. Леонтьев. — Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1960. – № 1. – С. 7-13.

104. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев – Москва : Мысль, 1965. – 573 с. – Текст : непосредственный.

105. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева. – Москва : Смысл, 2011. – 679 с. – Текст : непосредственный.

106. Лосева, А. А. Психологическая диагностика одаренности / А. А. Лосева. – Москва : Академический проспект, 2004. – 174 с. – Текст : непосредственный.

107. Мазиллов, В. А. Исследование педагогических способностей и стратегии формирования педагогической одаренности / В. А. Мазиллов. –

Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – № 4 (115). – С. 96-106.

108. Маклаков, А. Г. Общая психология : учеб. для вузов / А. Г. Маклаков. – Санкт-Петербург : Питер, 2016. – 583 с. – Текст : непосредственный.

109. Макшанов, С. И. Барьеры проявления и пути развития креативности / С. И. Макшанов, Н. Ю. Хрящева. – Текст : непосредственный // Педагогическое обозрение. – 1994. – № 2. – С.23-27.

110. Малышев, К. Б. Измерение педагогических способностей / К. Б. Малышев. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 2. – Т. II. Психолого-педагогические науки. – С. 320-328.

111. Манаенкова, М. П. Содержание и структура речевой компетентности личности. – Текст : электронный / М.П. Манаенкова // Неофилология. – 2015. – № 4 (4). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie-i-struktura-rechevoy-kompetentnosti-lichnosti>.

112. Марков, В. Н. Расщепленная субъектность/ В. Н. Марков. – Текст : непосредственный // Мир психологии. – 2015. – № 3 (83). – С. 48–60.

113. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – Текст : непосредственный. – Санкт-Петербург : Питер, 2019. – 400 с.

114. Матюшкин, А. М. Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей / под ред. А. М. Матюшкина. – Москва : МОДЭК, 2004. – 192 с. – Текст : непосредственный.

115. Матюшкин, А. М. Концепция творческой одаренности / А. М. Матюшкин. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29–33.

116. Мерлин, В. С. Структура личности: характер, способности, самосознание : учеб. пособие к спецкурсу / В. С. Мерлин ; Пермский гос. пед. ин-т, Уральское отд-ние О-ва психологов СССР при АН СССР. – Пермь : ПГПИ, 1990. – 107 с. – Текст : непосредственный.

117. Митина, Л. М. Формирование профессионального самосознания учителя / Л. М. Митина. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 58-64.

118. Молчанов, А. С. Опознание эмоциональных состояний как компонент педагогических способностей / А. С. Молчанов, Н. А. Аминов. – Текст : непосредственный // Творчество и педагогика : материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Москва : Наука, 1988. – С. 215-218.

119. Морозова, Т. Н. Особенности психорегуляции педагогической деятельности учителя физики : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Морозова Татьяна Николаевна. – Москва, 2001. – 172. – Текст : непосредственный.

120. Мякишева, Н. М. Личностные особенности развития интеллектуально одаренных младших школьников : монография / Н. М. Мякишева ; Московский пед. гос. ун-т. – Москва : МПГУ : Прометей, 2011. – 158 с. – Текст : непосредственный.

121. Небылицын, В. Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий / В. Д. Небылицын. – Москва : Наука, 1976. – 234 с. – Текст : непосредственный.

122. Немов, Р. С. Психология образования / Р. С. Немов. – Москва : ВЛАДОС, 1994. – 491 с. – Текст : непосредственный.

123. Новик, В. Ю. Формирование организаторских умений студентов педагогических вузов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Новик Вероника Юльевна. – Нижний Новгород, 2011. – 22 с. – Текст : непосредственный.

124. Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей / под ред. А. М. Матюшкина. – Москва : Модек, 2004. – 192 с. – Текст : непосредственный.

125. Организация деятельности психолого-педагогических классов : учеб. пособие. – Москва : Академия Минпросвещения России, 2021. – 392. – Текст : непосредственный.

126. Осипов, Г. В. Рабочая книга социолога / Г. В. Осипов. – Москва : Либроком, 2009. – 287 с. – Текст : непосредственный.

127. Панферов, В. Н. Общение как предмет социально-психологических исследований : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05 / 3. Панферов, В. Николаевич. – Ленинград, 1983. – 468 с. – Текст : непосредственный.

128. Печерская, С. Ю. Профессиональные пробы как фактор личностного и профессионального самоопределения обучающихся / С. Ю. Печерская, Р. С. Фомичев. – Текст : непосредственный // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2019. – № 1 (33). – С. 89-95.

129. Пиаже, Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 192 с. – Текст : непосредственный.

130. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже ; сост. В.А. Лукова. – Москва : Педагогика-Пресс, 1994. – 526 с. – Текст : непосредственный.

131. Платонов, К. К. Проблемы способностей / К. К. Платонов. – Москва : Наука, 1972. – 312 с. – Текст : непосредственный.

132. Пономарев, Я. А. Психология творчества: тенденции развития психологической науки / Я. А. Пономарева. – Москва, 1988. – 624 с. – Текст : непосредственный.

133. Попова, Е. В. Проблема ранней профессионализации в современном среднем общем образовании / Е. В. Попова. – Текст : электронный // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. – 2012. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-ranney-professionalizatsii-v-sovremennom-srednem-obshchem-obrazovanii> (дата обращения: 01.10.2022).

134. Порошина, Т. И. Специальные способности в структуре интегральной индивидуальности будущих учителей музыки : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. / Порошина Татьяна Ивановна. – Пермь, 1997. – 186 с. – Текст : непосредственный.

135. Профессиональные пробы. Технология и методика проведения : метод. пособие / под ред. С. Н. Чистяковой. – Москва : Академия, 2014. – 206. – Текст : непосредственный.

136. Пряжников, Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика / Н. С. Пряжников. – Москва : Академия, 2007. – 501 с. – Текст : непосредственный.

137. Пряжников, Н. С. Размышления о профессиональном самоопределении молодежи / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. – Текст : непосредственный // Вестник практической психологии образования. – 2007. – № 3. – С. 42-45.

138. Психогимнастика в тренинге / под ред. Н. Ю. Хрящевой. – Санкт-Петербург : Речь, 2001. – 251 с. – Текст : непосредственный.

139. Психологическая диагностика способностей при индивидуализации обучения / отв. ред. В. Д. Шадриков, В. Н. Дружинин, В. Н. Колесников. – Москва, 1995. – 81 с. – Текст : непосредственный.

140. Психология одаренности детей и подростков : учеб. пособие для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Ю. Д. Бабаева, Н. С. Лей-

тес, Т. М. Марютина [и др.] ; под ред. Н. С. Лейтеса. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Академия, 2000. – 336 с. – Текст : непосредственный.

141. Психология профессионального развития: методология, теория, практика : коллект. моногр. / Э. Ф. Зеер [и др.] ; под ред. Э. Ф. Зеера ; Рос. гос. профес.-пед. ун-т, Учреждение Рос. акад. образования "Уральское отд-ние". – Екатеринбург : РГППУ, 2011. – 158 с. – Текст : непосредственный.

142. Рабочая концепция одаренности / отв. ред. Д. Б. Богоявленская. – Москва : Мин. обр. РФ, 2003. – 95 с. – Текст : непосредственный.

143. Ратанова, Т. А. Общая психология. Диагностика умственных способностей детей / Т. А. Ратанова. – Москва : ППСИ Флинта, 1998. – 66 с. – Текст : непосредственный.

144. Романова, И. В. Совершенствование коммуникативно-речевых умений педагога в сфере профессионального общения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Романова Ирина Владиславовна. – Москва, 2009. – 20 с. – Текст : непосредственный.

145. Романцов, М. Г. Креативный фактор и привлекательность избранной студентами специальности / М. Г. Романцов, Г. И. Михалевская. – Текст : непосредственный // Ананьевские чтения - 2001 : материалы науч.-практ. конф., 23-25 окт. 2001 г. / под ред. А. А. Крылова, В. А. Якунина. – Санкт-Петербург : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2001. – С. 185–186.

146. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2017. – 328 с. – Текст : непосредственный.

147. Рубинштейн, С. Л. Проблемы способностей и вопросы психологической теории / С. Л. Рубинштейн ; отв. ред. Е. В. Шорохова. – Москва, 1976. – 416 с. – Текст : непосредственный.

148. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 720 с. – Текст : непосредственный.

149. Рубинштейн, С. Л. Принципы и пути развития психологии / С. Л. Рубинштейн. – Москва : Издательство Академии Наук СССР, 1959. – 125 с. – Текст : непосредственный.

150. Руденко, Г. И. Педагогическая одаренность в структуре интегральной индивидуальности (на материале школьников различного пола и возраста) : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Руденко Галина Ивановна. – Пермь, 1996. – 182 с. – Текст : непосредственный.

151. Русалов, В. М. Опросник формально-динамических свойств индивидуальности человека (ОФДСИ) / В. М. Русалов. – Москва : ИП РАН, 2004. – 136 с. – Текст : непосредственный.

152. Седунова, А. С. Психолого-акмеологические особенности активизации интеллектуального потенциала студентов вузов : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Седунова Анастасия Сергеевна ; Ульян. гос. ун-т. – Ульяновск, 2004. – 27 с. – Текст : непосредственный.

153. Семенова, П. Е. Подходы к исследованию интеллекта в отечественной когнитивной психологии второй половины 20 в / П. Е. Семенова, Ю. Е. Щурова. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 61-1. – С. 424-427.

154. Синякова, М. Г. Педагогическая акмеология : учеб. пособие для вузов / М. Г. Синякова, Э. Э. Сыманюк. – Москва : Юрайт, 2022. – 210 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/494087>. – Текст : электронный.

155. Слобин, Д. Психолингвистика / Д. Слобин, Дж. Грин. – Москва : Прогресс, 1976. – 336 с. – Текст : непосредственный.

156. Словарь философских терминов / науч. ред. проф. В. Г. Кузнецова. – Москва : ИНФРА-М, 2004. – 729 с. – Текст : непосредственный.
157. Смышляева, Л. Г. Профессиональная проба как педагогическая технология / Л. Г. Смышляева, Л. С. Демина, Г. Ю. Титова. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2015. – № 4. – С. 65-70.
158. Творчество: теория, диагностика, технологии : слов.-справ. / под общ. ред. Т. А. Барышевой. – Санкт-Петербург, 2008. – 296 с. – Текст : непосредственный.
159. Теплов, Б. М. Изучение основных свойств нервной системы и их значение для психологии индивидуальных различий / Б. М. Теплов, В. Д. Небылицын. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1963. – № 5. – С. 38-47.
160. Теплов, Б. М. Избранные труды. В 2 т. Т. 1 / Б. М. Теплов. – Москва : Педагогика, 1985. – 328 с. – Текст : непосредственный.
161. Теплов, Б. М. Проблемы индивидуальных различий / Б. М. Теплов. – Москва : Просвещение, 1961. – 220 с. – Текст : непосредственный.
162. Терешонок, Т. В. Основные направления исследования способностей в психологии / Т. В. Терешонок. – Текст : непосредственный // Вестник КрасГАУ. – 2009. – № 10. – С. 152-162.
163. Терстоун, Л. Л. Первичные умственные способности / Л. Л. Терстоун, Т. Г. Терстоун. – Чикаго : Науч.-исслед. ассоциация, 1963. – 116 с. – Текст : непосредственный.
164. Торшина, К. А. Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии / К. А. Торшина. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1998. – № 4. – С. 123–132.

165. Туник, Е. Е. Природа и диагностика творческих способностей : метод. рекомендации для психологов и педагогов / Е. Е. Туник. – Санкт-Петербург : УПМ, 1992. – 120 с. – Текст : непосредственный.
166. Федоров, А. А. Педагогическая одаренность: психолого-педагогические решения выявления, отбора и сопровождения / А. А. Федоров, Е. Ю. Илалтдинова, С. В. Фролова. – Текст : непосредственный // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 1 (37). – С. 262-274.
167. Финогонова, О. Н. Исследование открытой личностной позиции как фактора одаренности личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Финогонова, Ольга Николаевна ; Сиб. гос. технол. ун-т. – Красноярск, 2004. – 18 с. – Текст : непосредственный.
168. Финогонова, О. Н. Исследование открытой личностной позиции как фактора одаренности личности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Финогонова, Ольга Николаевна. – Красноярск, 2004. – 181 с. – Текст : непосредственный.
169. Фролов, С. С. Личностная детерминация генезиса детской одаренности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Фролов Сергей Сергеевич. – Ставрополь, 2000. – 207 с. – Текст : непосредственный.
170. Ходаева, Е. П. Психолого-акмеологические условия и факторы раскрытия лидерского потенциала политика : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Ходаева Елена Павловна ; Рос. акад. гос. службы при Президенте РФ. – Москва, 2002. – 201 с. – Текст : непосредственный.
171. Холодная, М. А. Интеллектуальная одаренность как развивающаяся интеллектуальная компетентность / М.А. Холодная. – Текст : непосредственный // Психология одаренности и творчества : монография. – Москва ; Санкт-Петербург : Нестор-История, 2017. – С. 149-163.

172. Холодная, М. А. Перспективы исследований в области психологии способностей / М. А. Холодная. – Текст : непосредственный // Психологический журнал. – 2007. – № 1. – С. 28–37.

173. Холодная, М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. – Санкт-Петербург, 2002. – 264 с. – Текст : непосредственный.

174. Холодная, М. А. Теоретические представления Л. М. Веккера о природе концептуальных структур в контексте исследования креативности / М. А. Холодная. – Текст : непосредственный // Психологический журнал. – 2008. – № 5. – С. 21–31.

175. Холодная, М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 272 с. – Текст : непосредственный.

176. Хомский Н. Синтаксические структуры / Н. Хомский. – Текст : непосредственный // Новое в лингвистике. – 1962. – Вып. 2. – С. 465–576.

177. Хрусталева, Т. М. Педагогическая одаренность школьников: теоретические основания и эмпирическое исследование / Т. М. Хрусталева. – Текст : непосредственный // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2012. – № 1 (8). – С. 312–315.

178. Хрусталева, Т. М. Психологическая характеристика педагогической одаренности: природа, структура, развитие / Т. М. Хрусталева. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2001. – № 6 (12). – С. 116–126.

179. Хуторской, А. В. Структура эвристических способностей учащихся / А. В. Хуторской. – Текст : электронный // Эйдос : Интернет-журн. – 2005. – 21 апреля. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0421.htm>.

180. Хьелл, Л. Теории личности. Основные положения, исследования и применение / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – Санкт-Петербург : Питер Пресс, 1998. – 608 с. – Текст : непосредственный.

181. Цыгульская, Т. Ф. Психологический анализ структуры музыкально-педагогических способностей (на примере студентов педагогического факультета) : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.00 / Цыгульская Татьяна Федоровна. – Киев, 1983. – 151 с. – Текст : непосредственный.

182. Чаплыгина, М. Л. Психофизиологические предпосылки деятельности педагога / М. Л. Чаплыгина. – Текст : непосредственный // Обучение и воспитание: методика и практика. – 2014. – № 1. – С. 120–125.

183. Чистякова, С.Н. Профессиональная ориентация школьников : (из опыта работы шк. ЛатвССР) / С. Н. Чистякова. – Москва : Педагогика, 1983. – 95 с. – Текст : непосредственный.

184. Чуприкова, Н. И. Скорость дифференцирования сигналов и расчлененность двигательных образов у школьников с различной успеваемостью / Н. И. Чуприкова, Т. А. Ратанова, Н. П. Локалова. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1991. – № 4. – С. 159–168.

185. Шадриков, В. Д. О содержании понятий «способности» и «одаренность» / В. Д. Шадриков. – Текст : непосредственный // Психологический журнал. – 1983. – Т. 4, № 5. – С. 3–10.

186. Шадриков, В. Д. О структуре познавательных способностей / В. Д. Шадриков. – Текст : непосредственный // Психологический журнал. – 1985. – Т. 6, № 3. – С. 38–46.

187. Шадриков, В. Д. Психология деятельности и способности человека / В. Д. Шадриков. – Москва : Логос, 1996. – 320 с. – Текст : непосредственный.

188. Шадриков, В. Д. Способности и интеллект человека / В. Д. Шадриков. – Москва : СГУ, 2004. – 188 с. – Текст : непосредственный.
189. Шадриков, В. Д. Способности и одаренность человека / В. Д. Шадриков. – Москва : Институт психологии РАН, 2019. – 274 с. – Текст : непосредственный.
190. Шадриков, В. Д. Способности человека / В. Д. Шадриков. – Воронеж : МОДЭК, 1997. – 288 с. – Текст : непосредственный.
191. Шерайзина, Р. М. Педагогический потенциал персонализированного обучения учащихся современной школы / Р. М. Шерайзина, Н. А. Савинова. – Текст : непосредственный // ЧиО. – 2020. – № 4 (65). – С. 29-36.
192. Шмелева, Т. В. Культура речи : сб. ст. и материалов / Т. В. Шмелева ; М-во общ. и проф. образования РФ [и др.]. – Великий Новгород : Новгор. регион. центр развития образования, 1998. – 80 с. – Текст : непосредственный.
193. Штерн, В. Умственная одаренность: психологические методы испытания умственной одаренности в их применении к детям школьного возраста / В. Штерн ; пер. с нем. А. П. Болтунова ; под ред. В. А. Мукова. – Санкт-Петербург : СОЮЗ, 1997. – 128. – Текст : непосредственный.
194. Щебетенко, А. И. Динамическая характеристика общительности в формировании готовности к педагогической деятельности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Щебетенко Александр Иванович. – Москва, 1984. – 208 с. – Текст : непосредственный.
195. Щебланова, Е. И. Одаренность как психологическая система: структура и динамика в школьном возрасте : дис. ... докт. психол. наук : 19.00.01 / Щебланова Елена Игоревна. – Москва, 2006. – 311 с. – Текст : непосредственный.

196. Щербаков, А. И. Формирование личности учителя советской школы в системе высшего педагогического образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Щербаков Александр Ильич. – Ленинград, 1968. – 35 с. – Текст : непосредственный.
197. Щербакова, Е. В. Соотношение креативности с интеллектом и личностными особенностями / Е. В. Щербакова. – Текст : непосредственный // Психология XXI века : материалы междунар. межвуз. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых специалистов, 22-24 апр. 2005 г. / под ред. В. Б. Чеснокова. – Санкт-Петербург : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2005. – С. 76–78.
198. Юркевич, В. С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность / В. С. Юркевич. – Москва : Просвещение, 1996. – 136 с. – Текст : непосредственный.
199. Spearman, C. Psychology down the ages / C. Spearman. – London : Mac Millan, 1937. – Bibliography: V. 2: p. 289-327. – Text : direct.
200. Renzulli, J. S. The three-ring conception of giftedness: A development model for creative productivity / J. S. Renzulli. – Text : direct // Sternberg R. J. Conceptions of giftedness / eds. R. J. Sternberg, J. E. Davidson. – Cambridge : Univ. Press, 2016. – P.53–92.
201. Heller, K. A. Perspectives on the diagnosis of giftedness / K. A. Heller. – Text : direct // German Journal of Psychology. – 1989. – № 13. – P. 140—159.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Быкова Елена Анатольевна - кандидат психол. наук, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет».

Волгуснова Екатерина Андреевна - кандидат психол. наук, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет».

Едиханова Юлия Мансуровна - кандидат психол. наук, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет».

Истомина Светлана Владимировна - кандидат психол. наук, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет».

Коновалова Ольга Вячеславовна - кандидат психол. наук, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет».

Пономарёва Людмила Ивановна – доктор пед. наук, профессор кафедры дошкольного и социального образования ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет».

Спицина Оксана Александровна - кандидат психол. наук, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет».

Шерешкова Елена Андреевна – кандидат психол. наук, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет».

Научное издание

Быкова Елена Анатольевна
Волгуснова Екатерина Андреевна
Едиханова Юлия Мансуровна
Истомина Светлана Владимировна
Коновалова Ольга Вячеславовна
Пономарёва Людмила Ивановна
Спицина Оксана Александровна
Шерешкова Елена Андреевна

РАННЯЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОДАРЕННОСТЬ

Монография

ISBN 978-5-907679-27-6

Компьютерная верстка и макет *Горохов А.А.*

Подписано в печать 10.11.2022.

Формат 60х84 1/16, Бумага офисная.

Уч.-изд. л. 13,4 Усл. печ. л. 12,2 Тираж 500 экз. Заказ № 1677

Отпечатано в типографии

Закрытое акционерное общество «Университетская книга»

305018, г. Курск, ул. Монтажников, д.12

ИНН 4632047762 ОГРН 1044637037829 дата регистрации 23.11.2004 г.

Телефон +7-910-730-82-83 www.nauka46.ru