Дипломная работа

Особенности психологической саморегуляции творчески одаренной личности

Актуальность исследования. Стремительный характер динамики современного общества настоятельно требует от человека развития личностных качеств, позволяющих ему творчески и продуктивно подойти к решению возникающих проблем. Современная система образования должна реагировать на происходящие в обществе изменения. Модернизация системы образования характеризуется сменой ее парадигмы с информационной на развивающую, самостоятельную, познавательную, творческую активность учащихся. Качественный скачок в развитии новых технологий повлек за собой резкое возрастание потребности общества в профессионально компетентной, социально активной творческой личности, способной эффективно функционировать в современных рыночных условиях. Не случайно основатель гуманистического направления психологии К. Роджерс отмечает, что «если в современном обществе мы не будем иметь людей, которые конструктивно реагируют на малейшие изменения в общем развитии, мы можем погибнуть, и это будет та цена, которую мы все заплатим за отсутствие «творчества»» [39, c. 247].

Долгое время в психологии способностей господствующее положение занимала интеллектуальная парадигма, и интеллект, следовательно, рассматривался в качестве главенствующего фактора при определении, как способностей, так и одаренности. Данное положение вещей не могло не наложить серьезный отпечаток на процесс выявления одаренных детей и формирование образовательных программ для их обучения. Как указывает известный исследователь одаренности Е.П. Торренс, «если бы мы определяли детей как одаренных на основе тестов на интеллект, мы бы отсеяли 70% наиболее творческих из них» [20, с. 64].

Проблема творчества становится в настоящее время настолько актуальной, что ее вполне можно назвать проблемой века. В связи с этим обостряется необходимость развития творческой активности в период всего школьного обучения.

Характеризуя творческую активность как активность, направленную на эффективное осмысленное выполнение и преобразование деятельности, отечественные ученые отмечают наличие противоречия между теоретическими подходами к природе творческой активности, с одной стороны, и практикой ее развития, с другой (Д. Богоявленская, М. Р. Битянова, Р.С. Овчарова, Е.Л. Яковлева и др.).

Проблема творческой активности и ее саморегуляции изучалась в работах различных психологов, где преимущественно рассматривались отдельные стороны явлений (Д.Б. Богоявленской, В.Н. Дружинина, Н.С. Лейтеса и др.). В то же время анализ творчества как некоего целостного процесса, как проявления целостной личности ведет к необходимости системного и комплексного исследования особенностей саморегуляции творческой активности.

В связи с этим важность изучения данной проблемы обусловлена несколькими причинами.

Во-первых, назревшей необходимостью системно и комплексно исследовать проблему творческой активности и ее саморегуляции.

Во-вторых, ориентацией современного образования на развитие творческой активности школьников в учебно-воспитательном процессе. В этой связи вопрос о саморегуляции данного вида активности является значимым для теории и практики обучения. Учитывая то, что подростковый возраст - это начало самоопределения, творческих поисков и открытий, проявления стремления к творческому самовыражению и самореализации, можно говорить о важности изучения особенностей саморегуляции творчески одаренной личности в этом возрасте.

В-третьих, необходимость изучения данной проблемы обусловлена наличием противоречия между потребностью в творчески активной личности, способной функционировать в быстро меняющемся окружающем мире, и недостаточной разработанностью программ развития творческой активности учащихся.

Цель исследования - изучение особенностей психологической саморегуляции творчески одаренной личности.

Объект исследования - особенности психологической саморегуляции творчески одаренной личности.

Предмет исследования - особенности психологической саморегуляции подростков с разным уровнем творческой одаренности.

Основной гипотезой исследования является следующее утверждение: существуют различия в особенностях саморегуляции у подростков с разным уровнем творческой одаренности.

Для достижения цели исследования и проверки гипотезы были поставлены следующие задачи:

1. Изучить основные теоретические подходы к интерпретации понятий «одаренность» и «саморегуляция».

. Рассмотреть признаки и виды одаренности.

. Определить уровни саморегуляции психической активности.

. Выделить группы подростков с разным уровнем творческой одаренности.

. Провести психодиагностическое обследование особенностей саморегуляции в выделенных группах.

. Провести сравнительный анализ особенностей саморегуляции у подростков с разным уровнем творческой одаренности.

Для реализации поставленных задач были использованы следующие методы и методики исследования:

1) метод теоретического анализа;

2) эмпирические методики: методика Д. Джонсона (экспресс-метод психодиагностики креативности), тест-опросник «Исследование волевой саморегуляции» А.В. Зверкова и Е.В. Эйдмана, опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой и опросник эмоционального интеллекта «ЭмИн» Д.В. Люсина.

3) методы обработки и анализа данных: методы описательной статистики; аналитическое сравнение, критерий сравнения средних Стьюдента для независимых выборок

Характеристика выборки. В начале исследования общий объем выборки составил 112 респондентов мужского и женского пола в возрасте 13-15 лет, обучающихся в муниципальном бюджетном образовательном учреждении дополнительного образования, МОУ ДОД ДХШ им. В.А. Пташинского. В дальнейшем участие в исследовании продолжили 49 человек, так как с помощью метода экспертной оценки были выделены группы с разным уровнем творческой одаренности; в первую группу вошли респонденты с невыраженными творческими способностями (26 респондентов), во вторую группу вошли творчески одаренные подростки (23 респондента).

Структура дипломной работы. Дипломная работа состоит из введения, трех разделов, основной части, заключения, библиографического списка и приложений. В текст дипломной работы включены таблицы.

1. Теоретический анализ психологических исследований одаренности

одаренность психологический саморегуляция

1.1 Классические и современные методологические подходы к определению одаренности

Понятие «одаренность» имеет широкое значение. Многочисленные труды посвящены рассмотрению данного понятия. Чтобы разобраться в том, что такое «одаренность» рассмотрим различные трактовки данного понятия.

Понятие «одаренность» происходит от слова «дар» и означает особо благоприятные внутренние предпосылки развития.

Д.Н. Ушаков в толковом словаре русского языка отмечает, что одаренность - это талантливость, даровитость, та или иная степень ее [47]. Одаренный - человек с богатой природой, обладающий какими-нибудь свойствами, качествами, способностями. Человек с богатым воображением. Очень талантливый, даровитый человек. Он очень одарен.

Б.Г. Мещеряков в большом психологическом словаре трактует талант, как высокий уровень развития способностей, проявляющихся в творческих видах деятельности [5].

А теперь рассмотрим несколько трактовок данного понятия, которые дают психологи.

М.А. Холодная определяет одаренность как результат длительного, подчиняющегося определенным закономерностям процесса, суть которого заключается в выстраивании и обогащении индивидуального ментального опыта [50, с. 7-8].

Д. Рензулли рассматривает одаренность как результат сочетания трех характеристик: интеллектуальных способностей, превышающих средний уровень, творческого подхода и настойчивости [38, с. 27].

С.Л. Рубинштейн психолог и философ считает, что внутри тех или иных специальных способностей проявляется общая одаренность индивида, соотнесенная с общими условиями ведущих форм человеческой деятельности [43].

Одним из первых в отечественной психологии научное определение понятия «одаренность» дал еще в 1940 г. в своей статье «Способности и одаренность» Б.М. Теплов. По его мнению, одаренность следует понимать, как «то качественно своеобразное сочетание способностей, от которых зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или иной деятельности» [45, с. 22]. Характеризуя природу гениальности, ученый выразил согласие с И. Кантом в том, что это «высшая степень одаренности» [45, с. 23].

В своем определении одаренности Б.М. Теплов делает упор именно на совокупности способностей, что обеспечивает возможность достижения успеха в определенной деятельности. В определениях его последователей появляются новые существенные признаки одаренности.

Во-первых, под способностями понимаются индивидуальные психологические особенности, отличающие одного человека от другого;

Во-вторых, способностями называются не всякие индивидуальные особенности, а лишь те, которые имеют отношения к успешности выполнения какой-либо деятельности;

В-третьих, понятие способность не сводится к тем знаниям, умениям, навыкам, которые выработаны у данного человека [46, c. 397].

Д.Б. Богоявленская рассматривает одаренность 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 [4, с. 48].

А.И. Доровской рассматривает одаренность, как совокупность задатков, природных данных, характеристика степени выраженности и своеобразие природных предпосылок способностей [11, с. 67].

В.С. Юркевич рассматривает одаренность как индивидуальное сочетание способностей, которое позволяет человеку в совершенстве за сравнительно короткое время овладеть навыками и умениями, необходимыми для успешного выполнения деятельности [56, с. 56].

Одаренность в основном определяется тремя взаимосвязанными параметрами: опережающим развитием познания, психологическим развитием и физическими данными [29, с. 16]. Рассмотрим эти параметры подробнее.

В сфере опережающего развития познания обычно отмечается следующее. Существуют особые периоды, когда дети «впитывают» все окружающее. Они способны следить одновременно за двумя или более происходящими вокруг событиями. Такие дети очень любопытны. Им необходимо активно исследовать окружающий мир. Одаренный ребенок часто не терпит каких-либо ограничений на свои исследования. Одаренных детей также отличает способность прослеживать причинно-следственные связи и делать соответствующие выводы. Они особенно увлекаются построением альтернативных моделей и систем.

Одаренные дети обычно обладают отличной памятью, которая базируется на ранней речи и абстрактном мышлении. Их отличает способность классифицировать и категоризировать информацию и опыт, умение широко пользоваться накопленными знаниями. Их склонность к классификации и категоризации иллюстрируется и любимым увлечением, свойственным одаренным детям, - коллекционированием.

Большой словарный запас, сопровождающийся сложными синтаксическими конструкциями, умение ставить вопросы чаще всего привлекают внимание окружающих к одаренному ребенку. Маленькие «вундеркинды» с удовольствием читают словари и энциклопедии, придумывают слова, должные, по их мнению, выражать их собственные понятия и воображаемые события, предпочитают игры, требующие активизации умственных способностей.

Талантливые дети легко справляются с познавательной неопределенностью. Они с удовольствием воспринимают сложные и долгосрочные задания и терпеть не могут, когда им навязывают готовый ответ. В этом заключается зерно будущих конфликтов в классе, так как большинство учителей начальной школы ориентируются на детей с «низким порогом отключения», то есть предпочитают отвечать на собственные вопросы, будучи уверены, что дети не смогут найти правильный ответ [29, с. 18]. Одаренного ребенка отличает и повышенная концентрация внимания на чем-либо, упорство в достижении результата в сфере, которая ему интересна.

В сфере психологического развития одаренным и талантливым детям свойственны следующие черты [29, с. 19-20].

. Сильно развитое чувство справедливости, проявляющееся очень рано.

. Личные системы ценностей у одаренных детей очень широки. Они остро воспринимают общественную несправедливость, устанавливают высокие требования к себе и окружающим и живо откликаются на правду, справедливость, гармонию и природу.

. Обычно дети в маленьком возрасте не могут четко развести реальность и фантазию. Особенно это проявляется у одаренных детей. Они настолько прихотливы в своем раскрашивании и развитии собственных фантазий, настолько сживаются с ними, буквально «купаясь» в живом воображении, что порой учителя и родители демонстрируют излишнюю озабоченность по поводу способности ребенка отличать правду от вымысла. Это яркое воображение рождает несуществующих друзей, желанного братика или сестренку и целую фантастическую жизнь, богатую и яркую. Спустя много лет многие из них как в работе, так и в жизни сохраняют элемент игры, изобретательность и творческий подход - качества, которые столько дали человечеству и в материальном и в эстетическом развитии.

. Одной из наиболее важных черт для внутреннего равновесия одаренного человека является хорошо развитое чувство юмора. Юмор может быть спасительной благодатью и здоровым щитом для тонкой психики, нуждающейся в защите от болезненных ударов, наносимых менее восприимчивыми людьми.

. Одаренные дети постоянно пытаются решать проблемы, которые им пока «не по зубам». С точки зрения их развития такие попытки полезны. Но поскольку одаренные дети в некоторых вещах делают успехи, недостижимые для большинства их ровесников, родители таких детей склонны ожидать такой же легкости во всех своих начинаниях. Однако их замечательные речевые способности могут привести к тому, что взрослые начинают неверно воспринимать уровень их эмоциональной зрелости - а это усугубляет проблему.

. Одаренные дети - как и их менее способные ровесники - являются возрастными эгоцентристами в своем толковании событий и явлений.

Термин эгоцентризм помогает понять качественные различия между интуитивным, анимистическим восприятием дошкольников и более рациональным, ориентированным на конкретную реальность воззрением старших детей.

Говоря о физическом развитии можно отметить, что существуют два соперничающих стереотипа физических характеристик одаренных детей. Первый - это тощий, маленький, бледный «ботаник» в очках. Второй - это одаренные дети выше ростом, крепче, здоровее, красивее, чем их ординарные сверстники. Однако если мы расширим диапазон определения, для того чтобы включить все разнообразие одаренности и избежать социальных и культурных предубеждений стандартного тестирования, то мы увидим, что физические характеристики одаренных детей столь же разнообразны, как и сами дети. Нет никакого смысла делать стереотипные обобщения относительно роста, веса, здоровья или внешности одаренных детей. Они достаточно привлекательны и своим разнообразием.

Так, говоря о случаях яркого проявления способностей в младшем школьном возрасте, т.е. у так называемых вундеркиндов, Н.С. Лейтес еще в 1971 г. отмечал наличие возрастных факторов одаренности. Отличительной чертой необыкновенных детей Н.С. Лейтес считает их склонность к труду, т.е. чрезвычайную умственную активность, повышенную потребность в деятельности как возрастное явление, которое может быть связано с ускорением развития и зависеть от сближения, а позже - совмещения во времени особенностей различных возрастных периодов. Он подчеркивает, «что яркие проявления общей одаренности в детском возрасте могут рассматриваться как предпосылка будущих способностей лишь постольку, поскольку соответствующие факторы возрастного развития сохраняются как устойчивая индивидуальная особенность» [20, с. 162].

Н.С. Лейтес отмечает, что «при существующей в психологии традиции слово «одаренность» может означать качественно своеобразное у каждого индивида сочетание таких способностей, их единство. При этом понятие «одаренность» означает не только высокий уровень, но и некоторую внутреннюю установку, направленность развивающейся личности» [21, с. 8]. В связи с этим позднее, в 1996 г., Н.С. Лейтес формулирует следующее определение этого феномена: «Под одаренностью ребенка понимается более высокая, чем у его сверстников, при прочих равных условиях, восприимчивость к учению и более выраженные творческие проявления».

Ученый выделяет следующие дополнительные признаки и факторы одаренности: опережение во времени развития; ранний умственный подъем; сочетание стандартности и творчества в мышлении; изменчивость уровня умственных достоинств; особые возможности детства; возрастное развитие активности; формализм детского мышления; «творчество» как свойство детского мышления; сенситивные периоды развития; периоды детства как эпохи жизни со своими неповторимыми возможностями; взаимосвязь индивидуального и возрастного; неравномерность темпа возрастного развития; высокий умственный уровень и темп развития; индивидуальное как таковое, которое вырастает из возрастного; одаренность как то, что проявляется не сразу, а со временем; специализация умственных возможностей; умственные возможности в связи с развитостью личности и т.д.

Н.С. Лейтес особенно выделяет в группе способных детей так называемых вундеркиндов (нем. вундер - чудо, кинд - ребенок), т.е. «детей с чрезвычайными успехами в каком-либо определенном виде деятельности - в музыке, рисовании, математике... «Чудо-дети» встречаются преимущественно в дошкольном и младшем школьном возрасте...» [21, с. 29]. При этом он отмечает, что в оценке их способностей и достижений имеет место некоторое преувеличение и, может, поэтому вундеркинды часто не оправдывают надежд, которые возлагают на них взрослые. Из-за этого их будущее неопределенно; однако существуют дети, чьи способности не всегда можно увидеть, для них свойственна определенная задержка в развитии способностей, и поэтому их проявления одаренности могут быть неожиданными [21, с. 29-44].

Вышеизложенные взгляды классиков отечественной психологии оказали значительное влияние на исследование одаренности. В этом плане заслуживают внимания определения одаренности в психологических, философских и педагогических словарях. Так, в психологическом словаре под редакцией В.И. Войтко, одаренность- как понятие общей психологии означает «высокий уровень задатков, склонностей». Для психологии важна разработка теории одаренности как целостного и системного проявления личности, а также изучение особенностей реализации одаренности в различные возрастные периоды жизнедеятельности человека, его индивидуальных различий. Одаренность является сплавом врожденного и приобретенного индивидом [35].

Содержательным является определение в данном словаре сущности понятия одаренных детей. Это «дети, у которых в раннем возрасте проявляются способности к выполнению определенных видов деятельности. Известны случаи, когда одаренные дети в полтора года знали алфавит, в два - читали, а в четыре - писали. По способностям одаренные дети далеко опережают своих сверстников. Ощутимым признаком одаренности ребенка является опережающее развитие его интеллекта относительно его возраста. Для одаренных детей характерны высокая активность ума, повышенная склонность к умственной деятельности, интерес к определенному виду деятельности, элементы оригинальности в ней, тяга к творчеству. У многих одаренных детей ощутима «творческая жилка» - они рано создают музыкальные этюды, пишут научные трактаты, придумывают театральные ситуации, планируют небывалые путешествия, создают «фантастические» проекты и т.д. Негативные черты одаренных детей - чрезмерная сосредоточенность на любимом деле и своих способностях, определенное безразличие к другим людям и духовным ценностям, слабая коммуникабельность. При изучении одаренных детей нельзя выпускать из поля зрения диалектическое единство общего, особенного и единичного, ведь и сама одаренность может быть более общей или касаться какого-то отдельного вида деятельности» [35, с. 107].

В.А. Моляко, доктор психологических наук, профессор, академик предложил оригинальный и наиболее полный «реестр определений» сущности творческого дарования, его реальных уровней, который фактически является перечнем творческих ценностей, потенциалов, ресурсов, возможностей личности в их генетическом развертывании, которым обладает творчески одаренная личность как субъект сотворения всех других ценностей. Приведем этот «реестр» [25]:

Задатки - наследственные анатомо-физиологические особенности, на основе которых развиваются способности творчески одаренной личности

Склонность - отношение, конкретная избирательная направленность личности на определенную деятельность, основанная на интересах, постоянных потребностях выполнения определенной деятельности, стремлении ее совершенствования, составляющие основу призвания.

Способности - индивидуально-психологические свойства личности, которые предоставляют ей возможность более успешно овладевать и выполнять определенную деятельность с ее конкретными задачами и проблемами.

Общие способности - индивидуальные свойства личности, которые лежат в основе овладения любой деятельностью и реализации ее.

Специальные способности - конкретные свойства личности, которые позволяют ей овладевать и выполнять определенную деятельность.

Творческие способности - позволяют успешно выполнять любую или конкретную (например, литературную) творческую деятельность.

Одаренность - специфическое сочетание способностей, интересов, потребностей, что дает возможность выполнять определенную деятельность на качественно новом, высоком уровне, который значительно возвышается над условным средним уровнем [21].

М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович определяют одаренность как «наличие у человека благоприятных задатков и способностей к одному или нескольким видам деятельности [10]. Об одаренном человеке можно судить по характеру развития способностей и овладению знаний, навыков, умений, по успехам и уровню достижений в профессиональной работе. Часто люди достигают выдающихся успехов благодаря тому, что не являются узкими, ограниченными специалистами, а интересуются смежными сферами науки и искусства, постоянно повышают свое общее развитие и культуру. Главным условием развития детской и подростковой одаренности является потребность в познании, в самоактуализации. B.C. Юркевич в результате исследования проблемы пришла к выводу, что познавательная потребность является главным условием развития одаренности детей [56, c. 233]. Американский психолог Л. Термен длительное время изучал 1532 одаренных подростка. Наиболее творческие достижения были обнаружены у тех подростков, которые характеризовались высокой потребностью в творческой деятельности, желанием проявить себя, потребностью в самоактуализации.

В книге «Одаренный ребенок» под редакцией A.M. Дьяченко изложены результаты исследований умственно одаренных детей дошкольного возраста, предложена новая образовательная программа, направленная на развитие у детей трех основных блоков структуры одаренности: познавательной активности, умственных способностей, детских видов деятельности. В книге показана специфика взаимоотношений в группе одаренных детей, выявлены особенности подготовки к школе умственно одаренных детей, охарактеризованы ситуации развития умственно одаренных детей в семье. В настоящее время создан Всемирный совет по таланту и одаренности детей, в состав которого входят представители 23 государств. 55 стран объединены во Всемирный совет по одаренным и талантливым детям [10, с. 235].

Формирование таланта начинается с раннего детства, сначала как обнаружение природных задатков и склонности к определенному виду деятельности, позже как закрепление и увеличение способностей и, наконец, как высокое выявление творчества. Талантливость к музыке, пению, составлению стихов, рисованию, конструированию может сказаться еще в дошкольном возрасте. Своевременное распознавание таланта помогает его становлению.

Развитие таланта во многом зависит от направленности и характера личности, трудолюбия.

Лень, малодушие подрывают талант, он теряет блеск, затухает. Лучший способ развития таланта - систематический, напряженный труд. «Он превращает талант в реальную творческую силу» [49, с. 420].

В современной энциклопедии образования под редакцией В.Г. Кременя приведены две обстоятельные статьи об одаренных детях и таланте, в которых определенным образом суммируются последние данные об этих феноменах.

Так, Ж.В. Гордеева определяет одаренных детей как таких, которые «имеют высокий уровень развития общих и специальных способностей. Одаренные дети отличаются высокой любознательностью и исследовательской активностью. Психофизиологические исследования выявили, что у одаренных детей повышена биохимическая и электрическая активность мозга, поэтому ограничение их активности может провоцировать негативные реакции невротического характера. У таких детей ярко выявлена способность открывать причинно-следственные связки и делать соответствующие выводы, особенно они увлекаются построением альтернативных моделей и систем.

У одаренных детей наблюдается повышенная концентрация внимания, настойчивость в достижении результата в той области, которая их интересует. Они любознательны, чувствительны к изысканию новых проблем, им присущи фантазия, оригинальность, они неутомимы в своих поисках, способны нестандартно мыслить, проявляют творческую активность, правда, свойственное многим из них разнообразие интересов иногда приводит к тому, что они начинают несколько дел одновременно, а также берутся за слишком сложные задачи.

Одаренные дети сверхчувствительны в отношении к окружающему миру. Они склонны не только себя, но и других оценивать критически и поэтому очень уязвимы в своих отношениях с окружением. Все это, вместе с высокими показателями академической успеваемости, порождает со стороны сверстников двойственное отношение к ним: у одних - восхищение и уважение к их способностям, у других - зависть.

У педагогов «нестандартный ученик» также вызывает противоречивое отношение: с одной стороны, учитель понимает, что такой ребенок нуждается в специальной и более сложной работе с ним, в индивидуальном подходе, а с другой - он не имеет времени отдельно заниматься с самыми способными детьми, поскольку сосредоточен на том, чтобы дать знания школьникам среднего и низшего уровня. В такой ситуации трудно не только обратить должное внимание на «нестандартного ребенка» - трудно его оценить, смириться с нешаблонностью его восприятия, деятельности и поведения.

Следует учитывать, что у творчески одаренного ребенка обычно менее покладистый характер, чем у «нормальных детей», поэтому они нередко испытывают трудности в общении, не умеют идти на компромиссы, решать конфликты. Иногда возникает опасность отторжения одаренного ребенка детским коллективом, может сформироваться мнение о нем как о высокомерном и эгоистичном.

Одаренные дети, привыкшие легко усваивать и обрабатывать информацию (как правило, именно ту, которая их больше всего интересует), в условиях систематического, организованного школьного обучения могут столкнуться с необходимостью, более напряженной и целенаправленной умственной работы, навыков которой они еще не имеют. Неизбежные неудачи, неожиданные и потому особенно неприятные, могут с первых дней школьного обучения деморализовать ребенка и постепенно сформировать у него негативное отношение к учебной деятельности. Вот почему, общаясь с одаренным ребенком, учитель должен в некоторых случаях преодолевать свою собственную природу, свою «стандартную» направленность на передачу опыта и знаний. «Желательно, чтобы обучение одаренного ребенка строилось на основе специально разработанных программ, которые способствовали бы полной реализации их творческого и интеллектуального потенциала, позволяя одновременно избегать однобокости их психического развития, а также чрезмерной психической нагрузки и переутомления» [54, с. 596].

Сравнивая приведенные выше определения одаренности, можно прийти к утверждению о том, что основными признаками одаренности служит наличие у человека выдающихся способностей, а также развитый интеллект, повышенный уровень умственного развития, творческий подход, возможность достижения высоких результатов в различных видах деятельности. Так, в своем определении одаренности Б.М. Теплов, Ж.В. Гордеева, А.М. Дьяченко и др. делают упор именно на совокупности способностей, что обеспечивает возможность достижения успеха в определенной деятельности. B.C. Юркевич в результате исследования проблемы пришла к выводу, что познавательная потребность является главным условием развития одаренности детей.

Н.С. Лейтес, в свою очередь, отличительной чертой необыкновенных детей считает их склонность к труду, т.е. чрезвычайную умственную активность, повышенную потребность в деятельности как возрастное явление, которое может быть связано с ускорением развития и зависеть от сближения, а позже - совмещения во времени особенностей различных возрастных периодов [21].

.2 Признаки и виды одаренности

По определению А.И. Грабовского, признаки одаренности - это те особенности одаренного ребенка, которые проявляются в его реальной деятельности и могут быть оценены на уровне наблюдения за характером его действий. Признаки явной (проявленной) одаренности зафиксированы в ее определении и связаны с высоким уровнем выполнения деятельности. Вместе с тем, об одаренности ребенка следует судить в единстве категорий «хочу» и «могу». Поэтому признаки одаренности охватывают два аспекта поведения одаренного ребенка: инструментальный и мотивационный. Инструментальный - характеризует способы его деятельности. Мотивационный - характеризует отношение ребенка к той или иной стороне действительности, а также к своей деятельности [8, с. 13-18].

Инструментальный аспект поведения одаренного ребенка может быть описан следующими признаками:

. Наличие специфических стратегий деятельности. Способы деятельности одаренного ребенка обеспечивают ее особую, качественно своеобразную продуктивность. При этом выделяются три основных уровня успешности деятельности, с каждым из которых связана своя специфическая стратегия ее осуществления: быстрое освоение деятельности и высокая успешность ее выполнения; использование и изобретение новых способов деятельности в условиях поиска решения в заданной ситуации; выдвижение новых целей деятельности за счет более глубокого овладения предметом, ведущее к новому видению ситуации и объясняющее появление, на первый взгляд, неожиданных идей и решений. Для поведения одаренного ребенка характерен главным образом третий уровень успешности: новаторство, как выход за пределы требований выполняемой деятельности.

. Сформированность качественно своеобразного индивидуального стиля деятельности, выражающегося в склонности “все делать по-своему” и связанного с присущей одаренному ребенку самодостаточной системой саморегуляции. Индивидуализация способов деятельности выражается в элементах уникальности ее продукта.

. Высокая структурированность знаний, умение видеть изучаемый предмет в системе, свернутость способов действий в соответствующей предметной области. Это проявляется в способности одаренного ребенка, с одной стороны, практически мгновенно схватывать наиболее существенную деталь среди множества других предметных сведений (впечатлений, образов, понятий и т.д.) и, с другой стороны, удивительно легко переходить от единичной детали к ее обобщению и развернутому контексту ее интерпретации. Иными словами, своеобразие способов деятельности одаренного ребенка проявляется в его способности в сложном видеть простое, а в простом - сложное.

. Особый тип обучаемости. Он может проявляться как в высокой скорости и легкости обучения, так и в замедленном темпе обучения, но с последующим резким изменением структуры знаний, представлений и умений.

Мотивационный аспект поведения одаренного ребенка может быть описан следующими признаками:

. Повышенная, избирательная чувствительность к определенным сторонам предметной действительности (знакам, звукам, цветам, растениям и т.д.) либо определенным формам собственной активности (физической, художественной и т.д.), сопровождающаяся, как правило, переживанием чувства удовольствия.

. Ярко выраженный интерес к тем или иным занятиям или сферам деятельности, чрезвычайно высокая увлеченность каким-либо предметом, погруженность в то или иное дело.

. Повышенная познавательная потребность, любознательность.

. Предпочтение парадоксальной, противоречивой и неопределенной информации, неприятие стандартных, типичных заданий и готовых ответов.

. Высокая критичность к результатам собственного труда, склонность ставить сверхтрудные цели, стремление к совершенству.

Психологические особенности детей, демонстрирующих одаренность, могут рассматриваться лишь как признаки, сопровождающие одаренность, но не обязательно как порождающие ее. Поэтому наличие указанных психологических особенностей может служить лишь основанием для предположения об одаренности, а не для вывода о ее безусловном наличии. Поведение одаренного ребенка совсем не обязательно должно соответствовать одновременно всем вышеперечисленным признакам.

Поведенческие признаки одаренности вариативны и часто противоречивы по своим проявлениям, поскольку в сильной мере зависимы от социального контекста. Тем не менее, даже наличие одного из этих признаков должно привлечь внимание специалиста и мотивировать его на тщательный и длительный по времени анализ каждого конкретного индивидуального случая [31, с. 232]. Углубленные исследования последних лет привели к тому, что уже признанные виды одаренности стали рассматриваться дифференцированно. Это проявилось в возникновении новых концепций интеллектуальной и творческой одаренности. Одной из получивших признание является теория множественности видов интеллекта Говарда Гарднера. Согласно этой теории, не существует какого-то единого интеллекта: есть, по крайней мере, семь видов. Каждый из них независим от других и функционирует как отдельная система по своим собственным правилам. Каждый обладает особым статусом в силу своего происхождения. Например, в эволюционном развитии человечества музыкальный интеллект является более древним, чем остальные.

К выделенным семи видам интеллекта относятся следующие [7, c. 88]:

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

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

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

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

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

Личностный интеллект имеет две стороны, которые могут рассматриваться отдельно - это интраличностный и интерличностный интеллект. Интраличностный интеллект представляет собой способность управлять своими чувствами, различать, анализировать их и использовать эту информацию в своей деятельности (например, писатель). Интерличностный интеллект есть способность замечать и понимать потребности и намерения других людей, управлять их настроениями, предвидеть поведение в разных ситуациях (политический лидер, педагог, психотерапевт).

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

Сопоставление известных видов одаренности и видов интеллекта по Гарднеру показывает, что они почти совпадают. Полное совпадение отмечается между психомоторной одаренностью и кинестезическим интеллектом. Этот вид одаренности хорошо известен, исследуется особо. Существует целая сеть учебных заведений, развивающих эти способности, - спортивные школы и кружки, балетные студии и школы и т.п. [7, c. 89].

В одаренности можно выделить как качественный, так и количественный аспект. Анализ качественных характеристик одаренности предполагает выделение различных качественно своеобразных видов одаренности в связи со спецификой психических возможностей человека и особенностями их проявления в тех или иных видах деятельности. Анализ количественных характеристик одаренности позволяет описать степень выраженности психических возможностей человека. Среди критериев выделения видов одаренности можно выделить следующие:

. Вид деятельности и обеспечивающие ее сферы психики.

. Степень сформированности.

. Форма проявлений.

. Широта проявлений в различных видах деятельности.

. Особенности возрастного развития.

По критерию «вид деятельности» и обеспечивающие ее сферы психики выделение видов одаренности осуществляется в рамках пяти видов деятельности с учетом включенности трех психических сфер и, соответственно, степени участия разных уровней психической организации. К основным видам деятельности относятся практическая, теоретическая (познавательная), художественно-эстетическая, коммуникативная и духовно-ценностная. Сферы психики представлены интеллектуальной, эмоциональной и мотивационно-волевой.

Соответственно, могут быть выделены следующие виды одаренности:

в практической деятельности, можно выделить одаренность в ремеслах, спортивную и организационную одаренность.

в познавательной деятельности находит реализацию интеллектуальная одаренность различных видов.

в художественно-эстетической деятельности выделяются, например, хореографическая, сценическая, литературно-поэтическая, изобразительная и музыкальная одаренность.

в коммуникативной деятельности, прежде всего, следует выделить лидерскую и аттрактивную одаренность.

в духовно-ценностной деятельности отмечается одаренность в создании новых духовных ценностей и смыслов, служение людям [36].

Каждый вид одаренности предполагает одновременное включение всех уровней психической организации с преобладанием того уровня, который наиболее значим для данного конкретного вида деятельности. Один и тот же вид одаренности может носить неповторимый, уникальный характер, поскольку разные компоненты одаренности у разных индивидуумов могут быть выражены в разной степени. Одаренность может состояться только в том случае, если резервы самых разных способностей человека позволят скомпенсировать недостающие или недостаточно выраженные компоненты, необходимые для успешной реализации деятельности. Особо яркая одаренность или талант свидетельствуют о наличии высоких способностей по всему набору компонентов, затребованных структурой деятельности, а также об интенсивности интеграционных процессов “внутри” субъекта, вовлекающих его личностную сферу. Деятельность всегда осуществляется личностью. Ее цели и мотивы оказывают влияние на уровень выполнения деятельности. Если цели личности лежат вне самой деятельности, то деятельность выполняется в лучшем случае добросовестно и ее результат даже при блестящем исполнении не превышает нормативно требуемый продукт. Если ребенок что-то делает с любовью, он постоянно совершенствует, реализуя все новые замыслы, рожденные в процессе самой работы. В результате новый продукт его деятельности значительно превышает первоначальный замысел. В этом случае можно говорить о том, что имело место “развитие деятельности”.

По критерию «степень сформированности одаренности» можно выделить: актуальную и потенциальную одаренность.

Актуальная одаренность - это психологическая характеристика ребенка с такими наличными (уже достигнутыми) показателями психического развития, которые проявляются в более высоком уровне выполнения деятельности в конкретной предметной области по сравнению с возрастной и социальной нормой. В данном случае, безусловно, речь идет не только об учебной, а о широком спектре различных видов деятельности.

Особую категорию актуально одаренных детей составляют талантливые дети. Талантливый ребенок - это ребенок с такими результатами выполнения деятельности, которые отвечают требованию объективной новизны и социальной значимости. Как правило, конкретный продукт деятельности талантливого ребенка оценивается экспертом (высококвалифицированным специалистом в соответствующей области деятельности) как отвечающий в той или иной мере критериям профессионального мастерства и творчества. Потенциальная одаренность - это психологическая характеристика ребенка, который имеет лишь определенные психические возможности (потенциал) для высоких достижений в том или ином виде деятельности, но не может реализовать свои возможности в данный момент времени в силу их функциональной недостаточности. Развитие этого потенциала может сдерживаться рядом неблагоприятных причин (трудными семейными обстоятельствами, недостаточной мотивацией, низким уровнем саморегуляции, отсутствием необходимой образовательной среды и т.д.).

Выявление потенциальной одаренности требует высокой прогностичности используемых диагностических методов, поскольку речь идет о еще несформировавшейся системе способностей, о дальнейшем развитии которой можно судить лишь на основе отдельных признаков, предпосылок. Интеграция способностей, необходимая для высоких достижений, еще отсутствует. Потенциальная одаренность проявляется при благоприятных условиях, обеспечивающих определенное развивающее влияние на исходные психические возможности ребенка [36].

По критерию «форма проявления» можно говорить о: явной и скрытой одаренности.

Явная одаренность проявляется в деятельности ребенка достаточно ярко и отчетливо (как бы «сама по себе»), в том числе и при неблагоприятных условиях. Достижения ребенка столь очевидны, что его одаренность не вызывает сомнения. Поэтому специалисту в области детской одаренности с большой степенью вероятности удается сделать заключение о наличии одаренности или о высоких потенциальных возможностях ребенка. Он может адекватно оценить «зону ближайшего развития» и правильно наметить программу дальнейшей работы с таким «перспективным ребенком». Однако далеко не всегда одаренность обнаруживает себя столь явно.

Скрытая одаренность проявляется в деятельности ребенка в менее выраженной, в замаскированной форме. Вследствие этого появляется опасность ошибочных заключений об отсутствии одаренности такого ребенка. Его могут отнести к числу «неперспективных» и лишить помощи и поддержки, необходимой для развития его способностей. Нередко в «гадком утенке» никто не видит будущего прекрасного лебедя. Вместе с тем известны многочисленные примеры, когда именно такие «неперспективные дети» добиваются высочайших результатов.

Причины скрытой одаренности во многом связаны с наличием особых психологических барьеров. Они возникают на пути развития и интеграции способностей и существенно искажают формы проявления одаренности. Скрытые формы одаренности - это сложные по своей природе и часто непредсказуемые по характеру проявления психические феномены. Масштаб дарований ребенка со скрытой одаренностью весьма трудно (а иногда и невозможно) оценить с помощью традиционных методов (психометрических тестов, результатов различных интеллектуальных соревнований и т.п.).

Выявление детей со скрытой одаренностью ни в коем случае не может сводиться к одномоментному психодиагностическому обследованию больших групп дошкольников и школьников. Идентификация детей с таким типом одаренности - это длительный процесс, основанный на использовании многоуровневого комплекса методов анализа поведения ребенка, включении его в различные виды реальной деятельности, организации его общения с одаренными взрослыми, обогащении его индивидуальной жизненной среды, вовлечения его в инновационные формы обучения и т.д. [36].

По критерию «широта проявлений в различных видах деятельности» можно выделить: общую (или умственную) и специальную одаренность. Общая одаренность проявляется по отношению к различным видам деятельности и выступает в качестве основы их продуктивности. Психологическим ядром общей одаренности являются умственные способности (или общие познавательные способности), вокруг которых выстраиваются эмоциональные, мотивационные и волевые качества личности. Общая одаренность определяет, соответственно, уровень понимания происходящего, глубину эмоциональной и мотивационной вовлеченности в деятельность, эффективность целеполагания и саморегуляции. Специальная одаренность обнаруживает себя в конкретных видах деятельности и может быть определена лишь в отношении отдельных областей деятельности (музыка, живопись, спорт и т.д.)

Общая одаренность связана со специальными видами одаренности. В частности, под влиянием общей одаренности (показателей эффективности познавательных процессов, саморегуляции и т.д.) проявления специальной одаренности выходят на качественно более высокий уровень освоения конкретной деятельности (в области музыки, поэзии, спорта и т.д.). В свою очередь, специальная одаренность оказывает влияние на избирательную специализацию общих психологических ресурсов личности, усиливая тем самым индивидуальное своеобразие и самобытность одаренного человека.

По критерию «особенности возрастного развития» можно дифференцировать: раннюю и позднюю одаренность.

Решающими показателями здесь выступают темп психического развития ребенка, а также те возрастные этапы, на которых одаренность проявляется в явном виде. Необходимо учитывать, что ускоренное психическое развитие, раннее обнаружение дарований (феномен «возрастной одаренности») далеко не всегда связано с высокими достижениями в более старшем возрасте. В свою очередь, отсутствие ярких проявлений одаренности в детском возрасте не означает отрицательного вывода относительно перспектив дальнейшего психического развития личности. Примером ранней одаренности являются дети, которые получили название «вундеркиндов». Вундеркинд (буквально - «чудесный ребенок») - это ребенок, как правило, дошкольного или младшего школьного возраста с чрезвычайными, блестящими успехами в каком-либо определенном виде деятельности - в музыке, рисовании, пении и т.д. Особое место среди таких детей занимают интеллектуальные вундеркинды. Это не по годам развитые дети, чьи возможности проявляются в крайне высоком опережающем темпе психического развития. Для них характерно чрезвычайно раннее, с 2-3-х лет освоение чтения, письма и счета; овладение программой трехлетнего обучения к концу первого класса; выбор сложной деятельности по собственному желанию. Их отличает необыкновенно высокое развитие отдельных познавательных процессов (блестящая память, редкостная наблюдательность, необычная сообразительность и т.п.) [36].

Наиболее рано дарования проявляются в искусстве, особенно в музыке. Несколько позднее одаренность проявляется в сфере изобразительного искусства. В науке достижение значимых результатов в виде выдающихся открытий, создание новых областей и методов исследования и т.п. происходит обычно позднее, чем в искусстве. Это связано, в частности, с необходимостью приобретения глубоких и обширных знаний, без которых невозможны научные открытия. Раньше других при этом проявляются математические дарования (Лейбниц, Галуа, Гаусс). Данная закономерность подтверждается фактами биографий великих людей.

Итак, любой индивидуальный случай детской одаренности может быть оценен с точки зрения всех вышеперечисленных критериев классификации видов одаренности. Одаренность оказывается, таким образом, многомерным по своему характеру явлением [34, c. 248].

Существует целая сеть учебных заведений, развивающих эти способности, - спортивные школы и кружки, балетные студии и школы и т.п. [33, c. 89].

Художественная одаренность - этот вид одаренности поддерживается и развивается в специальных школах, кружках, студиях. Он подразумевает высокие достижения в области художественного творчества и исполнительского мастерства в музыке, живописи, скульптуре, актерские способности. Одна из серьезных проблем состоит в том, чтобы в общеобразовательной школе признавались и уважались эти способности. Эти дети уделяют много времени, энергии упражнениям, достижению мастерства в своей области. У них остается мало возможностей для успешной учебы, они часто нуждаются в индивидуальных программах по школьным предметам, в понимании со стороны учителей и сверстников.

Общая интеллектуальная одаренность. Дети с одаренностью этого вида быстро овладевают основополагающими понятиями, легко запоминают и сохраняют информацию. Высоко - развитые способности переработки информации позволяют им преуспевать во многих областях знаний. Несколько иной характер имеет академическая одаренность, которая проявляется в успешности обучения отдельным учебным предметам и является более частной, избирательной. Эти дети могут показывать высокие результаты по легкости, глубине, быстроте продвижения - в математике или иностранном языке, физике или биологии и иногда иметь неважную успеваемость по другим предметам, которые воспринимаются ими не так легко. Выраженная избирательность устремлений в относительно узкой области создает свои проблемы в школе и в семье. Родители и учителя бывают недовольны тем, что ребенок не учится одинаково хорошо по всем предметам, отказываются признавать его одаренность и не пробуют найти возможности для поддержки и развития специального дарования.

Структура математических способностей. Психолог В.А. Крутецкий всесторонне изучал детей с этим видом одаренности и выявил структуру математических способностей. В нее вошли следующие компоненты.

. Получение математической информации. Способность к формализованному восприятию математического материала, схватыванию формальной структуры задачи.

. Переработка математической информации. В нее входят: а) способность к логическому мышлению в сфере количественных и пространственных отношений, числовой и знаковой символики; способность мыслить математическими символами; б) способность к быстрому и широкому обобщению математических объектов, отношений и действий; в) способность к свертыванию процесса математического рассуждения и системы соответствующих действий; способность мыслить свернутыми структурами; г) гибкость мыслительных процессов в математической деятельности; д) стремление к ясности, простоте, экономности и рациональности решений; е) способность к быстрой и свободной перестройке направленности мыслительного процесса, переключение с прямого на обратный ход мысли.

. Хранение математической информации. Математическая память- обобщенная память на математические отношения, типовые характеристики, схемы рассуждений и доказательств, методы решения задач и принципы подхода к ним.

. Общий синтетический компонент. Математическая направленность ума [18, c. 385-386].

Творческая одаренность. О творческой одаренности до сих пор ведутся споры о самой необходимости выделения этого вида одаренности. Суть разногласий состоит в следующем. Одни специалисты полагают, что творчество, креативность является неотъемлемым элементом всех видов одаренности, которые не могут быть представлены отдельно от творческого компонента. Так, А.М. Матюшкин настаивает на том, что есть лишь один вид одаренности - творческая: если нет творчества, бессмысленно говорить об одаренности [24]. Другие исследователи отстаивают правомерность существования творческой одаренности как отдельного, самостоятельного вида. Одна из точек зрения такова, что одаренность порождается или способностью продуцировать, выдвигать новые идеи, изобретать или же способностью блестяще исполнять, использовать то, что уже создано [33, c. 91].

Вместе с тем исследования показывают, что дети с творческой направленностью нередко обладают рядом поведенческих характеристик, которые их выделяют и которые - увы! - вызывают отнюдь не положительные эмоции в учителях и окружающих людях:

отсутствие внимания к условностям и авторитетам;

большая независимость в суждениях;

тонкое чувство юмора;

отсутствие внимания к порядку и «должной» организации работы;

яркий темперамент [33, c. 91].

Целесообразность выделения творческой одаренности как отдельного вида определяется тем, что стандартные учебные программы и учебный процесс дают мало возможностей для ее проявления и развития.

В настоящее время дифференциация по аспектам интеллектуальной и творческой одаренности идет дальше. В связи с этим следует упомянуть о взглядах Б.М. Теплова, который возражал против представлений о том, что высокая одаренность в одной области сопровождается снижением одаренности в других областях. Он подчеркивал, что «талант как таковой многосторонен», и считал, что не о сосуществовании разных одаренностей должна идти речь, а о широте самой одаренности. Он писал: «Возможность успешно действовать в различных областях объясняется прежде всего наличием некоторых общих моментов одаренности, имеющих значение для разных видов деятельности. В этом - центр научной проблемы многосторонних дарований» [46, c. 41].

Многосторонность таланта. В современной психологии примером подхода к многосторонности дарований является концепция К. Тейлора. В ней не делается попыток определить новые виды одаренности, скорее привлекается внимание к ее специфическому выражению. Первоначально в концепции К. Тейлора были две как бы полярные области - академическая и творческая одаренность. Затем творческая одаренность распалась на восемь видов; она может проявляться в продуктивном мышлении, принятии решений, прогнозировании, общении, планировании, воплощении или исполнении решений, построении взаимоотношений, усмотрении возможностей. Последние три таланта (в терминологии Тейлора) существенны для того, чтобы привести идеи в действие. Проявления таланта трактуются довольно узко. Например, общение понимается как умение выражать свои мысли и чувства так, чтобы они были поняты другими; усмотрение возможностей предполагает умение обнаруживать возможности и взаимоотношения, скрытые от других людей.

Таким образом, согласно вышеизложенных концепций авторов о многосторонности таланта, все таланты могут быть присущи одному человеку. В силу разной степени выраженности они составляют его неповторимый профиль. В то же время каждый из талантов может стать важнейшей особенностью и основным каналом реализации индивидуальных возможностей.

Итак, в одаренности можно выделить как качественный, так и количественный аспекты. К качественным аспектам относятся различные виды одаренности в связи со спецификой психических возможностей человека и особенностями их проявления в тех или иных видах деятельности. К количественным аспектам относится степень выраженности психических возможностей человека.

Среди критериев одаренности можно выделить: вид деятельности и обеспечивающие ее сферы психики; степень сформированности; форма проявлений; широта проявлений в различных видах деятельности; особенности возрастного развития.

По виду «деятельности» и обеспечивающие ее сферы психики можно выделить практическую, познавательную, художественно-эстетическую, коммуникативную и духовно-ценностную одаренность.

По критерию «степень сформированности одаренности» можно выделить актуальную и потенциальную одаренность.

По критерию «форма проявления» можно говорить о явной и скрытой одаренности.

По критерию «широта проявлений в различных видах деятельности» можно выделить общую (умственную) и специальную одаренность.

Итак, любой индивидуальный случай детской одаренности может быть оценен с точки зрения всех вышеперечисленных критериев классификации видов одаренности. Одаренность оказывается, таким образом, многомерным по своему характеру явлением.

1.3 Проблемы одаренных детей

Одаренные дети необычайно чувствительны, они острее реагируют на неправильное обращение с ними или на однообразное окружение, чем их сверстники со средними способностями.

Лета Холлингуорт внесла большой вклад в понимание проблем адаптации, стоящих перед интеллектуально-одаренными людьми. Педагогам и родителям необходимо учитывать эти проблемы при составлении программ для одаренных детей [29]. Рассмотрим основные из них:

Неприязнь к школе. Такое отношение часто появляется оттого, что учебная программа скучна и неинтересна для одаренного человека. Нарушения в поведении одаренных детей могут появляться потому, что учебный план не соответствует их способностям.

Игровые интересы. Одаренным детям нравятся сложные игры и неинтересны те, которыми увлекаются их сверстники средних способностей. Вследствие этого одаренный ребенок оказывается в изоляции, уходит в себя.

Конформность. Одаренные дети, отвергая стандартные требования, не склонны, таким образом, к конформизму, особенно если эти стандарты идут вразрез с их интересами или кажутся бессмысленными.

Погружение в философские проблемы. Для одаренных детей характерно задумываться над такими явлениями, как смерть, загробная жизнь, религиозные верования и философские проблемы, в гораздо большей степени, чем для среднего ребенка.

Несоответствие между физическим, интеллектуальным и социальным развитием. Одаренные дети часто предпочитают общаться и играть с детьми старшего возраста. Из-за этого им порой трудно становиться лидерами, так как они уступают последним в физическом развитии [29, c. 165-166].

Список этот был продолжен другими исследователями. Уитмор, изучая причины уязвимости одаренных детей, привел следующие факторы.

Стремление к совершенству. Для одаренных детей характерна внутренняя потребность совершенства. Они не успокаиваются, не достигнув высшего уровня. Свойство это проявляется весьма рано.

Ощущение неудовлетворенности. Такое отношение к самим себе связано с характерным для одаренных детей стремлением достичь совершенства во всем, чем они занимаются. Они очень критически относятся к собственным достижениям, часто не удовлетворены, отсюда - ощущение собственной неадекватности и низкая самооценка.

Нереалистические цели. Одаренные дети часто ставят перед собой завышенные цели. Не имея возможности достичь их, они начинают переживать. С другой стороны, стремление к совершенству и есть та сила, которая приводит к высоким достижениям.

Сверхчувствительность. Поскольку одаренные дети более восприимчивы к сенсорным стимулам и лучше понимают отношения и связи, они склонны к критическому отношению не только к себе, но и к окружающим. Одаренный ребенок более уязвим, он часто воспринимает слова или невербальные сигналы как проявления неприятия себя окружающими. В результате такой ребенок нередко считается гиперактивным и отвлекающимся, поскольку постоянно реагирует на разного рода раздражители и стимулы.

Потребность во внимании взрослых. В силу природной любознательности и стремления к познанию одаренные дети нередко монополизируют внимание учителей, родителей и других взрослых. Это вызывает трения в отношениях с другими детьми, которых раздражает жажда такого внимания.

Нетерпимость. Одаренные дети нередко с недостаточной терпимостью относятся к детям, стоящим ниже их в интеллектуальном развитии. Они могут отталкивать окружающих замечаниями, выражающими презрение или нетерпение.

Целый ряд психологических исследований и специальные наблюдения показывают, что одаренные дети в целом гораздо более благополучны, чем другие дети: не испытывают проблем в обучении, лучше общаются со сверстниками, быстрее адаптируются к новой обстановке. Их укоренившиеся интересы и склонности, развитые уже с детства, служат хорошей основой для успешного личностного и профессионального самоопределения. Правда, и у этих детей могут возникать проблемы в том случае, если не учитываются их повышенные возможности: обучение становится слишком легким или же нет условий для развития их творческих потенций.

Наиболее часто встречаются проблемы:

общения, социального поведения

дислексия - слабое развитие речи

эмоционального развития

дисинхронизация развития

физического развития

саморегуляции

отсутствие творческих проявлений

трудность профессиональной ориентации

дезадаптации.

Итак, многочисленные исследования показывают, что лишь небольшой процент одаренных детей успешно реализует свои потенциальные возможности. Большинству таких детей впоследствии (во взрослом возрасте) не удается достигнуть в той или иной деятельности результатов, превосходящих средний уровень. Более того, несоответствие достижений ожиданиям, сформированным в детстве, нередко приводит к тяжелой психологической травме, к нарушениям социальной адаптации и в результате - к маргинализации бывшего одаренного ребенка.

Среди причин, осложняющих реализацию потенциальных возможностей одаренного ребенка, указывается недостаток настойчивости, готовности к преодолению трудностей, способности к регулярной "рутинной" работе, неизбежно составляющей существенную часть любой профессиональной деятельности. В школьные годы эти дети не приобретают подобного опыта, поскольку учеба обычно дается им очень легко. Нередко и окружающие невольно ориентируют их именно на избегание усилий, которые рассматриваются как удел "неспособных". Отсутствие же усилий часто становится объектом социального признания, как доказательство высоких способностей. Таким образом, ребенку бывает не только "лень" делать усилие, но он еще и считает это унизительным (доказывающим недостаток способностей).

Широта интересов, характерная для одаренных детей, имеет также и свою оборотную сторону. Она чревата снижением концентрации на значимых задачах, "распылением сил", недостатком произвольности и целенаправленности. У других одаренных детей существует противоположная опасность: чрезмерное сосредоточение на излюбленном виде деятельности, резкое сужение разнообразия решаемых задач и, следовательно, обеднение опыта ребенка, односторонность его развития.

Многочисленные исследования показывают преимущества одаренных детей в когнитивной сфере, они свидетельствуют также о том, что дети с необычайно высоким интеллектуальным коэффициентом сочетают в себе черты социальной привлекательности, физического и психологического здоровья, эффективного лидерства и сохраняют их, достигая взрослости [49].

Однако существуют и противоположные утверждения, которые описывают чрезвычайные трудности, и маленьких, и более взрослых вундеркиндов в социальных взаимодействиях, когда их необычные способности и поведение вызывают насмешку, недоумение, а иногда открытые издевательства и унижение.

По выражению К. Юнга, "одаренный человек - это, с биологической точки зрения, отклонение от усредненной меры" [53, c. 62]. А это не может не порождать некоторой настороженности и в обществе в целом, и в большинстве школ, и в среде сверстников.

Часто в научной литературе речь идет об особых трудностях одаренных, которые частично совпадают, частично отличаются от трудностей сверстников по уровню выраженности и важности, а частично являются специфическими, отличающими именно эту группу одаренных школьников. Данные трудности в основном затрагивают психосоциальную (или социально-психологическую) сферу.

Рассмотрим трудности в общении одаренных подростков с родителями, учителями и сверстниками. Чрезвычайно важными для развития ребенка являются отношения в семье. Семейные отношения традиционно являются достаточно затрудненными в ранней юности. Одаренный ребенок в семье - ее гордость. Именно родители чаще всего замечают одаренность ребенка первыми.

Разнообразие интересов у одаренных детей может быть вызвано особенностями домашнего окружения, обучения и воспитания.

Необходимо как можно раньше выявить талант таких детей, точнее выявить одаренность в раннем детстве и дать ей развиться. Тем, кто воспитывает одаренных детей, необходимо присмотреться к своей собственной реакции на ребенка. Родители должны спросить себя: "Что я вижу и что ценю в своем ребенке и как мне показать ему это?" Тогда система родительских оценок, в которой ребенок видит себя, будет точнее и полнее отражать одаренного ребенка во всей его многогранности.

Однако не все родители гордятся своим ребенком, сопротивляются причислению своих детей к одаренным, они не хотят, чтобы ребенок выделялся, чтобы был "белой вороной". Многие родители заявляют: "Я не хочу, чтобы мой ребенок был одаренным, пусть лучше он будет нормальным, счастливым ребенком - таким, как все", " - Главное, чтобы дети были "нормальными!" [29, c. 32].

Такое отношение родителей может оказать нежелательное воздействие на одаренного ребенка. Особые таланты ребенка не исчезнут, ведь для ребенка эти его способности являются нормальными, они неотъемлемая часть его самого. Тогда ребенку приходится самому разбираться во всех социальных последствиях и сложностях своих неординарных способностей.

Некоторые одаренные дети, даже до столкновения с другими детьми в школе, уже научились вести себя как все и не выказывать свои таланты, фальсифицировать собственное "Я".

В других семьях, наоборот, чрезвычайные детские способности принимаются, как готовый дар, которым спешат пользоваться, наслаждаться, который сулит дальнейшие радости. Здесь восхищаются успехами ребенка, необычностью его возможностей, его охотно демонстрируют знакомым и незнакомым. Тем самым подогревают детское тщеславие, что может привести к недостатку самокритичности и к трудностям в общении со сверстниками. В дальнейшем это может обернуться немалыми огорчениями, а то и горестями для растущего человека [29, c. 115].

Итак, данное суждение позволяет выделить две крайности: одна - игнорирование, а иногда даже подавление необычно высокого уровня познавательной и творческой активности, другая искусственное ускорение развития, предъявление чрезмерных требований и даже вмешательство в учебный процесс, что само по себе провоцирует конфликты.

Тогда в погоне за достижениями утрачивается ценность самого ребенка. Чрезмерные же требования могут провоцировать развития чувства вины перед родителями за то, что реальные достижения не всегда соответствуют (по мнению родителей) возможностям; страха не оправдать надежд родителей, особенно матерей.

Особенно ярко проявляется это в отношении одаренных девочек. Высокая чувствительность к социальным ожиданиям, высоко развитая способность к социальной адаптации и склонность к самопринижению заставляют их строить жизненные планы на основе высказываемых или скрытых ожиданий окружающих без учета своих интересов, способностей, желаний [49, c. 87].

Однако ряд исследований говорит о том, что отношения в семьях, одаренных более благополучные, чем у их сверстников, процент неполных и неблагополучных семей ниже. Отношения родителей к детям достаточно адекватны. Малая конфликтность отношений, одаренных в семье, объясняется несколькими факторами. Как правило, это семьи, где родители сами имеют хорошее образование, где образование является ценностью, где развитию детей уделяется много внимания, ребенку оказывается поддержка, как в интеллектуальной деятельности, так и разрешении проблем во взаимодействии с окружающими.

Важным моментом для отсутствия затруднений в семейных отношениях является, как правило, хорошая успеваемость одаренных детей, увлеченность делом и отсутствие склонности к асоциальным проявлениям (приему наркотиков, алкоголя, курению).

Перед родителями одаренных детей, прежде всего, стоит задача помочь их умственному росту в соответствии с их необычными способностями, обогащая наборы игр, обеспечивая достаточный круг общения, включая ребенка в разнообразные посильные занятия. Но следует избегать ставить малыша в слишком жесткие рамки или навязывать ему то, к чему у него не возникает собственных побуждении [29, c. 35].

Как дать понять ребенку, что его любят и ценят за то, какой он есть, а не за какой-то особый талант? Надо научиться ценить такие хорошие свойства, как: щедрость, готовность помочь, терпение, ответственность, надежность, целенаправленность, чувство юмора. Родители должны способствовать развитию таких качеств и раскрытию индивидуальности.

Развитие личности одаренных детей вызывает тревогу, как у родителей, так и у педагогов. Процесс воспитания и обучения может не только способствовать предотвращению нежелательных явлений в развитии аффективной сферы, но и выполнять корректирующие функции.

В целом процесс обучения и воспитания одаренных школьников требует организации всей окружающей обстановки. Учебная деятельность должна строиться в целях всестороннего развития ребенка, а не только его когнитивных способностей. Только в случае такого педагогического сопровождения может быть соблюдено достоинство ребенка, поскольку только в таком случае одаренный ребенок является не объектом, а субъектом педагогического процесса, и ему ничего не прививают, а только сопровождают его рост, осуществляя более или менее полноценную педагогическую поддержку [19, c. 24].

Специалисты придерживаются того мнения, что учебные программы для одаренных детей должны качественно отличаться от программ, рассчитанных на детей со средними способностями. В таких программах особое внимание должно уделяться развитию у детей творческих способностей, интеллектуальной инициативы, критического мышления, социальной адаптации, социальной ответственности и качеств бескорыстного лидерства.

Одной из форм воспитания и обучения одаренных детей могут быть ролевые игры. Наиболее ценными и привлекательными качествами ролевой игры являются гибкость, пластичность, благодаря которым создаются возможности для участия в ней детей самого разного умственного развития и физических возможностей. Играя роль другого и в то же время выражая свои собственные чувства, дети учатся сопереживать, проникаться чувствами тех, кого изображают [29, c. 263].

В связи с этим в задачу учителя входит не только поощрение инициативы одаренных детей, но и обучение их навыкам сотрудничества и общения, без чего невозможно достигнуть положительных результатов в групповых занятиях.

Отношения с учителями характеризуются неоднозначностью и чаще зависят от личности самого учителя и от того, понимают ли учителя своеобразие одаренных учащихся и имеют ли опыт работы с ними. Несомненно, что своим особым, "странным" видением мира, одаренный ученик создает некую неосознанную угрозу не очень уверенному в себе учителю [56, c. 124].

У одаренных детей могут возникать конфликты с теми учителями, глубоко знающими свой предмет и предъявляющими высокие требования к учащимся, чей предмет не принадлежит к "сфере интересов" одаренного. В литературе принято говорить о дисгармонии в развитии одаренных, когда интерес и успехи в одной сфере порождают пренебрежение и нежелание заниматься другой.

Однако со временем острота проблемы снимается, и учителя-фанаты своего предмета переходят в разряд наиболее уважаемых. Поэтому профессиональной подготовке специалистов по работе с одаренными детьми необходимо уделять особое внимание [56, c. 145].

В работе с одаренными детьми следует помнить, что как бы ни был одарен ребенок, его нужно учить. Важно приучить ребенка к усидчивости, приучить трудиться и самостоятельно принимать решения, воспитывать терпение и ненавязчивость.

Талантливые дети знают, что такое доброта, справедливость и милосердие, но на практике эти прекрасные идеи они не могут претворить в жизнь. Одаренные дети очень критичны к себе и порой отличаются неблагоприятным образом-Я. Необходимо помочь им обрести реалистическое представление о себе, здесь нужна помощь специалиста.

Педагогический процесс должен быть выстроен в режиме педагогической поддержки, ориентированной на сохранение личности одаренного ребенка и поддержки его одаренности через предоставление ребенку [4, c. 121]:

права приобретать собственный познавательный опыт;

права быть субъектом собственной деятельности. То есть приобретать собственный жизненный опыт, попросту предоставлять право быть и становиться "самим собой".

Что касается отношений со сверстниками, то по ряду исследований именно эта сфера является наиболее конфликтной для одаренных, которые отмечают отсутствие интереса к тем, кто учится вместе с ними, считают своих соучеников менее умными, более инфантильными, говорят об отсутствии у себя коммуникативных навыков и трудностях в общении.

Важным моментом для возникновения трудностей в общении является недостаточная терпимость одаренных детей по отношению к одноклассникам, неумение дружелюбно относиться к тем, кто стоит ниже в интеллектуальном развитии, что ведет к разочарованию и ненависти, проявляющимися в общении с ними [44, c. 152].

Сверстники также относятся к одаренным детям по-разному. Сравнительная легкость усвоения учебного материала, уверенность в своих силах - "чувство хозяина ситуации" привлекают к ним окружающих. Однако, как чрезвычайно высокий интеллект, так и особенности личности одаренных порождают некоторую настороженность и даже отдаление сверстников - одаренными гордятся, но "держат дистанцию".

Такие дети часто ищут изоляции от сверстников в своих любимых занятиях. Что приводит к тому, что одаренный ребенок начинает стремиться быть "как все", избегает обнаруживать себя самым знающим или, тем более, самым старательным. Не только потому, что некоторые соученики агрессивны, но и потому, что ему самому хочется быть вместе с другими, в компаниях.

Одаренным с раннего возраста нужна помощь в освоении навыков общения, в познании духа сотрудничества и коллективизма, они должны научиться дружить, делить с другими детьми победы и поражения: все это им пригодится в социально сложной атмосфере общеобразовательной школы.

Исследователи считают такое положение вещей является следствием отсутствия равноправного общения, которое могло бы развить способность свободно вступать в разного рода контакты, координировать свои действия, мысли, чувства с действиями, мыслями, чувствами других, предвидеть причинно-следственные связи в социальных взаимодействиях, и которое снижает когнитивный эгоцентризм в социальных отношениях, способствует формированию социальной чувствительности" [12, c. 112]. С отсутствием равноправного общения связана и трудность в нахождении близких по духу друзей. Итак, трудности саморегуляции одаренных во многом зависят от позиции социального окружения, что приводит к трудностям в общении, которые в значительной мере связаны с особенностями личности одаренных. И роль этих особенностей столь велика, что с одной стороны, они могут служить "индикаторами" одаренности, по которым и предполагают наличие одаренности, с другой - могут выступать в качестве своеобразных преград на пути самореализации детей с повышенными возможностями.

С учетом вышесказанного, все формы работы с одаренными детьми должны в полной мере учитывать личностные особенности одаренного и ориентироваться на эффективную помощь в решении его проблем.

Многочисленные исследования позволили выявить проблемы, стоящие перед одаренными детьми. К ним можно отнести:

неприязнь к школе;

сверхчувствительность;

потребность во внимании взрослых;

нетерпимость.

Также было выявлено, что у таких детей могут возникать проблемы в том случае, если не учитываются их повышенные возможности: обучение становится слишком легким или же нет условий для развития их творческих потенций. Наиболее часто встречаются проблемы: общения, социального поведения, дислексия - слабое развитие речи, эмоционального развития, дисинхронизация развития, саморегуляции и т.д.

Следует отметить, что отношение одаренных детей к своим необычным, незаурядным сверстникам во многом определяется нестандартностью их проявлений. Они вынуждены, становясь менее самостоятельными, тормозить свою любознательность и порывы к творческим проявлениям. Они остро воспринимают общественную несправедливость, а также устанавливают высокие требования к себе и окружающим, живо откликаются на правду, справедливость, гармонию и природу.

2. Проблема саморегуляции в основных подходах психологии

2.1 Понятие «саморегуляция» в психологической науке. Подходы к исследованию саморегуляции в современной психологии

В современных психологических исследованиях понятие «саморегуляция» и родственные понятия - самоуправление, самоорганизация, самообучение, самопрограммирование и др. - трактуются по-разному. Широкий диапазон различий объясняется прежде всего разной степенью общности процессов, которые описываются этими понятиями. Среди основных подходов к сущности саморегуляции выделяются несколько. Саморегуляция - это:

особый уровень программирования деятельности на основе процессов предвидения;

управление человеком своими эмоциями, чувствами и переживаниями; - целенаправленное изменение как отдельных психофизиологических функций, так и нервно-психических состояний в целом;

целенаправленный сознательный выбор характера и способа действий; - «внутренняя» регуляция поведенческой активности человека;

взаимодействие внешнего и внутреннего в поведении и деятельности индивида, и т.д.

Многозначность термина «саморегуляция» обусловлена, с одной стороны, многоуровневым строением, множеством аспектов изучения, с другой стороны - двойственным значением корня «само» (указывающего на активность человека, способность совершать сознательные «произвольные» действия и на то, что процессы могут протекать как бы «сами собой», спонтанно).

В современных исследованиях выделяют более тридцати видов и уровней саморегуляции, являющихся объектом анализа и изучения: социальная, биологическая, физиологическая, нейрофизиологическая, психологическая, психотическая, произвольная и непроизвольная, сознательная и несознательная, прямая и опосредованная, внешняя и внутренняя, волевая, побудительная, исполнительная, познавательная, личностная, мотивационная, интеллектуальная, эмоциональная, установочная, рефлексивная, скрытая, жесткая и гибкая, индивидуальная и др. Критерии, по которым выделяются те или иные виды реализации весьма разнообразны - как по степени общности описываемых процессов, так и по их отличительному признаку. Так, социальная, биологическая, нейрофизиологическая, психологическая - как виды регуляции - выделены в соответствии с уровнем проводимого анализа: человек в системе общественных отношений, человек как биологический организм, нервные механизмы регуляции, регуляция посредством психических образов. Непроизвольная/произвольная, неосознаваемая/осознаваемая, рефлексивная - выделены по участию и роли сознания и самосознания в процессах регуляции, внешняя и внутренняя - по характеру средств и факторов регуляции. Индивидуальная, субъективная, личностная, побудительная, мотивационная - виды регуляции, описывающие роль личности и ее отдельных проявлений в регуляции деятельности. Познавательная, интеллектуальная, эмоциональная - описывают механизмы регуляции преимущественно на уровне того или иного психического процесса.

Термин «саморегуляция» используется, с одной стороны, для характеристики функций человека как субъекта деятельности; с другой - применительно к анализу работы мозга (когда мозг рассматривается как саморегулирующаяся система).

Не вдаваясь в более углубленный анализ исследований по проблеме саморегуляции, отметим, что с практической, прикладной точки зрения важно уяснить:

во-первых, саморегуляция - это процесс воздействия на собственное физиологическое и нервно-психологическое состояние;

во-вторых, саморегуляция во многом зависит от желания человека управлять собственными эмоциями, чувствами и переживаниями, и как следствие - поведением;

в-третьих, способность к самоуправлению не дается от рождения, а вырабатывается при жизни, т.е. поддается формированию и совершенствованию.

«Саморегуляция», «саморегулирование» - производное от понятия «регулирование». Под регулированием понимается приведение чего-либо в соответствие с установленными нормами, правилами. Процесс регулирования раскрывается как сравнение регулируемой величины с заданным значением, и в случае отклонения (рассогласования) ее от заданного значения в объект регулирования поступает воздействие, восстанавливающее регулируемую величину. Таким образом, процесс регулирования обязательно предполагает наличие минимум двух компонентов: регулируемого объекта и регулирующей системы или просто регулятора.

Регулятор может быть либо органически встроенным в сам процесс, либо относительно самостоятельным. В первом случае упорядоченность объекта (системы) достигается самопроизвольно, посредством упорядочивающих воздействий между его элементами, посредством саморегулирования. Во втором случае упорядоченность выступает как результат внешних воздействий, то есть регулирования. Таким образом, третьим неотъемлемым компонентом процесса саморегуляции является способ, которым она осуществляется или средства саморегуляции.

Саморегулирование связано с понятием гомеостаза. Суть его заключается в том, что отклонение от заданного режима автоматически дает о себе знать за счет обратной связи и само вызывает действие, устраняющее отклонение. Французский физиолог К. Бернар во второй половине XIX века впервые четко указал, что внутренняя среда живого организма должна сохранять постоянство при любых колебаниях внешней среды. У.Б. Кеннон предложил название для координированных физиологических процессов, которые поддерживают большинство устойчивых состояний организма. Он ввел термин «гомеостазис», который означает подвижное равновесное состояние какой-либо системы, сохраняемое путем ее противодействия нарушающим это равновесие внешним и внутренним факторам. Очевидно, понятие саморегуляции здесь имеет физиологический смысл, и может называться, скорее, авторегуляцией. Однако принцип гомеостазиса, как отмечает Н.Н. Ярушкин, перешел из физиологии в кибернетику и психологию, где приобрел более общее значение принципа системного подхода и саморегуляции на основе обратных связей. Таким образом, под саморегуляцией понимается процесс, обеспечивающий стабильность системы, ее относительную устойчивость и равновесие. Очевидно, употребление термина «саморегуляция» не имеет смысла без определения той области, которая подвергается регуляции. Психическая саморегуляция является частным случаем саморегуляции. Субъектом саморегуляции является человек, обладающий сознанием и самосознанием. Дальнейшее употребление данного термина будет производиться именно с этих позиций.

Обратимся к некоторым определениям понятия психической саморегуляции, представленным в научной литературе. Под психической саморегуляцией понимаются «системный процесс, обеспечивающий адекватную условиям изменчивость, пластичность жизнедеятельности на любом из ее уровней», «сознательные воздействия человека на присущие ему психические явления (процессы, свойства, состояния), выполняемую им деятельность, собственное поведение с целью поддержания (сохранения) или изменения характера их протекания». Согласно К.А. Абульхановой-Славской, В.П. Бояринцеву саморегуляцию можно определить, как механизм обеспечения внутренней психической активности человека психическими средствами, при этом активность и саморегуляция выступают как две взаимодополняющие стороны: активность выражает изменчивость, движение, а саморегуляция - обеспечивает устойчивость, стабильность этой активности [1]. По определению А.С. Ромена, психическая саморегуляция -это регуляция различных процессов и действий организма, осуществляемая им самим с помощью своей психической активности [40]. Н.И. Александрова понимает саморегуляцию как оптимальное приспособление организма к конкретным условиям существования [2]. Очевидно, в этом определении отсутствует субъект, производящий регулирующие воздействия [3].

А.П. Корниловым, дающим оценку тенденции развития понятия саморегуляции, указывается, что под саморегуляцией понимается анализ процессов смыслообразования, включая уровень саморефлексии, система переживаний в контексте самоидентификации. Саморегуляцию он считает проявлением регулятивной функции самосознания. Как видно из определений, сфера, подвергающаяся регулированию, имеет очень большой разброс значений [17].

Б.В. Зейгарник рассматривает саморегуляцию как сознательный процесс, который направлен на управление своим поведением. Ею выделяются два уровня саморегуляции: операционально-технический, связанный с сознательной организацией действия с помощью средств оптимизации и мотивационный, на котором организуется общая направленность деятельности с помощью управлении мотивационно-потребностной сферой [14].

В ряде работ наряду с понятием саморегуляции употребляются понятия, являющихся близкими по значению, например, самоконтроль. Г.С. Никифоров и др. самоконтроль считают одним из компонентов психической саморегуляции, наряду с ее целью, принятием решения о характере необходимых воздействий, выбором соответствующей программы, и ее реализации.

Понятие регулирования тесно связано с основными функциями психического. Традиционно выделяют две функции психического - отражения и регулирования. В.А. Ганзен разделяет функцию регулирования на две составляющие: активное и реактивное регулирование. Функцию реактивного регулирования, по В.А. Ганзену, реализуют аффект, эмоция, чувство, функцию активного отражения - воля, мотив и действие. Очевидно, активное отражение характеризуется произвольностью [9].

Особенность человеческого способа саморегуляции, по И.С. Кону состоит в том, что она не просто «приспосабливает» человека, но и содержит выработку эффективной жизненной ориентации, включая чувство своей онтологической приемлемости, цельности, самоуважения, и это уже не просто механизм управления [15].

Процессы саморегуляции носят сознательный (но не во всех своих фазах осознанный) и целенаправленный (активный) характер Г.С. Никифоров [28].

Существуют попытки сведения саморегуляции к отдельным аспектам процесса регулирования. Так, в новейшей теории психического Н.В. Чуприковой центральное место отводится воле, при этом саморегуляция, не будучи упомянутой отдельно, как бы по умолчанию, отнесена автором к функциям воли, которая отвечает за формирование целей и программ, адресуемых к исполнительным органам [52]. Но если воля, по замечанию самой Н.И. Чуприковой «ничего не отражает», то саморегуляция, как системное качество самосознания человека, объединяет помимо волевых процессов, психические явления другого рода (например, мотивы, когнитивные компоненты). И.И. Чеснокова утверждает: изучение самосознания возможно только через саморегуляцию поведения и деятельности, которая предполагает момент включенности в него результатов самопознания и эмоционально-ценностного отношения к себе [51].

Ещё одной версией «узкого понимания» саморегуляции выступает распространенная на западе интерпретация понятия, согласно которой, саморегуляция есть поведенческая стратегия, основанная на способе поведения, не предполагающем волевое усилие и неосознаваемом, в отличие от самоконтроля, имеющего в своей основе волевое усилие. В современной зарубежной психологии (Ю. Куль, П. Кароли, Ж. М. Дьефендорф и др.) под саморегуляцией понимаются «… процессы, позволяющие субъекту управлять собственным поведением в изменяющихся условиях». Саморегуляция включает управление мыслями, эмоциями, поведением, вниманием. Процесс саморегуляции возникает, когда на пути к достижению поставленной цели возникают внешние или внутренние препятствия. С точки зрения Ю. Куля, саморегуляция входит в структуру волевой регуляции - системы, функционирующей на двух уровнях: саморегуляция и самоконтроль [53].

В современной отечественной психологии саморегуляции (О.А Конопкин, В.И. Моросанова, А.К. Осницкий) она понимается как внутренняя целенаправленная активность человека, которая реализуется за счет системного участия различных явлений и уровней психики. В.И. Моросанова относит к саморегуляции процессы инициации и выдвижения субъектом целей активности, а также управление достижением этих целей [16, с. 51]. Предметом психологии саморегуляции являются, с её точки зрения, «интегральные психические процессы и явления, которые обеспечивают самоорганизацию различных видов психической активности человека, целостность его индивидуальности и личности» [42, с. 52]. Таким образом, разводятся содержания понятий «саморегуляция» - внутренние процессы и «самоорганизация» - активность в большей степени внешняя, даже если речь идет об организации психической активности.

Казанский исследователь Н.М. Пейсахов, предложивший в 70-е годы концепцию самоуправления, понимает его как целенаправленное изменение поведения, когда цель ставит сам субъект. Структура самоуправления включает определенный набор элементов (этапов), соответствующих процессам, обеспечивающим разные формы активности, центральным из которых является процесс целеобразования. Самоуправление связано с постановкой целей самим субъектом деятельности, с предвидением им отдельных результатов своей активности, тогда как саморегуляция обеспечивает реализацию целей, принятых субъектом извне. Самоуправление может выступать и как операциональная сторона целенаправленной активности, и в качестве способности - устойчивой характеристики, проявляющейся как в степени сформированности системы самоуправления, так и на уровне возможностей реализации отдельных его процессов [30].

Так как в определении присутствуют термины осознанность, произвольность, проясним нашу позицию в отношении их употребления. Осознанность, вслед за В.М. Аллахвердовым, мы понимаем, как «эмпирический факт представленности субъекту картины мира и самого себя, как выраженная в словах способность испытуемого отдавать себе отчет в том, что происходит». По Л.С. Выготскому, осознанием является акт сознания, предмет которого - сама же деятельность сознания [6].

Многозначность термина «саморегуляция» обусловлена, с одной стороны многоуровневым строением, множеством аспектов изучения, а с другой стороны - двойственным значением корня «само», указывающего на активность человека, способность совершать сознательные «произвольные» действия, и на

Из всех выше перечисленных подходов к понятию саморегуляции мы склоняемся к определению О.А. Конопкина, В.И. Моросановой, А.К. Осницкого, которые понимают саморегуляцию как внутреннюю целенаправленную активность человека, которая реализуется за счет системного участия различных явлений и уровней психики. Саморегуляция включает: управление мыслями, эмоциями, эмоциями, поведением, внимание.

2.2 Уровни саморегуляции психической активности

В современной психологической науке существует множество подходов к классификации уровней психической саморегуляции. Рассмотрим наиболее распространенные из них:

) информационно-энергетический;

) эмоционально-волевой;

) мотивационный;

) индивидуально-личностный.

Информационно-энергетический уровень саморегуляции. Данный уровень регуляции обеспечивает необходимую степень энергетической мобилизации физиологических систем для оптимального функционирования психики. Нормальная деятельность человека без регуляции энергетического обеспечения психических функций, поддержания их определенного тонуса практически невозможна. Режим работы психики определяется той задачей, которая решается в данный момент, и ее соответствующим энергетическим обеспечением. Так, чрезмерная психическая активность, возникающая в результате избытка нервной энергии, приводит к ее разрядке через речевые, двигательные и физиологические реакции внутренних органов. И наоборот, недостаток психической активности сопровождается включением механизмов мозга, вызывающих местное или общее напряжение скелетных мышц, которые вырабатывают большое количество нервных импульсов, поступающих в головной мозг, и тем самым повышают уровень его бодрствования.

Эмоционально-волевой уровень саморегуляции. К данному уровню психической регуляции принято относить комплекс свойств, особенностей и возможностей человека, реализующихся с участием волевых процессов. Этот уровень широко известен как самообладание - то есть умение владеть собой, своими действиями и поступками, переживаниями и чувствами, способность сознательно поддерживать и регулировать свое самочувствие и поведение в экстремальных ситуациях.

Виды эмоционально-волевой саморегуляции*.* В зависимости от содержания задачи существенно меняются сами способы и виды работы с собой. Рассмотрим наиболее распространенные из них.

. Самоисповедь как разновидность саморегуляции. Самоисповедь как разновидность саморегуляции. Самоисповедь представляет собой один из первых, начальных и необходимых моментов процесса общения с собой, без которого все остальные этапы и способы самоосуществления, «обработки самого себя» малоэффективны. По существу, самоисповедь является полным внутренним отчетом перед самим собой о самом себе, о складывающихся жизненных обстоятельствах и своей истинной роли в них. Успех рефлексии бывает тем большим, чем объективнее удается отразить реальность нашему психическому зеркалу.

. Самоубеждение как специфический вид саморегуляции*.* Самоубеждение - это процесс коммуникативного критико-аналитического, сознательного воздействия на собственные личностные установки, ядро личностных мотивов. Основой процесса самоубеждения, его содержательным наполнением являются умственные операции по рационализации системы мотивов поведения, заключающиеся в логическом обосновании практической пользы того или иного действия. Метод самоубеждения - один из самых действенных психологических инструментов самоуправления личности, отбора необходимой для этого информации, преодоления чужих и чуждых установок, как и собственных предубеждений, препятствующих адекватному, точному восприятию действительности.

. Самоприказ как разновидность саморегуляции. Самоприказ, один из важнейших элементов эмоционально-волевой саморегуляции, обеспечивает решительные действия в условиях ясной цели и ограниченного времени для раздумий. Этот навык формируется в ходе тренировок на преодоление себя, когда необходимое действие начинается сразу после отдачи самоприказа. В итоге вырабатывается своего рода рефлекторная связь между внутренней речью и действием. Самоприказ является своего рода пусковым стимулом. Он применяется в различных методах самоубеждения.

. Самовнушение как особый вид саморегуляции. Самовнушение - это специфический психорегулятор, действующий на рассудочном, привычном, стереотипном уровне, не требующем творческих личностных усилий по анализу и разрешению затруднительной ситуации.

. Самоподкрепление и его роль в саморегуляции поведения человека. Самоподкрепление относится к числу так называемых контролирующих реакций саморегуляции жизнедеятельности. Поскольку деятельность человека определяется не только внешними обстоятельствами, но и внутренними побуждениями, положительными или отрицательными реакциями как на эти обстоятельства, так и на результаты своих действий в них, то и результат, и сами действия обязательно оцениваются с точки зрения индивидуального, личностного стандарта, то есть контролируются. Стандарт, так сказать, контрольный эталон, устанавливается самим субъектом или берется, заимствуется им в качестве обязательного для себя. Таким образом, наиболее общая основа, условие и источник самоподкрепления заключены в самом субъекте, базируются на механизме самоконтроля. Человек может достаточно свободно распоряжаться им, подкрепляя себя, свои реакции или не подкрепляя их в зависимости от того, устраивают они его или нет. В процессе самоподкрепления или самооценки проявляется существо человека, автономность его действий, отношение к внешним обстоятельствам.

Мотивационный уровень саморегуляции. В повседневной жизни мы так прочно связываем все наши действия с определенными внутренними побуждениями, целями и стремлениями, что немотивированные поступки закономерно относим к психическим отклонениям. Зависимость эта у человека бывает настолько однозначной, что можно утверждать: любые процессы саморегуляции начинаются с саморегуляции мотивации.

Индивидуально-личностный уровень саморегуляции. Отличительная особенность данного уровня саморегуляции.Личностные уровни регуляции жизнедеятельности мобилизуются в тех случаях, когда надо переделывать не обстоятельства, не жизнь, а самого себя, свои личностные ценности и психологические установки.

Специфика исследований индивидуально-личностного уровня саморегуляции.

В отечественной психологической науке исследование этих вопросов велось в основном на теоретическом уровне. Кроме того, сильно выраженный социальный уклон уводил в сторону от решения задач практической психотерапии конкретного человека, тем более от вопросов саморегуляции. Исследования личностной регуляции, особенно прикладного назначения, встречаются весьма редко. Показательно, что даже такое понятие, как «самоорганизация», означающее наиболее общий уровень личностной саморегуляции, является для отечественной психологии новым и еще не включено в словари, справочники, учебники. Это вовсе не значит, что психологическая наука витала в теоретических высях совершенно в стороне от проблем человека. Значительные предпосылки к изучению психологических проблем личности, само направление научных поисков были заложены в трудах В.С. Мерлина, Б.Г. Ананьева, Б.М. Теплова. Усилиями этих ученых были исследованы, проработаны и определены основные составляющие личности, обусловливающие индивидуальный неповторимый комплекс ее возможностей, а также система факторов, способствующих их реализации.

Итак, в современной психологической науке существует множество подходов к классификации уровней психической саморегуляции. Так, информационно-энергетический уровень саморегуляции обеспечивает необходимую степень энергетической мобилизации физиологических систем для оптимального функционирования психики. К эмоционально-волевому уровню саморегуляции можно отнести комплекс свойств, особенностей и возможностей человека, реализующихся с участием волевых процессов. К мотивационному уровню саморегуляции в повседневной жизни мы прочно связываем все наши действия с определенными внутренними побуждениями, целями и стремлениями. Индивидуально-личностный уровень саморегуляции, мобилизуется в тех случаях, когда надо переделывать не обстоятельства, не жизнь, а самого себя, свои личностные ценности и психологические установки.

Таким образом, предложенная классификация подходов к изучению саморегуляции дает основание судить не только о сосуществовании в современной психологии различных способов описания феномена саморегуляции, но и о существовании многочисленных ракурсов его рассмотрения, а также напрямую подводят к мысли о возможности целостного системного анализа саморегуляции.

3. Эмпирическое исследование особенностей саморегуляции творчески одаренной личности

.1 Характеристика выборки, описание используемых методик, условий проведения исследования

Характеристика выборки. В начале исследования общий объем выборки составил 112 респондентов мужского и женского пола в возрасте 13-15 лет, обучающихся в муниципальном бюджетном образовательном учреждении дополнительного образования, МОУ ДОД ДХШ им. В.А. Пташинского. В дальнейшем участие в исследовании продолжили 49 человек, так как с помощью метода экспертной оценки были выделены группы с разным уровнем творческой одаренности; в первую группу вошли респонденты с невыраженными творческими способностями (26 респондентов), во вторую группу вошли творчески одаренные подростки (23 респондента).

Наше эмпирическое исследование проходило в несколько этапов:

на первом этапе с помощью метода экспертной оценки были выделены группы с разным уровнем творческой одаренности;

на втором этапе было проведено диагностическое обследование особенностей саморегуляции в выделенных группах;

на третьем этапе был осуществлен сравнительный анализ особенностей саморегуляции у подростков с разным уровнем творческой одаренности.

На каждом этапе эмпирического исследования были применены соответствующие методы: методика Д.Джонсона (экспресс-метод психодиагностики креативности), тест-опросник «Исследование волевой саморегуляции» А.В. Зверкова и Е.В. Эйдмана, опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой и опросник эмоционального интеллекта «ЭмИн» Д.В. Люсина.

Экспресс-метод Д. Джонсона был использован на первом этапе.

Опросник креативности Д. Джонсона является экспресс-методом психодиагностики креативности. В экспериментальной практике данная методика может быть применена в качестве дополнения к известным тестам творческого мышления П. Торренса и Д. Гилфорда.

Оценка надежности опросника креативности Д. Джонсона в нашей стране проведена Е. Е. Туник. Полученные ею данные свидетельствуют о возможности применения опросника креативности Джонсона в качестве психодиагностического инструмента для оценки творческих проявлений, доступных прямому наблюдению.

Опросник креативности состоит из восьми характеристик творческого мышления и поведения.

Заполнение опросников требует минимальной затраты времени (10-30 минут).

Каждый пункт (характеристика) оценивается на основе наблюдений эксперта в конкретной ситуации (в классе, на занятиях) или на основе длительного опыта наблюдений. Данный опросник позволяет провести как самооценку (старший школьный возраст, студенты), так и экспертную оценку креативности другими лицами: учителями, родителями, одноклассниками. Каждый пункт оценивается по 5-балльной шкале: 1 - никогда, 2 - редко, 3 - иногда, 4 - часто, 5 - постоянно.

Общая оценка креативности является суммой баллов по восьми характеристикам (минимальная оценка - 8, максимальная - 40 баллов).

Таблица 1 - Распределение суммарных оценок по уровням креативности

|  |  |
| --- | --- |
| Уровни креативности | Шкала общих оценок опросника |
| Очень высокий | 40-34 |
| Высокий | 33-27 |
| Средний | 26-20 |
| Низкий | 19-15 |
| Очень низкий | 14-0 |

Характеристики креативности:

1. Чувствительность к проблеме, предпочтение сложностей, способность ощущать тонкие, неопределенные, сложные, противоречивые особенности окружающего мира.

2. Способность выдвигать и выражать большое количество различных идей, образов, гипотез, вариантов.

3. Использование различных стратегий решения проблемы, способность предлагать разные виды, типы, категории идей.

4. Способность дополнять идею различными деталями, разрабатывать, усовершенствовать идею-образ.

5. Оригинальность, нестандартность мышления и поведения, уникальность результатов деятельности, индивидуальный стиль.

6. Способность к преобразованиям, развитию образов и идей, динамичность, изобретательность, способность структурировать.

7. Эмоциональная заинтересованность в творческой деятельности, чувство юмора, интерес, потребность, творческая мотивация.

8. Независимость мышления, оценок, поведения, ответственность за нестандартную позицию, стиль поведения с опорой на себя, самодостаточное поведение.

На втором этапе эмпирического исследования были использованы: тест-опросник «Исследование волевой саморегуляции», разработанный А.Г. Зверковым и Е.В. Эйдманом [13]; опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) В.И. Моросановой [27]; опросник эмоционального интеллекта «ЭмИн» Д.В. Люсина [22].

Опросник «Исследование волевой саморегуляции» направлен на собственную оценку индивидуального уровня развития волевой регуляции, под которым понимается (в самом общем виде) мера овладения собственным поведением в различных ситуациях, т.е. способность, сознательно управлять своими действиями, состояниями и побуждениями. Исследование волевой саморегуляции с помощью тест-опросника проводится либо с одним испытуемым, либо с группой. Чтобы обеспечить независимость ответов испытуемых, каждый получает текст опросника, бланк для ответов, на котором напечатаны номера вопросов и рядом с ними графа для ответа.

В самом общем виде под уровнем волевой саморегуляции понимается мера овладения своим поведением в разных ситуациях, способность сознательно управлять своими действиями, состояниями и побуждениями.

Уровень развития волевой саморегуляции может быть охарактеризован в целом и раздельно по таким свойствам нрава как напористость и самообладание.

Уровни волевой саморегуляции определяются в сравнении со средними значениями каждой из шкал, где «В» -общая шкала, «Н» -настойчивость, «С» -самообладание. Если они составляют больше половины максимально возможной суммы совпадений, то данный показатель отражает высочайший уровень развития общей саморегуляции, напористости либо самообладания. Для шкалы «В» данная величина равна 12, для шкалы «Н» - 8, для шкалы «С» - 6.

Высокий балл по шкале «В» характерен для лиц чувственно зрелых, активных, независимых, самостоятельных. Их отличает спокойствие, уверенность в себе, устойчивость целей, реалистичность взглядов, развитое чувство собственного долга. Обычно, они отлично рефлексируют личные мотивы, планомерно реализуют возникшие намерения, могут распределять усилия и способны держать под контролем свои поступки, владеют выраженной социально-позитивной направленностью. В предельных случаях у их может возникнуть нарастание внутренней напряженности, связанной со рвением проконтролировать каждый аспект собственного поведения и опаской по поводу мельчайшей его спонтанности.

Низкий балл наблюдается у людей чувствительных, чувственно неуравновешенных, ранимых, неуверенных в себе. Рефлексивность у них невысока, а общий фон активности, обычно, снижен.

Субшкала «настойчивость» охарактеризовывает силу целей человека - его рвение к окончанию начатого дела. На положительном полюсе - инициативные, работоспособные люди, интенсивно стремящиеся к выполнению намеченного, их мобилизируют преграды на пути к цели, но отвлекают кандидатуры и соблазны, основная их ценность - начатое дело. Таким людям характерно почтение социальным нормам, рвение стопроцентно подчинить им свое поведение.

Низкие значения по данной шкале свидетельствуют о завышенной лабильности, неуверенности, импульсивности, которые могут приводить к непоследовательности и даже разбросанности поведения. Сниженный фон активности и работоспособности, обычно, компенсируется у таких лиц завышенной чувствительностью, гибкостью, изобретательностью.

Субшкала «самообладание» отражает уровень случайного контроля чувственных реакций и состояний. Высокий балл по субшкале наблюдается у людей чувственно устойчивых, отлично владеющих собой в разных ситуациях. Характерное им внутреннее спокойствие, уверенность в себе высвобождает от испуга перед неизвестностью, увеличивает готовность к восприятию нового, внезапного и, обычно, смешивается со свободой взглядов, тенденцией к новшеству и радикализму.

На другом полюсе данной субшкалы - спонтанность и импульсивность в купе с обидчивостью и предпочтением обычных взглядов ограждают человека от насыщенных переживаний и внутренних конфликтов, содействуют хладнокровному фону настроения.

Процедура проведения: испытуемым был предложен тест, содержащий 30 утверждений. Респондентам необходимо было внимательно прочитать каждое из этих утверждений и решить, верно оно или неверно по отношению к ним. Если верно, то в листе для ответов напротив номера данного утверждения нужно было поставь знак «плюс» (+), если же респондент сочтет, что оно по отношению к нему неверно, то «минус» (-).

Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) В.И. Моросановой состоит из 46 утверждений и работает как единая шкала «Общий уровень саморегуляции» (ОУ), которая характеризует уровень сформированности индивидуальной системы саморегуляции произвольной активности человека. Утверждения опросника входят в состав шести шкал, выделенных в соответствии с основными регуляторными процессами. Это шкалы: планирования (Пл); моделирования (М); программирования (Пр); оценки результатов (Ор). Также опросник предполагает диагностику двух регуляторно-личностных свойств: гибкости (Г) и самостоятельности (С). Обработка результатов обследования состоит в подсчете первичных результатов обследования по ключам. Соотнеся полученные баллы с нормативной таблицей, определяется уровень развития по каждой шкале. Значения по шкалам Пл, М, Пр, Ор, Г, С- колеблются в диапазоне от 0 до 9, а по шкале ОУ - от 0 до 46.

Шкала “Планирование” (Пл) характеризует индивидуальные особенности целеполагания и удержания целей, уровень сформированности у человека осознанного планирования деятельности. При высоких показателях по этой шкале у субъекта сформирована потребность в осознанном планировании деятельности, планы в этом случае реалистичны, детализированы, иерархичны, действенны и устойчивы, цели деятельности выдвигаются самостоятельно. У испытуемых с низкими показателями по шкале потребность в планировании развита слабо, планы подвержены частой смене, поставленная цель редко бывает достигнута, планирование не действенно, малореалистично. Такие испытуемые, как правило, выдвигают цели ситуативно и обычно несамостоятельно, они предпочитают не задумываться о своем будущем,

Шкала “Моделирование” (М) позволяет диагностировать индивидуальную развитость представлений о системе внешних и внутренних значимых условий, степень их осознанности, детализированности и адекватности.

Испытуемые с высокими показателями по данной шкале, способны выделять значимые условия достижения целей как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, что проявляется в адекватности программ действий планам деятельности, соответствии получаемых результатов принятым целям. В условиях неожиданно меняющихся обстоятельств, при смене образа жизни, переходе на другую систему работы такие испытуемые способны гибко изменять модель значимых условий и, соответственно, программу действий. У испытуемых с низкими показателями по шкале слабая сформированность процессов моделирования приводит к неадекватной оценке значимых внутренних условий и внешних обстоятельств, что проявляется в фантазировании, которое может сопровождаться резкими перепадами отношения к развитию ситуации, последствиям своих действий.

Шкала “Программирование” (Пр) диагностирует индивидуальную развитость осознанного программирования человеком своих действий. Высокие показатели по этой шкале говорят о сформировавшейся у человека потребности продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, детализированности и развернутости разрабатываемых программ. Программы разрабатываются самостоятельно, они гибко изменяются в новых обстоятельствах и устойчивы в ситуации помех. Низкие показатели по шкале программирования говорят о неумении и нежелании субъекта продумывать последовательность своих действий. Такие испытуемые предпочитают действовать импульсивно, они не способны самостоятельно сформировать программу действий, часто сталкиваются с неадекватностью полученных результатов целям деятельности и при этом не вносят изменений в программу действий, действуя путем проб и ошибок.

Шкала “Оценивание результатов” (ОР) характеризует индивидуальную развитость и адекватность оценки испытуемым себя и результатов своей деятельности и поведения. Высокие показатели по этой шкале свидетельствуют о развитости и адекватности самооценки, сформированности и устойчивости субъективных критериев оценки успешности достижения результатов. Субъект адекватно оценивает, как сам факт рассогласования полученных результатов с целью деятельности, так и приведшие к нему причины, гибко адаптируясь к изменению условий. Испытуемым же с низким показателем по данной шкале свойственно не замечать своих ошибок, они не критичны к своим действиям. Субъективные критерии успешности недостаточно устойчивы, что ведет к резкому ухудшению качества результатов при увеличении объема работы, ухудшении состояния или возникновении внешних трудностей.

Шкала “Гибкость” (Г) диагностирует уровень сформированности регуляторной гибкости, т.е. способности перестраивать систему саморегуляции в связи с изменением внешних и внутренних условий. Испытуемые с высокими показателями по шкале гибкости демонстрируют пластичность всех регуляторных процессов. При возникновении непредвиденных обстоятельств такие испытуемые легко перестраивают планы и программы исполнительских действий и поведения, способны быстро оценить изменение значимых условий и перестроить программу действий. Гибкость регуляторики позволяет адекватно реагировать на быстрое изменение событий и успешно решать поставленную задачу в ситуации риска. Испытуемые с низкими показателями по шкале гибкости в динамичной, быстро меняющейся обстановке чувствуют себя неуверенно, с трудом привыкают к переменам в жизни, смене обстановки и образа жизни. В таких условиях несмотря даже на сформированность процессов регуляции, они не способны адекватно реагировать на ситуацию, быстро и своевременно планировать деятельность и поведение, разрабатывать программу действий, выделять значимые условия, оценивать рассогласование полученных результатов с целью деятельности и вносить коррекции. В результате у таких испытуемых неизбежно возникают регуляторные сбои и, как следствие, неудачи в выполнении деятельности.

Шкала “Самостоятельность” (С) характеризует развитость регуляторной автономности. Высокие показатели по шкале самостоятельности свидетельствует об автономности в организации активности человека, его способности самостоятельно планировать деятельность и поведение, организовывать работу по достижению выдвинутой цели, контролировать ход ее выполнения, анализировать и оценивать, как промежуточные, так и конечные результаты деятельности. Испытуемые с низкими показателями по шкале самостоятельности зависимы от мнений и оценок окружающих. Планы и программы действий разрабатываются несамостоятельно, такие испытуемые часто и некритично следуют чужим советам. При отсутствии посторонней помощи у таких испытуемых неизбежно возникают регуляторные сбои.

«Общий уровень саморегуляции» (ОУ), которая оценивает общий уровень сформированности индивидуальной системы, осознанной саморегуляции произвольной активности человека. Испытуемые с высокимипоказателями общего уровня саморегуляции самостоятельны, гибко и адекватно реагируют на изменение условий, выдвижение и достижение цели у них в значительной степени осознанно. При высокой мотивации достижения они способны формировать такой стиль саморегуляции, который позволяет компенсировать влияние личностных, характерологических особенностей, препятствующих достижению цели. У испытуемых с низкими показателями по данной шкале потребность в осознанном планировании и программировании своего поведения не сформирована, они более зависимы от ситуации и мнения окружающих людей. У таких испытуемых снижена возможность компенсации неблагоприятных для достижения поставленной цели личностных особенностей, по сравнению с испытуемыми с высоким уровнем регуляции. Соответственно, успешность овладения новыми видами деятельности в большой степени зависит от соответствия стилевых особенностей регуляции и требований осваиваемого вида активности.

Процедура проведения: в ходе исследования, испытуемым был предложен ряд высказываний об особенностях поведения. Последовательно прочитав каждое высказывание, им необходимо было выбрать один из четырех возможных ответов: «Верно», «Пожалуй, верно», «Пожалуй, неверно», «Неверно» и поставить крестик в соответствующей графе на листе ответов.

Для диагностики различных аспектов эмоционального интеллекта был использован опросник «ЭмИн». Опросник измеряет эмоциональный интеллект (ЭИ), который трактуется как способность к пониманию своих и чужих эмоций к управлению ими. В структуре ЭИ выделяется межличностный ЭИ (МЭИ) - понимание эмоций других людей и управление ими, внутриличностный ЭИ (ВЭИ) - понимание собственных эмоций и управление ими, способность к пониманию своих и чужих эмоций (ПЭ), способность к управлению своими и чужими эмоциями (УЭ). В основу опросника положена трактовка ЭИ как способности к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими. Способность к пониманию эмоций означает, что человек может распознать эмоцию, т. е. установить сам факт наличия эмоционального переживания у себя или у другого человека; может идентифицировать эмоцию. Способность к управлению эмоциями означает, что человек может контролировать интенсивность эмоций, прежде всего приглушать чрезмерно сильные эмоции; может контролировать внешнее выражение эмоций. Следовательно, можно говорить о внутриличностном и межличностном ЭИ. Эти два варианта предполагают актуализацию разных когнитивных процессов и навыков, однако, предположительно, должны быть связаны друг с другом. Таким образом, в структуре ЭИ априорно выделяется два «измерения», пересечение которых даёт четыре вида ЭИ.

Опросник «ЭмИн» дает баллы по двум субшкалам, измеряющим различные аспекты МЭИ, и по трем субшкалам, измеряющим различные аспекты ВЭИ. Значения по шкалам МЭИ и ВЭИ получаются путем суммирования соответствующих субшкал, то есть МЭИ=МП (понимание чужих эмоций) +ВУ (управление своими эмоциями) +ВЭ (контроль экспрессии). Другой способ суммирования субшкал дает еще две шкалы - ПЭ (понимание эмоций) и УЭ (управление эмоциями), ПЭ=МП (понимание чужих эмоций) +ВП (понимание своих эмоций).

Также был использован интегральный показатель общего эмоционального интеллекта (ОЭИ):

 (1)

Процедура проведения: испытуемым предлагалось заполнить опросник, состоящий из 46 утверждений. Респондентам необходимо было внимательно прочитать каждое утверждение и поставить крестик (или галочку) в той графе, которая лучше всего отражает их мнение.

.2 Основные результаты исследования

В таблице 2 представлены результаты двух групп по методике А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана «Исследование волевой саморегуляции» [13]

Таблица 2 - Уровень волевой саморегуляции у подростков с разным уровнем творческой одаренности по методике А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Показатели | 1-я группа | 2-я группа |
|  | Среднее арифметическое | Среднее арифметическое |
| Возраст | 13,9 | 13,7 |
| Настойчивость | 10,5 | 10,4 |
| Самообладание | 7,8 | 7,4 |
| Общая шкала | 15,3 | 14,5 |

Согласно результатам методики «Исследование волевой саморегуляции» А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана, были получены примерно одинаковые значения в 1-й и 2-й группах по показателям: «Настойчивость» (среднее: 10,5 и 10,4 соответственно), «Самообладание» (среднее: 7,8 и 7,4) и «Общая шкала» (среднее: 15,3 и 14,5). Следует отметить, что обе выборки характеризуются высоким уровнем волевой саморегуляции. Высокий уровень волевой саморегуляции характерен для лиц эмоционально зрелых, активных, независимых, самостоятельных. Их отличает уверенность в себе, устойчивость намерений, реалистичность взглядов, развитое чувство собственного долга, общий фон активности, как правило, повышен. Таким людям свойственно уважение социальным нормам, стремление полностью подчинить им свое поведение. Таким образом, можно сказать, что обе группы не имеют существенных различий в уровне волевой саморегуляции.

В таблице 3 представлены результаты двух групп по методике В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» [27]

Таблица 3 - Результаты сравнительного анализа групп с разным уровнем творческой одаренности по шкалам опросника ССПМ

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Шкалы ССПМ | 1-я группа | 2-я группа |
|  | Среднее арифмети-ческое | Стандартное отклонение | Среднее арифмети-ческое | Стандартное отклонение |
| Планирование | 6,3 | 1,9 | 6 | 1,9 |
| Моделирование | 5,4 | 1,5 | 6,1 | 1,6 |
| Программирование | 5,4\* | 1,9 | 7,1\* | 0,9 |
| Оценивание результатов | 5,3\* | 1,3 | 6,3\* | 1,4 |
| Гибкость | 6,1\* | 1,5 | 8\* | 1,3 |
| Самостоятельность | 5\* | 2,7 | 7,2\* | 1,7 |
| Общий уровень саморегуляции | 28,5\* | 4,4 | 33\* | 3,8 |
| Примечание - \* p ≤ 0,01, отмеченные значения свидетельствуют о значимости различий между группами по средним показателям. |

В результате проведенного сравнительного анализа по методике В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» было обнаружено, что в обеих группах примерно одинаковые значения по шкалам «Планирование» (среднее: 6,3 и 6) и «Моделирование» (среднее: 5,4 и 6,1). Суммарный балл по данным шкалам находится в диапазоне от 4 до 6 баллов, свидетельствующее о среднем уровне саморегуляции у подростков обеих групп, что говорит о частичной сформированности у них осознанного планирования деятельности и умеренной способности выделять значимые условия достижения целей в текущей ситуации.

Сравнение со стандартными показателями по методике В.И. Моросановой на выборке подростков показало, что ребята с ярко выраженными творческими способностями, имеют более высокие показатели по большинству шкал, в то время как их сверстники - респонденты с невыраженными творческими способностями имеют показатели, близкие к стандартным. Наиболее выражены различия по шкалам: «Программирование» (Пр=5,4, станд.откл.1,9 и Пр=7,1 станд.откл.0,9, (p ≤ 0, 01)), «Оценивание результатов» (Ор=5,3 станд.откл 1,3 и Ор=6,3, станд.откл.1,4 (p ≤ 0,01)), «Гибкость» (Г=6,1, станд.откл.1,5 и Г=8, станд.откл.1,3 (p ≤ 0,01)), «Самостоятельность» (С=5, станд.откл.2,7 и С=7,2, станд.откл. 1,7 (p ≤ 0,01)).

С помощью t-критерия Стьюдента для независимых выборок проверялась статистическая значимость различий. Для этого была использована программа для статистической обработки данных Statistica v.7.0. В результате при сравнении данных групп были получены достоверные различия (p ≤ 0,01) по следующим шкалам:

- программирование;

- оценивание результатов;

- гибкость;

- самостоятельность;

- общий уровень саморегуляции.

В итоге, анализ результатов показал, что наиболее успешно проходит становление механизмов саморегуляции у подростков с высоким уровнем творческой одаренности. У них более успешно формируются основные процессы произвольной саморегуляции, прежде всего, программирование и оценивание результатов, а также у них более развиты такие личностные качества, как самостоятельность и гибкость. Психологическое содержание поведения подростка, обусловленного данным профилем саморегуляции, характеризуется развитой способностью осознанного программирования своих действий, поступков для достижения намеченных целей, развитости и адекватности самооценки, регуляторной автономности, пластичности регуляторных процессов. Такие подростки самостоятельны, гибко и адекватно реагируют на изменение условий, выдвижение и достижение цели у них в значительной степени осознанно. При высокой мотивации достижения они способны формировать такой стиль саморегуляции, который позволяет компенсировать влияние личностных, характерологических особенностей, препятствующих достижению цели.

Исследование эмоционального интеллекта как способности к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими, проводилось при помощи опросника эмоционального интеллекта «ЭмИн» Д.В. Люсина.

В таблице 4 представлены результаты двух групп по методике Д.В. Люсина «ЭмИн».

При определении интегрального показателя общего эмоционального интеллекта ОЭИ у творчески одаренных подростков были выявлены низкие показатели по шкалам: ВУ, ВЭИ, УЭ и средние по шкале ВЭ: (ВУ= 12,8; станд.откл. 5, (p ≤ 0,01)); (ВЭИ=39,4, станд.откл. 13,2, (p ≤ 0,05)); УЭ= 41,6, станд.откл. 11,4, (p ≤ 0,01)); (ВЭ=10, станд.откл. 4,2, (p ≤ 0,01)).

Очень высокие показатели по шкале ВУ наблюдаются у подростков с невыраженными творческими способностями (ВУ=16,3, станд.откл. 3,2, (p ≤ 0,01)); также были выявлены высокие показатели по шкале УЭ (УЭ=48,5, станд.откл. 6,1, (p ≤ 0,01)) и средние значения по шкалам ВЭ и ВЭИ (ВЭ=13,2, станд.откл. 2,7, (p ≤ 0,01)); ВЭИ (ВЭИ=46,7, станд.откл. 6,5(p ≤ 0,05)).

Таблица 4 - Результаты сравнительного анализа групп с разным уровнем творческой одаренности по методике Д.В. Люсина «ЭмИн»

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Показатели | 1-я группа | 2-я группа |
|  | среднее | станд. откл. | среднее | станд. откл. |
| МП | 22,9 | 4,8 | 22,3 | 7,1 |
| МУ | 19 | 3,8 | 18,8 | 4,7 |
| ВП | 18,2 | 3,7 | 16,6 | 6,2 |
| ВУ | 16,3\* | 3,2 | 12,8\* | 5 |
| ВЭ | 13,2\* | 2,7 | 10\* | 4,2 |
| МЭИ | 42 | 7,2 | 41,6 | 10,1 |
| ВЭИ | 46,7\*\* | 6,5 | 39,4\*\* | 13,2 |
| ПЭ | 38,5 | 5,6 | 39,1 | 11,4 |
| УЭ | 48,5\* | 6,1 | 41,6\* | 11,4 |
| ОЭИ | 90\*\* | 11 | 80,5\*\* | 21,08 |
|  Примечание - \* p ≤ 0,01; \*\* p ≤ 0,05 отмеченные значения свидетельствуют о значимости различий между группами по средним показателям. |

По результатам данного исследования были выявлены статистически значимые различия по следующим шкалам:

- ВУ (способности к управлению своими эмоциями), (p ≤ 0,01);

- ВЭ (контроль экспрессии) (p ≤ 0,01);

- ВЭИ (понимание собственных эмоций и управление ими) (p ≤ 0,05);

- УЭ (способности к управлению своими и чужими эмоциями) (p ≤ 0,01);

-ОЭИ (p ≤ 0,05) (общий эмоциональный интеллект).

Итак, полученные нами данные, свидетельствуют о том, что респонденты с невыраженными творческими способностями более склонны к пониманию собственных эмоций и управлению ими по сравнению с творчески одаренными подростками. Это означает, что подростки с невыраженными творческими способностями могут лучше распознать эмоцию, т. е. установить сам факт наличия эмоционального переживания у себя или у другого человека; могут лучше идентифицировать эмоцию, т. е. установить, какую именно эмоцию испытывает он сам или другой человек, и найти для неё словесное выражение; понимают причины, вызвавшие данную эмоцию, и следствия, к которым она приведёт. Также они могут лучше контролировать интенсивность эмоций, прежде всего приглушать чрезмерно сильные эмоции; могут лучше контролировать внешнее выражение эмоций; могут при необходимости произвольно вызвать ту или иную эмоцию.

Таким образом, в ходе эмпирического исследования были получены следующие результаты:

1. По методике А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана «Исследование волевой саморегуляции» достоверных различий между группами не было выявлено. Обеим группам характерен высокий уровень развития волевой саморегуляции.

2. По методике В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» были выявлены достоверные различия между двумя выборками по следующим шкалам: «Программирование», «Оценивание результатов», «Гибкость», «Самостоятельность» и «Общий уровень саморегуляции». Сравнение со стандартными показателями, выделенными автором методики В.И. Моросановой, на выборке подростков, показывает, что творчески одаренные подростки имеют достоверно более высокие показатели по большинству шкал, в то время как респонденты с низким уровнем творческой одаренности имеют показатели, близкие к стандартным.

Психологическое содержание поведения подростков с высоким уровнем творческой одаренности характеризуется развитой способностью осознанного программирования своих действий, поступков для достижения намеченных целей, развитости и адекватности самооценки, регуляторной автономности, пластичности регуляторных процессов. Такие подростки самостоятельны, гибко и адекватно реагируют на изменение условий, выдвижение и достижение цели у них в значительной степени осознанно. При высокой мотивации достижения они способны формировать такой стиль саморегуляции, который позволяет компенсировать влияние личностных, характерологических особенностей, препятствующих достижению цели.

3. В результате сравнительного анализа групп с разным уровнем творческой одаренности по методике Д.В. Люсина «ЭмИн» статистически значимые различия были выявлены по следующим шкалам: ВУ (способности к управлению своими эмоциями), ВЭ (контроль экспрессии), ВЭИ (понимание собственных эмоций и управление ими), УЭ (способности к управлению своими и чужими эмоциями). Полученные нами данные, свидетельствуют о том, что респонденты с невыраженными творческими способностями более склонны к пониманию собственных эмоций и управлению ими по сравнению с творчески одаренными подростками. Это означает, что подростки с невыраженными творческими способностями могут лучше распознать эмоцию, т. е. установить сам факт наличия эмоционального переживания у себя или у другого человека; могут лучше идентифицировать эмоцию, т. е. установить, какую именно эмоцию испытывает он сам или другой человек, и найти для неё словесное выражение; понимают причины, вызвавшие данную эмоцию, и следствия, к которым она приведёт. Также они могут лучше контролировать интенсивность эмоций, прежде всего приглушать чрезмерно сильные эмоции; могут лучше контролировать внешнее выражение эмоций; могут при необходимости произвольно вызвать ту или иную эмоцию.

заключение

Итак, в нашей работе мы рассматривали особенности психологической саморегуляции творчески одаренной личности.

В первой главе мы исследовали классические и современные методологические подходы к определению понятия одаренности. Сравнивая приведенные в работе определения одаренности, мы выявили, что основными признаками одаренности служит наличие у человека выдающихся способностей, развитый интеллект, повышенный уровень умственного развития, творческий подход, возможность достижения высоких результатов в различных видах деятельности.

Также в этой главе рассматривались виды и признаки одаренности. Среди критериев одаренности мы выделили следующие: вид деятельности и обеспечивающие ее сферы психики, степень сформированности, форма проявления, широта проявлений в различных видах деятельности, а также особенности возрастного развития.

Одаренность проявляется в различных формах: социальная одаренность, художественная, психомоторная одаренность, академическая одаренность, интеллектуальная одаренность, творческая одаренность.

Так как понятие «одаренность» не имеет одномерного теоретического определения и находится в процессе непрерывного уточнения. Количественный показатель творческих способностей, явно превышающий норму, используется на практике как операциональный критерий творческой одаренности. В эмпирическом исследовании были учтены 8 таких характеристик:

1. Чувствительность к проблеме, предпочтение сложностей, способность ощущать тонкие, неопределенные, сложные, противоречивые особенности окружающего мира.

2. Способность выдвигать и выражать большое количество различных идей, образов, гипотез, вариантов.

3. Использование различных стратегий решения проблемы, способность предлагать разные виды, типы, категории идей.

4. Способность дополнять идею различными деталями, разрабатывать, усовершенствовать идею-образ.

5. Оригинальность, нестандартность мышления и поведения, уникальность результатов деятельности, индивидуальный стиль.

6. Способность к преобразованиям, развитию образов и идей, динамичность, изобретательность, способность структурировать.

7. Эмоциональная заинтересованность в творческой деятельности, чувство юмора, интерес, потребность, творческая мотивация.

8. Независимость мышления, оценок, поведения, ответственность за нестандартную позицию, стиль поведения с опорой на себя, самодостаточное поведение.

Особое внимание в этой главе мы уделили проблемам одаренных детей. Ряд проблем, существующих у одаренных детей, дает право отнести таких детей к группе риска. Важно, чтобы и в семье, и в школе одаренных детей воспринимали, такими, какие они есть, но, не возвышая и не выделяя их из общей массы. В центре внимания должно быть овладение общепринятыми понятиями, овладение человеческими качествами, волевыми навыками. Учителя и родители должны тесно сотрудничать друг с другом, с тем, чтобы в наибольшей степени способствовать социальному и эмоциональному развитию детей.

Одаренные дети страдают от некоторого социального неприятия их со стороны сверстников, что развивает в них негативное восприятие самих себя, подавление своей личности, неправильное самовосприятие. Иными словами, способности одаренных детей являются своеобразным барьером, отделяющим их от "средних" сверстников.

Многочисленные исследования показывают, что лишь небольшой процент одаренных детей успешно реализует свои потенциальные возможности. Более того, несоответствие достижений ожиданиям, сформированным в детстве, нередко приводит к тяжелой психологической травме, к нарушениям социальной адаптации и в результате - к маргинализации бывшего одаренного ребенка.

Анализ литературных источников по исследуемой проблеме приводит к выводу о том, что трудности в общении в значительной мере связаны с особенностями саморегуляции одаренных. И роль этих особенностей столь велика, что с одной стороны, они могут служить "индикаторами" одаренности, по которым и предполагают наличие одаренности, с другой - могут выступать в качестве своеобразных преград на пути самореализации детей с повышенными возможностями.

Во второй главе нашего исследования мы акцентировали наше внимание на различных подходах к понятию «саморегуляция». Мы склоняемся к определению О.А. Конопкина, В.И. Моросановой, А.К. Осницкого, которые понимают саморегуляцию как внутреннюю целенаправленную активность человека, которая реализуется за счет системного участия различных явлений и уровней психики. Саморегуляция включает: управление мыслями, эмоциями, эмоциями, поведением, внимание.

В ходе работы мы рассмотрели информационно-энергетический, эмоционально-волевой, мотивационный, индивидуально-личностный уровни саморегуяции.

Третья глава посвящена эмпирическому исследованию. Наше исследование проходило в несколько этапов.

на первом этапе с помощью метода экспертной оценки были выделены группы с разным уровнем творческой одаренности;

на втором этапе было проведено диагностическое обследование особенностей саморегуляции в выделенных группах;

на третьем этапе был осуществлен сравнительный анализ особенностей саморегуляции у подростков с разным уровнем творческой одаренности.

На каждом этапе были применены соответствующие методы: методика Д. Джонсона; тест-опросник «исследование волевой саморегуляции» А.В. Зверкова и Е.В. Эйдмана; опросник «Стиль саморегуляции поведения В.И. Моросановой; опросник эмоционального интеллекта Д.В. Люсина.

В результате эмпирического исследования мы пришли к следующим выводам.

По методике А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана «Исследование волевой саморегуляции», достоверных различий между группами не было выявлено Обеим группам характерен высокий уровень развития волевой саморегуляции.

По методике В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» были выявлены достоверные различия между двумя выборками по шкалам: «Программирование», «Оценивание результатов», «Гибкость», «Самостоятельность» и «Общий уровень саморегуляции». Сравнение со стандартными показателями по методике В.И. Моросановой на выборке подростков показывает, что творчески одаренные подростки имеют достоверно более высокие показатели по большинству шкал, в то время как их сверстники-респонденты с невыраженными творческими способностями имеют показатели, близкие к стандартным.

В результате сравнительного анализа групп с разным уровнем творческой одаренности по методике Д.В. Люсина «ЭмИн» статистически значимые различия были выявлены по следующим шкалам: ВУ (способности к управлению своими эмоциями), ВЭ (контроль экспрессии), ВЭИ (понимание собственных эмоций и управление ими), УЭ (способности к управлению своими и чужими эмоциями). управление ими), УЭ (способности к управлению своими и чужими эмоциями). Полученные нами данные, свидетельствуют о том, что респонденты с невыраженными творческими способностями более склонны к пониманию собственных эмоций и управлению ими по сравнению с творчески одаренными подростками. Это означает, что подростки с невыраженными творческими способностями могут лучше распознать эмоцию, т. е. установить сам факт наличия эмоционального переживания у себя или у другого человека; могут лучше идентифицировать эмоцию, т. е. установить, какую именно эмоцию испытывает он сам или другой человек, и найти для неё словесное выражение; понимают причины, вызвавшие данную эмоцию, и следствия, к которым она приведёт. Также они могут лучше контролировать интенсивность эмоций, прежде всего приглушать чрезмерно сильные эмоции; могут лучше контролировать внешнее выражение эмоций; могут при необходимости произвольно вызвать ту или иную эмоцию.

Таким образом в ходе нашего исследования было установлено, что у подростков с высоким уровнем творческой одаренности более успешно формируются основные процессы произвольной саморегуляции деятельности, прежде всего, программирование и оценивание результатов, а также у них более развиты такие личностные качества, как самостоятельность и гибкость. А у подростков с низким уровнем творческой одаренности лучше развиты способности к пониманию и управлению собственными эмоциями, чувствами и переживаниями.

Список использованных источников

1.Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. - М.: Мысль, 1991. - 297 с.

.Александрова Н.И. Сущность и основные уровни психической саморегуляции. - М.: Наука, 1985. - 228 с.

.Балин В.Д., Гайда В.К., Гербачевский и др. /Под общей ред. А.А.Крылова, С.А.Маничева. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии. - Санкт-Петербург: Питер, 2003. - 560 с.

.Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. - М.: Наука, 2002. - 320 с.

. Большой психологический словарь /Под редакцией Б.Г.Мещерякова, В.П.Зинченко. - М.: Олма-пресс, 2004. - 672 с.

.Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти томах. Т.1. - М.: Педагогика, 1982. - 488 с.

. Говард Гарднер. Структура разума: теория множественного Интеллекта. - М.: ООО «И.Д.Вильямс», 2007. - 512 с.

.Грабовский А.И. К вопросу о классификации видов детской одаренности // Педагогика. - 2003. - № 8. - С.13-18.

.Ганзен В.А. Системные описания в психологии. - Л.: Издательство Ленинградского университета, 1984. - 175 с.

.Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологический словарь - справочник. - Минск: Харвест, 2005. - 640 с.

.Доровской А.И. Дидактические основы развития одаренности детей. - М.: Академия, 1998. - 160 с.

.Доровской А.И. Сто советов по развитию одаренности детей. Родителям, воспитателям, учителям. - М.: Академия, 1997. - 235 с.

. Зверьков А.В., Эйдман Е.В. Исследование волевой саморегуляции // Психологический журнал. - 1989. - № 2. - С. 17-25.

.Зейгарник Б.В., Холмогорова А.Б., Мазур Е. Саморегуляция поведения в норме и патологии //Психологический журнал. - 1989. - Т.2. - № 2. - С. 122-132.

.Кон И.С. Категория «Я» в психологии // Психологический журнал. - 1981. - Т.2, №3. - С.25-13.

.Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности личности: // Вопросы психологии, 1995, №1. - С.5-12.

.Корнилов А.П. Саморегуляция человека в условиях социального перелома // Вопросы психологии, 1995, № 1. - С.5-12.

.Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. - М.: Просвещение, 1968. - 432 с.

.Кумекер Л. Свобода учиться, свобода учить // Народное образование. - 1994. - № 5. - С. 14-17.

.Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. - М.: Педагогика, 1971. - 280 с.

.Лейтес Н.С. Возрастная одаренность школьников. - М.: Педагогика, 2000. - 320 с.

.Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: Опросник ЭмИн // Психологическая диагностика, 2006. -№ 4, - С. 3-22.

.Маклаков А.Г. Общая психология. - Санкт-Петербург: Питер, 2003. - 287 с.

.Матюшкин А.М. Загадки одаренности: проблемы практической диагностики. - М.: Речь, 1993. - 203 с.

. Моляко В.А. Творческая конструктология (пролегомены). - М.: Просвещение. - Украина, 2007, 93. - 64 с.

.Моросанова В.И., Аронова Е.А. Самосознание и саморегуляция поведения. - М.: Издательство ИП РАН, 2007. - 332 с.

.Моросанова В.И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ): Руководство / В.И.Моросанова. - М.: Когито-Центр, 2004. - 44 с.

.Никифоров Г.С. Самоконтроль человека. - Л.: Издательство Ленинградского университета, 1989. - 191 с.

.Одаренные дети: Пер. с англ. /Общая редакция Г.В. Бурменской и В.М. Слуцкого. - М.: Прогресс, 1991. - 376 с.

.Пейсахов Н.М., Швецов М.Н. Практическая психология: Научные основы. - Казань: Издательство Казанского университета, 1991. - 250 с.

.Психология одаренности детей и подростков: учеб.пособие для студ.высш. и сред.учеб. заведений / Ю.Д.Бабаева, Н.С.Лейтес, Т.М.Марютина и др.; 2 - ое изд. Переработ. и доп. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 336 с.

.Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. 2-ое изд., перераб. и доп. - М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ»: ООО «Издательство «Транзит-книга», 2004. - 672 с.

.Психология одаренности детей и подростков. /Под ред. Н.С. Лейтеса. - М.: Академия, 1996. - 416 с.

.Психологические тесты / Под ред. А.А. Карелина: в 2-х томах. - М.: Гуманит. Изд.центр ВЛАДОС, 2002. - Т.2. - 248 с.

.Психологический словарь / Под ред. В.И. Войтко. - М.: Высшая школа, 1982. - 216 с.

. Рабочая концепция одаренности. 2-е изд. расшир. и перераб. - М., 2003. - 88 с.

. Рензулли Дж. Модель обогащающего школьного обучения: практическая программа стимулирования одаренных детей // Основные современные концепции творчества и одаренности /Дж. Рензулли, С.М.Рис. - М.: Молодая гвардия, 1997. - 416 с.

. Рензулли Дж. Трехкольцевая модель одаренности. - М.:, 1981. - 27 с.

.Роджерс К., Фрейньерг Д. Свобода учиться. - М.: Смысл, 2002.- 247 с.

.Ромен А.С. Психическая саморегуляция. Вып. 3. - М., 1983. - С.242-251.

. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - Санкт-Петербург: Питер, 2002. - 720 с.

.Рубинштейн С.Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории // Вопросы психологии - 1960, №3. - С. 3-15.

. Рубинштейн С.Л. Одаренность и уровень способностей // Основы общей психологии. В 2-х т. Т.2. - М., 1989 - С. 127-135.

.Савенков А.И. Ваш ребенок талантлив: Детская одаренность и домашнее обучение. - Ярославль: Академия развития, 2002. - 352 с.

.Теплов Б.М. Избранные труды: В 2-х т. - Т.1. - М.: Педагогика, 1985. - 328 с.

.Теплов Б.М. Способности и одаренность. Психология индивидуальных различий. - М.: Просвещение, 1982. - 397 с.

.Толковый словарь русского языка: В 4-х томах, Т.2 /Под ред. Д.Н.Ушакова. - М.: ОГИЗ, 1940. - 480 с.

.Философский словарь / Под ред. И.Т.Фролова. 5-ое изд. - М.: Политиздат, 1987. - 278 с.

. Философский энциклопедический словарь / Под ред. И.Шинкару-ка. - Киев: Абрис, 2002. - 742 с.

. Холодная М.А. Рабочая концепция одаренности. 2-е изд., расш. и перераб. - М.: Издательство Магистр 2003. - 94 с.гшогш

.Чеснокова И.И. Самосознание, саморегуляция, самодетерминация личности. // Проблемы психологии личности. Советско-финский симпозиум. - М.: Наука. С.121-126.

.Чуприкова Н.И. Система понятий общей психологии и функциональная система психической регуляции поведения и деятельности. // Вопросы психологии, 2007. - № 3. - С. 3-15.

.Шляпников В.Н. Исследования волевой регуляции в современной зарубежной психологии. // Вопросы психологии. - 2009. - №. - С.135-144.

.Энциклопедия образования \Акад.пед.наук Украины. Гл.ред. В.Г.Кремень. - М.: Интер, 2008. - 1040 с.

.Юркевич B.C. Саморегуляция как фактор общей одаренности // Проблемы дифференциальной психологии. Т 7. - М., 1972. - с. 233-249.

.Юркевич B.C. Одаренный ребенок: иллюзии или реальность. - М.: Просвещение, 1996. - 136 с.

Приложение

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ВОЛЕВОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПО МЕТОДИКЕ А.В.ЗВЕРЬКОВА И Е.В. ЭЙДМАНА

Таблица А.1 - Данные респондентов с низким уровнем творческой одаренности (1-я группа)

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Пол | Возраст | Настойчивость | Самообладание | Общая шкала |
| 1 | женский | 14 | 10 | 5 | 13 |
| 2 | мужской | 14 | 7 | 9 | 12 |
| 3 | мужской | 15 | 7 | 4 | 10 |
| 4 | женский | 13 | 6 | 10 | 13 |
| 5 | мужской | 14 | 13 | 11 | 20 |
| 6 | мужской | 14 | 8 | 6 | 11 |
| 7 | мужской | 14 | 14 | 9 | 19 |
| 8 | мужской | 13 | 12 | 7 | 17 |
| 9 | женский | 14 | 8 | 8 | 14 |
| 10 | мужской | 13 | 12 | 9 | 17 |
| 11 | мужской | 13 | 10 | 10 | 17 |
| 12 | мужской | 14 | 8 | 8 | 13 |
| 13 | мужской | 14 | 10 | 3 | 11 |
| 14 | мужской | 14 | 16 | 11 | 22 |
| 15 | женский | 15 | 8 | 7 | 14 |
| 16 | мужской | 14 | 15 | 8 | 19 |
| 17 | мужской | 13 | 13 | 8 | 17 |
| 18 | мужской | 14 | 13 | 8 | 16 |
| 19 | мужской | 13 | 12 | 8 | 17 |
| 20 | женский | 14 | 5 | 3 | 7 |
| 21 | женский | 14 | 11 | 10 | 19 |
| 22 | мужской | 14 | 12 | 9 | 17 |
| 23 | женский | 14 | 8 | 8 | 14 |
| 24 | мужской | 15 | 13 | 7 | 17 |
| 25 | мужской | 15 | 9 | 8 | 14 |
| 26 | мужской | 14 | 13 | 10 | 19 |

Таблица А.2 - Данные респондентов с высоким уровнем творческой одаренности (2 группа)

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Пол | Возраст | Настойчивость | Самообладание | Общая шкала |
| 1 | женский | 14 | 13 | 8 | 18 |
| 2 | мужской | 14 | 14 | 11 | 21 |
| 3 | женский | 14 | 14 | 8 | 18 |
| 4 | женский | 14 | 11 | 9 | 16 |
| 5 | женский | 14 | 9 | 10 | 15 |
| 6 | женский | 13 | 10 | 6 | 13 |
| 7 | мужской | 14 | 7 | 9 | 12 |
| 8 | женский | 14 | 8 | 4 | 9 |
| 9 | женский | 13 | 10 | 9 | 12 |
| 10 | мужской | 14 | 5 | 6 | 10 |
| 11 | мужской | 14 | 11 | 7 | 15 |
| 12 | мужской | 13 | 14 | 8 | 19 |
| 13 | женский | 14 | 8 | 3 | 11 |
| 14 | мужской | 15 | 12 | 9 | 18 |
| 15 | женский | 15 | 10 | 6 | 13 |
| 16 | женский | 13 | 13 | 11 | 19 |
| 17 | женский | 13 | 15 | 12 | 22 |
| 18 | мужской | 13 | 13 | 9 | 17 |
| 19 | женский | 14 | 12 | 8 | 17 |
| 20 | женский | 13 | 6 | 5 | 7 |
| 21 | женский | 13 | 9 | 5 | 12 |
| 22 | мужской | 14 | 7 | 4 | 10 |
| 23 | мужской | 14 | 8 | 4 | 9 |

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПО МЕТОДИКЕ В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения»

Таблица Б.1- Данные респондентов с низким уровнем творческой одаренности (1-я группа)

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Пол | Возраст | Пл | М | Пр | ОР | Г | С | ОУ |
| 1 | женский | 14 | 7 | 6 | 6 | 4 | 7 | 7 | 32 |
| 2 | мужской | 14 | 6 | 5 | 4 | 6 | 2 | 2 | 21 |
| 3 | мужской | 15 | 8 | 6 | 5 | 5 | 8 | 6 | 30 |
| 4 | женский | 13 | 3 | 5 | 5 | 3 | 6 | 7 | 25 |
| 5 | мужской | 14 | 6 | 8 | 7 | 8 | 8 | 3 | 36 |
| 6 | мужской | 14 | 9 | 1 | 8 | 5 | 6 | 6 | 27 |
| 7 | мужской | 14 | 6 | 4 | 4 | 7 | 7 | 8 | 30 |
| 8 | мужской | 13 | 8 | 6 | 7 | 5 | 6 | 7 | 30 |
| 9 | женский | 14 | 7 | 6 | 2 | 4 | 7 | 7 | 25 |
| 10 | мужской | 13 | 4 | 7 | 4 | 4 | 8 | 8 | 29 |
| 11 | мужской | 13 | 6 | 5 | 7 | 2 | 6 | 2 | 27 |
| 12 | мужской | 14 | 6 | 3 | 6 | 5 | 5 | 2 | 26 |
| 13 | мужской | 14 | 6 | 7 | 5 | 6 | 7 | 1 | 28 |
| 14 | мужской | 14 | 7 | 4 | 8 | 5 | 5 | 4 | 32 |
| 15 | женский | 15 | 3 | 6 | 4 | 5 | 6 | 4 | 20 |
| 16 | мужской | 14 | 6 | 8 | 7 | 6 | 8 | 8 | 36 |
| 17 | мужской | 13 | 7 | 6 | 7 | 7 | 7 | 7 | 33 |
| 18 | мужской | 14 | 8 | 5 | 7 | 6 | 6 | 5 | 33 |
| 19 | мужской | 13 | 6 | 6 | 1 | 5 | 7 | 8 | 28 |
| 20 | женский | 14 | 7 | 6 | 5 | 6 | 5 | 8 | 30 |
| 21 | женский | 14 | 7 | 4 | 6 | 5 | 4 | 2 | 27 |
| 22 | мужской | 14 | 9 | 6 | 5 | 5 | 7 | 2 | 30 |
| 23 | женский | 14 | 7 | 5 | 5 | 5 | 4 | 0 | 21 |
| 24 | мужской | 15 | 7 | 4 | 7 | 7 | 5 | 6 | 32 |
| 25 | мужской | 15 | 1 | 5 | 2 | 5 | 5 | 8 | 22 |
| 26 | мужской | 14 | 8 | 6 | 7 | 7 | 7 | 1 | 32 |

Таблица Б.2- Данные респондентов с высоким уровнем творческой одаренности (2-я группа)

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| №ПолВозрастПлМПрОРГСОУ |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 1 | женский | 14 | 7 | 8 | 8 | 9 | 9 | 6 | 39 |
| 2 | мужской | 14 | 6 | 8 | 8 | 7 | 8 | 7 | 37 |
| 3 | женский | 14 | 4 | 8 | 7 | 4 | 8 | 4 | 29 |
| 4 | женский | 14 | 7 | 5 | 8 | 8 | 9 | 9 | 38 |
| 5 | женский | 14 | 4 | 7 | 6 | 5 | 8 | 5 | 36 |
| 6 | женский | 13 | 7 | 6 | 7 | 7 | 9 | 9 | 34 |
| 7 | мужской | 14 | 5 | 6 | 7 | 4 | 8 | 8 | 28 |
| 8 | женский | 14 | 4 | 4 | 6 | 5 | 5 | 9 | 30 |
| 9 | женский | 13 | 7 | 8 | 7 | 7 | 6 | 9 | 35 |
| 10 | мужской | 14 | 4 | 4 | 6 | 8 | 5 | 8 | 25 |
| 11 | мужской | 14 | 8 | 5 | 7 | 5 | 9 | 8 | 31 |
| 12 | мужской | 13 | 8 | 6 | 7 | 4 | 9 | 6 | 26 |
| 13 | женский | 14 | 4 | 8 | 7 | 7 | 8 | 7 | 36 |
| 14 | мужской | 15 | 8 | 7 | 8 | 7 | 9 | 8 | 33 |
| 15 | женский | 15 | 3 | 4 | 8 | 5 | 6 | 6 | 29 |
| 16 | женский | 13 | 5 | 5 | 5 | 6 | 8 | 6 | 32 |
| 17 | женский | 13 | 8 | 7 | 8 | 8 | 8 | 3 | 38 |
| 18 | мужской | 13 | 9 | 9 | 6 | 6 | 9 | 7 | 35 |
| 19 | женский | 14 | 7 | 6 | 7 | 7 | 9 | 6 | 36 |
| 20 | женский | 13 | 4 | 6 | 8 | 6 | 8 | 8 | 34 |
| 21 | женский | 13 | 3 | 4 | 8 | 7 | 7 | 9 | 32 |
| 22 | мужской | 14 | 7 | 4 | 7 | 7 | 9 | 9 | 34 |
| 23 | мужской | 14 | 8 | 5 | 8 | 6 | 9 | 9 | 33 |

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ эмоционального интеллекта ПО МЕТОДИКЕ д.в. люсина

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Пол | Возраст | МП | МУ | ВП | ВУ | ВЭ | МЭИ | ВЭИ | ПЭ | УЭ | ОЭИ |
| 1 | женский | 14 | 20 | 21 | 19 | 16 | 14 | 41 | 49 | 39 | 51 | 90 |
| 2 | мужской | 14 | 13 | 19 | 21 | 15 | 16 | 32 | 40 | 34 | 50 | 84 |
| 3 | мужской | 15 | 19 | 19 | 22 | 20 | 13 | 38 | 48 | 41 | 52 | 93 |
| 4 | женский | 13 | 26 | 11 | 15 | 16 | 14 | 37 | 40 | 41 | 41 | 82 |
| 5 | мужской | 14 | 27 | 18 | 19 | 20 | 15 | 45 | 54 | 46 | 53 | 99 |
| 6 | мужской | 14 | 21 | 17 | 10 | 19 | 8 | 38 | 37 | 31 | 44 | 75 |
| 7 | мужской | 14 | 23 | 26 | 19 | 16 | 13 | 49 | 48 | 42 | 55 | 97 |
| 8 | мужской | 13 | 20 | 13 | 19 | 11 | 15 | 33 | 45 | 39 | 39 | 78 |
| 9 | женский | 14 | 21 | 20 | 17 | 16 | 10 | 41 | 43 | 38 | 46 | 84 |
| 10 | мужской | 13 | 31 | 23 | 24 | 19 | 14 | 54 | 57 | 55 | 56 | 111 |
| 11 | мужской | 13 | 16 | 16 | 19 | 22 | 16 | 32 | 57 | 35 | 54 | 89 |
| 12 | мужской | 14 | 20 | 16 | 15 | 18 | 7 | 36 | 40 | 35 | 41 | 76 |
| 13 | мужской | 14 | 18 | 20 | 18 | 17 | 16 | 38 | 51 | 34 | 53 | 89 |
| 14 | мужской | 14 | 25 | 20 | 21 | 20 | 15 | 45 | 56 | 40 | 55 | 101 |
| 15 | женский | 15 | 24 | 15 | 16 | 19 | 12 | 39 | 47 | 36 | 46 | 86 |
| 16 | мужской | 14 | 29 | 27 | 22 | 20 | 11 | 56 | 51 | 40 | 58 | 109 |
| 17 | мужской | 13 | 21 | 18 | 21 | 17 | 13 | 39 | 51 | 34 | 48 | 90 |
| 18 | мужской | 14 | 27 | 26 | 25 | 18 | 13 | 53 | 56 | 40 | 57 | 109 |
| 19 | мужской | 13 | 27 | 19 | 17 | 11 | 9 | 46 | 37 | 36 | 39 | 83 |
| 20 | женский | 14 | 25 | 21 | 21 | 15 | 12 | 46 | 48 | 37 | 48 | 94 |
| 21 | женский | 14 | 32 | 20 | 16 | 15 | 16 | 52 | 47 | 48 | 51 | 99 |
| 22 | мужской | 14 | 27 | 20 | 13 | 16 | 12 | 47 | 41 | 39 | 48 | 88 |
| 23 | женский | 14 | 26 | 18 | 13 | 12 | 14 | 44 | 39 | 40 | 44 | 83 |
| 24 | мужской | 15 | 19 | 20 | 21 | 12 | 11 | 39 | 44 | 30 | 43 | 83 |
| 25 | мужской | 15 | 15 | 13 | 13 | 10 | 14 | 28 | 37 | 29 | 37 | 65 |
| 26 | мужской | 14 | 24 | 19 | 17 | 14 | 19 | 43 | 50 | 43 | 52 | 93 |

Таблица В.1 - Данные респондентов с низким уровнем творческой одаренности (1-я группа)

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| №ПолВозрастМПМУВПВУВЭМЭИВЭИПЭУЭОЭИ |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 1 | женский | 14 | 36 | 26 | 26 | 18 | 14 | 62 | 58 | 62 | 58 | 120 |
| 2 | мужской | 14 | 23 | 25 | 25 | 20 | 15 | 48 | 60 | 48 | 60 | 108 |
| 3 | женский | 14 | 31 | 24 | 19 | 13 | 12 | 55 | 44 | 50 | 49 | 99 |
| 4 | женский | 14 | 23 | 16 | 13 | 10 | 9 | 39 | 32 | 36 | 35 | 71 |
| 5 | женский | 14 | 23 | 14 | 15 | 11 | 11 | 37 | 37 | 38 | 36 | 74 |
| 6 | женский | 13 | 15 | 13 | 13 | 10 | 9 | 28 | 32 | 28 | 32 | 60 |
| 7 | мужской | 14 | 13 | 19 | 21 | 15 | 4 | 32 | 40 | 34 | 38 | 72 |
| 8 | женский | 14 | 22 | 16 | 8 | 5 | 1 | 38 | 14 | 30 | 22 | 52 |
| 9 | женский | 13 | 21 | 21 | 16 | 5 | 13 | 42 | 34 | 37 | 39 | 76 |
| 10 | мужской | 14 | 14 | 18 | 16 | 12 | 10 | 32 | 38 | 30 | 40 | 70 |
| 11 | мужской | 14 | 28 | 16 | 12 | 14 | 12 | 44 | 38 | 40 | 42 | 82 |
| 12 | мужской | 13 | 11 | 17 | 14 | 14 | 8 | 39 | 36 | 25 | 39 | 64 |
| 13 | женский | 14 | 25 | 14 | 17 | 14 | 11 | 39 | 42 | 42 | 39 | 81 |
| 14 | мужской | 15 | 15 | 9 | 15 | 5 | 9 | 24 | 29 | 30 | 23 | 53 |
| 15 | женский | 15 | 24 | 19 | 13 | 12 | 8 | 43 | 33 | 37 | 39 | 76 |
| 16 | женский | 13 | 14 | 20 | 8 | 11 | 15 | 34 | 34 | 22 | 46 | 68 |
| 17 | женский | 13 | 34 | 24 | 30 | 21 | 11 | 58 | 62 | 64 | 56 | 120 |
| 18 | мужской | 13 | 30 | 29 | 21 | 21 | 14 | 59 | 56 | 51 | 64 | 115 |
| 19 | женский | 14 | 24 | 20 | 27 | 13 | 13 | 44 | 53 | 51 | 46 | 97 |
| 20 | женский | 13 | 31 | 21 | 16 | 12 | 9 | 52 | 37 | 47 | 42 | 89 |
| 21 | женский | 13 | 19 | 16 | 6 | 6 | 1 | 35 | 13 | 25 | 23 | 48 |
| 22 | мужской | 14 | 21 | 19 | 12 | 12 | 5 | 40 | 29 | 33 | 36 | 69 |
| 23 | мужской | 14 | 16 | 16 | 19 | 21 | 16 | 32 | 56 | 35 | 53 | 88 |