

## Авторская программа

### «ШКОЛА ЖИЗНИ»

*/система развивающей работы школьного психолога с детьми с признаками одарённости в общеобразовательном учреждении/*

**1. Вид программы - развивающая психолого-педагогическая программа,** направленная на наиболее полное раскрытие интеллектуально-личностного потенциала учащихся с признаками одарённости, способствующая формированию и развитию их социально-психологических умений и навыков, развитие креативности.

**2. Контингент потенциальных участников программы –** учащиеся с признаками интеллектуальной одаренности.

- **1 блок** - учащиеся 12-13 лет.
- **2 блок** – учащиеся 14-15 лет.
- **3 блок** – учащиеся 16-17 лет.

**3. Цель реализации программы –** создание условий для нейтрализации последствий кризисов одарённости у детей с признаками интеллектуальной одарённости.

**Задачи.**

1. Выявить учащихся, находящихся в ситуации кризиса одарённости.
2. Апробировать развивающие психологические занятия, нейтрализующие последствия кризисов одарённости.
3. Выявить учащихся, находящихся в ситуации кризиса одарённости после апробирования развивающих психологических занятий нейтрализующих последствия кризисов одарённости.
4. Оценить достоверности сдвига в значениях степени проявления кризиса одарённости при первичном и повторном исследовании исследуемых учащихся.

**4. Научные, методологические и методические основания программы.**

При разработке программы мы опирались на научные труды отечественных психологов таких как: В.М.Экземплярский, К.Сотонин, А.В.Петровский, Э. Мэйман, Б.М.Теплов, С.Л.Рубинштейн, А.М.Матюшкин. Изучали идеи зарубежных учёных, психологов: Г.Айзенк. Г. Россолимо, В.Штерн. Современная личностно-ориентированная тенденция связана с выходом на первый план ценности личностного развития одарённых детей. В современной литературе появляется все больше статей, публикаций, так или иначе затрагивающих тему интеллектуальной одарённости. В этой связи мы использовали работы известного психолога, доктора психологических наук, Н.Лейтеса. Его работы по изучению психики одаренных детей занимают видное место в русской психологии. Мы опирались на психологические модели разработанные рядом западных психологов: Дж. Гилфорд, Дж. Рензулли, П. Торренс, А. Таннебаум и другими. Нами были изучены теоретические подходы

к понятию развитие. По теории Ж. Пиаже психическое развитие зависит от внутренних механизмов созревания. Напротив, для Э. Эриксона развитие, несомненно, имеет свою внутреннюю логику, но на его результаты существенно влияют внешние условия. По мнению Л.С. Выготского для школьного периода основной параметр социальной ситуации развития — образовательная среда, при этом «Обучение ведет за собой развитие», *если учитывает логику психического развития*, опирается на нее и способствует реализации потенциальных возможностей каждого возраста.

При разработке программы использовались идеи о развитии мотивационной сферы и важности перехода к самодвижению мотивов Л.И. Божович. По её мнению смысл онтогенетического развития заключается в постепенном становлении ребёнка как личности. Именно через переход к самодвижению в мотивационной сфере Л.И. Божович видела путь становления ребенка как человека-творца, гуманиста, не только имеющего свою позицию, но и умеющего ее отстаивать, человека, способного преобразовывать не только окружающую среду, но и свои обстоятельства, себя самого, достигая при этом все большего самосовершенствования. При составлении программы мы опирались так же на принципы целостности и внутренней активности ребенка — важнейшие антропологические принципы, применяемы в образовании. Под принципом целостности ребёнка подразумевается стабилизация его Я - концепции — это представленность его как Человека в основных ипостасях человеческого существования, в системе социальных отношений и разнообразных видов деятельности. Не менее важной является реализация принципа активности ребенка в образовательном процессе, через активизацию интернального локуса субъективного контроля. Активность может возникать за счет разных источников: интереса к информации или способу действия, интереса к другим людям, потребности в самореализации, актуализации творческой позиции, потребности в самопознании, осознании значимости происходящего для себя или группы людей, своего настоящего или будущего. Главное — что эта активность (даже если она умело, создана извне) управляет ребенком изнутри, помогает ему преодолевать трудности, идти к цели, ставя перед собой и самостоятельно решая задачи собственного развития. Методологической основой исследования локуса контроля явились основные теоретические и методологические положения, сформулированные в трудах таких исследователей как Дж. Роттер, А. Бандура, Л. Хьелл и Д. Зиглер, В. Н. Дружинин.

При разработке программы мы опирались на идеи А. Кулемзиной о кризисах одарённости, являющихся причиной исчезновения детской одарённости (кризис креативности, кризис интеллектуальности и кризис мотивации достижений). В последние годы, благодаря стараниям М.Р. Битяновой и питерских практических психологов, стало широко употребляться словосочетание «психологическое сопровождение». Идеология сопровождения состоит в том, чтобы не ограждать ребенка от трудностей, не решать за него проблемы, а создавать условия для его осознанного, ответственного и

самостоятельного выбора. Данная система развивающей работы предполагает адресный подход к каждому ребёнку с признаками интеллектуальной одарённости (М.Р. Битянова), поэтому соотносятся полученные характеристики с характеристиками реального развития (по результатам диагностики) и на основе сравнения формулируются конкретные развивающие задачи и планируются конкретные развивающие результаты. Такая развивающая работа носит индивидуализированный характер, ее содержание соотносится не только с возрастными, но и с индивидуальными особенностями и возможностями. При этом, учитываются развивающие возможности образовательной среды той школы, в которой учится ребенок.

#### **5. Обоснование необходимости реализации данной программы для достижения указанных целей и решения поставленных задач.**

Одаренные дети – очень ценная, но и весьма хрупкая часть нашего общества. Признаки интеллектуальной одаренности в годы школьного детства выступают в повышенной восприимчивости к учению, более быстром темпе продвижения и более выраженных творческих проявлениях при прочих равных условиях. Теперь уже широко признано, что внимание к детям с теми или иными признаками незаурядного интеллекта – одна из самых важных задач общеобразовательной школы.

Снижение интереса к обучению, а затем и показателей интеллектуального и творческого развития у высокоинтеллектуальных детей, вызывает тревогу у педагогов и психологов разных стран. Важнейшим звеном в решении этой проблемы является специальное психолого-педагогическое сопровождение, которое бы соответствовало потребностям и возможностям этой категории учащихся и могло бы способствовать дальнейшему развитию их способностей.

Таким образом, хорошо ли чувствует себя высокоинтеллектуальный ребенок в школе? Не гаснут ли его любознательность и жажда познания? Находит ли он в школе поддержку и применение своему творческому началу? Хочется ли ему идти в школу? Развиваются ли его творческие и интеллектуальные возможности? Ответы на эти вопросы зависят, по крайней мере, от двух важнейших факторов — в первую очередь от учебно-воспитательного процесса способных детей и так же от их психолого-педагогического сопровождения.

Все многообразие форм снижения уровня способностей высокоинтеллектуального ребёнка, можно свести, в основном, к следующим типам:

1. Утрата творческого потенциала: ребенок прекращает создавать особые, свойственные его способностям творческие продукты — А.В. Кулемзина называет это кризисом креативности [46].
2. Снижение интеллектуальной активности ребенка, проявляющееся в исчезновении интеллектуальной продуктивности, — кризис интеллектуальности [46].
3. Снижение или полная потеря интереса к процессу и результатам своего труда

— кризис мотива достижений [46].

**6. Структура и содержание программы.** Программа системы развивающей работы «Школа жизни» реализуется два раза в неделю в течении трёх учебных четвертей, 18 занятий в каждой возрастной группе реализуются в течении одной четверти (6 занятий по нейтрализации кризиса интеллектуальности, 6 занятий по нейтрализации кризиса креативности, 6 занятий по нейтрализации мотивационно-личностного кризиса) - итого 54 занятия.

Предложенная система развивающей работы имеет некоторые признаки коррекционной работы, так как предполагает оказание целенаправленного воздействия на те или иные сферы психики ребёнка, ориентированное на приведение ее показателей в соответствие с возрастной нормой. Основным структурным элементом предложенной системы являются психологические занятия.

#### **«Базовая» структура психологического занятия**

1. Ритуал приветствия.
2. Разминка.
3. Введение в тему сегодняшнего занятия (в основное содержание).
4. Упражнения и процедуры, позволяющие освоить основное содержание занятия.
5. Рефлексия прошедшего занятия.
6. Ритуал прощания.
  - **1 блок** - учащиеся 12-13 лет.
  - **2 блок** – учащиеся 14-15 лет.
  - **3 блок** – учащиеся 16-17 лет.

#### **План реализации программы**

##### **1. Развивающие занятия по нейтрализации последствий интеллектуального кризиса.**

1.1. Психологические занятия, способствующие нейтрализации последствий кризиса интеллектуальности учащихся 12-13 лет (6 занятий – 2 четверть).

1.2. Психологические занятия, способствующие нейтрализации последствий кризиса интеллектуальности учащихся 14-15 лет (6 занятий – 3 четверть).

1.3. Психологические занятия, способствующие нейтрализации последствий кризиса интеллектуальности учащихся 16-17 лет (6 занятий – 4 четверть).

## **2. Развивающие занятия по нейтрализации последствий мотивационно-личностного кризиса.**

2.1. Психологические занятия, способствующие нейтрализации последствий мотивационно-личностного кризиса учащихся 12-13 лет (6 занятий – 2 четверть).

2.2. Психологические занятия, способствующие нейтрализации последствий мотивационно-личностного кризиса учащихся 14-15 лет (6 занятий – 3 четверть).

2.3. Психологические занятия, способствующие нейтрализации последствий мотивационно-личностного кризиса учащихся 16-17 лет (6 занятий) – 4 четверть.

## **3. Развивающие занятия по нейтрализации последствий кризиса креативности.**

3.1. Психологические занятия, способствующие нейтрализации последствий кризиса креативности учащихся 12-13 лет (6 занятий – 2 четверть)

3.2. Психологические занятия, способствующие нейтрализации последствий кризиса креативности учащихся 13-14 лет (6 занятий – 3 четверть)

3.3. Психологические занятия, способствующие нейтрализации последствий кризиса креативности учащихся 15-16 лет (6 занятий) – 4 четверть.

### **Содержание программы**

#### **1. Развивающие занятия по нейтрализации последствий интеллектуального кризиса.**

Данные развивающие психологические занятия, подразделяются на три блока в зависимости от возраста участников исследования, но имеют одну общую цель.

Цель: создание условий нейтрализующих последствия кризиса интеллектуальности учащихся с признаками одарённости. Достижение поставленной цели осуществляется за счёт того, что при структурировании занятий использовались идеи учёных психологов, раскрывающих суть данной проблемы, через отличительные особенности одарённых учащихся.

По мнению А. Кулемзиной кризис интеллектуальности - это снижение интеллектуальной активности ребенка, проявляющееся в исчезновении интеллектуальной продуктивности. Он возникает в случае перегруженности способного ребенка заданиями, развивающими только интеллектуальные способности. Если в процессе обучения высокоинтеллектуальных детей не учитываются их индивидуальные познавательные потребности, их личностные особенности, интересы и потребности, то происходит смена внутреннего локуса контроля на внешний. Снизить негативное влияние, такого рода кризиса можно опираясь на познавательную самостоятельность одарённых школьников, то есть не навязывать свои задания, а идти за ребёнком. Так по мнению ряда психологов (Д.Б.Богоявленская, В.А.Петровский), одарённые дети, обладают

ярко выраженной познавательной самостоятельностью (над ситуативной активностью). Д.Б.Богоявленская, проводя экспериментальную работу с детьми, заметила, что для способного ребенка решение задачи не является завершением работы. Это начало будущей, новой работы. «В этой способности не «гаснуть» в полученном ответе, — пишет Д.Б.Богоявленская, — а «возгораться» в новом вопросе кроется тайна высших форм творчества, способность «видеть в предмете нечто новое, такое, что не видят другие» [10].

По мнению А. Савенкова для одарённых детей свойственна сверхчувствительность к проблемам. Она важна в любой интеллектуальной и творческой деятельности и является качеством самостоятельно мыслящего человека. Это качество отличает того, кто не может удовлетвориться чужим поверхностным решением проблемы, того, кто способен преодолеть господствующее мнение, какие бы авторитеты за ним ни стояли. Развитие сверхчувствительности к проблемам, либо подавление ее многие исследователи связывают, в первую очередь, с характером обучения. Догматичное содержание, сочетающееся с доминированием репродуктивных методов обучения, является основным фактором, подавляющим детскую сверхчувствительность к проблемам. И напротив — проблемное обучение, ориентированное на самостоятельную исследовательскую практику ребенка, развивает как эту способность, так и другие необходимые для развития интеллекта и творчества качества.

Н.С. Лейтес считает что, для высокоинтеллектуального ребенка характерна повышенная концентрация внимания [48] . Выражено это, во-первых, в высокой степени погруженности в задачу; во-вторых — в возможности успешной настройки, даже при наличии помех, на восприятие информации, относящейся к выбранной цели. Отсюда вытекает такая отличительная черта, как склонность к сложным и сравнительно долговременным занятиям. Данное качество трудно оценить иначе как положительное, но именно оно становится часто причиной трудностей, возникающих у способного ребенка в условиях массового обучения. Большая часть учителей ориентируется на условно «нормального», обычного ученика, а последний, как известно всем (и педагогам в первую очередь), имеет в этом смысле весьма скромные возможности. Одарённый ребенок часто бывает поглощен заинтересовавшим его занятием настолько, что его практически невозможно отвлечь от дела, причем заниматься им он способен длительное время, может возвращаться к нему в течение нескольких дней. Способность концентрировать собственное внимание на каком-либо объекте тесно связана с явлением, открытым известным русским ученым Ухтомским. Он, в ходе собственных научных изысканий, пришел к выводу о том, что одним из фундаментальных свойств центральной нервной системы является ее способность создавать «очаги активности» и «очаги торможения». Этот очаг активности в головном мозгу, подчиняющий себе все остальные нервные клетки, находящиеся в состоянии возбуждения, получил название «доминанты». Благодаря этой способности мозга посторонние факторы не только не отвлекают, но, напротив, даже

усиливают стремление достичь главной цели. Вокруг этого активного очага возбуждения всегда формируется зона торможения [62]. Поэтому, опираясь на **высокий уровень концентрации внимания ребёнка мы так же способствуем нейтрализации кризиса интеллектуальности.**

Следующим способом нейтрализации последствий интеллектуального кризиса, на наш взгляд, является опора на высокий уровень логического мышления детей с признаками одарённости в процессе творческой деятельности. Множество специальных исследований проведено с целью - выяснить, помогает ли в творчестве умение мыслить логически. Единого ответа на этот вопрос пока нет. Известный российский психолог В.Н.Дружинин, анализируя подходы большинства отечественных и зарубежных специалистов к проблеме соотношения «интеллекта» и «креативности», выделяет три основные позиции.

- Первая — отказ от какого бы то ни было разделения этих функций. Эта точка зрения характерна для большинства отечественных ученых. Из широко известных зарубежных исследователей, придерживающихся данного подхода, можно назвать Г.Ю. Айзенка.
- Вторая строится на утверждении, что между интеллектом и креативностью существуют пороговые отношения. Для проявления креативности нужен интеллект не ниже среднего («нет глупых креативов», но есть «нетворческие интеллектуалы»).
- Третья: интеллект и креативность — независимые, ортогональные способности. При максимальном снятии регламентации деятельности в ходе тестирования креативности результаты ее измерения у детей не зависят от уровня их интеллекта [28].

Исходя из собственных наблюдений, за многолетний период работы с высокоинтеллектуальными детьми, мы склонны считать наиболее верным подход Г.Ю. Айзенка. По нашему мнению высокий уровень логического мышления ребёнка, чаще всего способствует проявлению его творческих способностей, а процесс творчества повышает интеллектуальную активность ребенка, то есть эти функции взаимосвязаны.

В основу структурирования занятий, снижающих проявление кризиса интеллектуальности легли занятия из учебного курса «Развитие проектного мышления», автор М.Р. Битянова [6]. Так как в процессе реализации этих занятий, наиболее ярко проявляются выше перечисленные особенности одарённых детей. Умение рассматривать проблемную ситуацию, возникшую в процессе деятельности, как задачу, предполагающую поиск, нахождение и реализацию оптимального варианта решения, является важной составной частью процесса нейтрализации последствий интеллектуального кризиса учащихся с признаками одарённости. По мнению М.Р. Битяновой готовность и

способность работать с проблемной ситуацией как с задачей предполагает, что ученик способен:

- проанализировать проблему;
- вычленив ее суть;
- переформулировать проблему в задачу собственной деятельности;
- спланировать шаги по решению этой задачи;
- осуществить необходимые шаги;
- оценить полученный результат с точки зрения поставленной цели.

Такой подход к проблеме предполагает наличие у школьников сверхчувствительности к проблемам, познавательной самостоятельности, высокого уровня логического мышления и концентрации внимания. Интеллектуальной составляющей такого подхода к проблемам является проектное мышление. В третьем блоке использовались упражнения Ю. Гатанова, позволяющие участникам проявить высокий уровень логического мышления в процессе творческой деятельности, через их сверхчувствительность к проблемам, способность удивляться и видеть проблемы и противоречия, в особенности там, где другим все представляется ясным и понятным.

Как уже было отмечено, предложенные развивающие занятия подразделяются на три блока в зависимости от возраста участников, то есть учитываются возрастные особенности детей. Для учащихся 12-13 лет (1 блок) предлагается решение более лёгких проблем, не предполагающих глубокого и всестороннего анализа. М.Р. Битянова подразделяет свой курс на три части исходя их уровня сложности заданий. Первая часть: «Учимся сотрудничать» и начало второй части: «Учимся распознавать проблемы» реализуется в 1 блоке. Так как, «младшие подростки уже способны осуществлять учебную деятельность такой направленности. Тем более что в рамках школы специально формируется готовность детей к использованию проектного подхода. Проектная деятельность с элементами коллективной практической и исследовательской работы интересна школьникам» [6]. Во втором блоке учащиеся продолжают распознавать проблемы, но повышается уровень сложности, в третьем блоке реализуется третья часть курса М.Р. Битяновой - «Учимся решать проблемы». Основной причиной усложнения проблем и способов их решения от блока к блоку, является развитие метакогнитивных навыков - «сложных интеллектуальных процессов, позволяющих детям осуществлять контроль за своим мышлением» [42]. По мнению Г. Крайга., Д. Бокума «метакогнитивные навыки продолжают развиваться в течении всего среднего детства, а так же подросткового и юношеского периодов». Разработка занятий согласно плану реализации программы - в приложении 1.2.

## **2. Развивающие занятия по нейтрализации последствий мотивационно-личностного кризиса.**

Данные развивающие психологические занятия, подразделяются на три блока в зависимости от возраста участников исследования, и имеют одну общую цель.

Цель: создание условий нейтрализующих последствия мотивационно-личностного кризиса учащихся с признаками одарённости. Достижение поставленной цели осуществляется за счёт того, что при структурировании занятий использовались идеи учёных педагогов и психологов, раскрывающих суть данной проблемы, через отличительные особенности одарённых учащихся. По мнению А. Кулемзиной данный кризис снижает уверенность ребёнка в том, что его личностные качества позволят ему добиться поставленной цели, позволят самореализоваться. Школьник чувствует себя неуверенным, особенно в межличностных контактах. Поэтому в предложенных занятиях используются упражнения повышающие уверенность ребёнка в себе, способствующие принятию себя. Одним из способов нейтрализации последствий мотивационно-личностного кризиса является опора на любознательность высокоинтеллектуального ребёнка. Любовь к познанию, или любознательность, берет свое начало от любопытства. Любопытство — жажда новизны, интеллектуальной стимуляции, определяемая в отечественной психологии еще и как потребность в «умственных впечатлениях», характерна для каждого здорового ребенка (А.В. Запорожец, Л.И. Божович) [11]. Любознательность — это, образно говоря, следующий уровень развития познавательной потребности. По мнению А. Савенкова лучший способ личностного развития, настоящий залог интеллектуального превосходства — это искренний интерес к миру, проявляющийся в поисковой активности, в стремлении использовать любую возможность, чтобы чему-нибудь научиться. История сохранила сведения о проявлениях любознательности в детстве у многих будущих гениев. Невероятной тягой к познанию с детства отличались: И. Ньютон, М.В. Ломоносов, Петр I и многие другие творцы.

Многие исследователи (Гильбух Ю.З., Лейтис Н.С.) отмечают высокую степень выраженности эгоцентризма именно у высокоинтеллектуальных детей. Они утверждают, что чем лучше знаешь что-либо, тем больше шансов в связи со своим знанием вести себя эгоцентрически [22; 48; 49]. Дети с признаками одарённости, и их «нормальные» сверстники часто не понимают, что окружающие существенно отличаются от них и в мыслях, и в желаниях, и в поступках. Это качество свойственно и многим взрослым, но если эгоцентризм взрослого в значительной мере результат эгоизма, то эгоцентризм ребенка имеет иную природу. Он закономерен и определен особенностями возрастного развития. Выражается это в неспособности встать на позицию другого человека, что связано с ограниченностью опыта ребенка. У большинства людей с возрастом это проходит. Серия упражнений программы направлена на снижение проявления эгоцентризма одарёнными школьниками.

Венгерский психолог К. Такакс утверждает, что свойственная высокоинтеллектуальным детям неспособность выработать терпеливое и дружелюбное отношение к менее способному человеку часто ведет к разочарованию, желчности и мизантропии, которые убивают потенциальных лидеров. Основываясь на подобном наблюдении, многие исследователи выделяют в качестве одной из важных черт высокоинтеллектуальных детей склонность командовать другими детьми. Наблюдения, проведенные А. Савенковым в ходе экспериментальной работы с детьми, позволяют сделать заключение, что проявляемые таким образом организаторские способности высокоинтеллектуального ребенка в большинстве случаев имеют несколько иную природу, чем у взрослого. Они обычно покоятся не на суггестивных (способности воздействовать на других людей) возможностях, не на умении настоять на своем и даже не на способности ладить с другими детьми. Основная причина склонности высокоинтеллектуального ребенка к командованию сверстниками — его интеллектуальное превосходство над ними, гибкость и беглость его мышления. Он лучше других представляет себе наиболее эффективный характер развития игровых действий, прогнозирует возможные ошибки и несоответствие игрового поведения и, предупреждая их, берет на себя роль лидера [62]. Что бы ребенок не получал негативного опыта от общения со сверстниками в коллективных играх психологические занятия предусматривают упражнения позволяющие школьникам с мотивационно-личностным кризисом адекватно вести себя как в роли лидера так и в роли исполнителя.

При выборе упражнений нейтрализующих последствия мотивационно-личностного кризиса мы учитывали соревновательность высокоинтеллектуального ребенка. Соревновательность, конкуренция — важный фактор развития мотивации достижения личности, укрепления, закалки характера. Опыт побед и поражений, приобретаемый в ходе различных интеллектуальных, художественных, спортивных состязаний, чрезвычайно важен для дальнейшей жизни. Без него наивно рассчитывать на воспитание творца, не боящегося жизненных трудностей. Через соревнование ребенок формирует собственное представление о своих возможностях, самоутверждается, приобретает уверенность в своих силах, учится рисковать, приобретает первый опыт «разумного авантюризма». По мнению А. Савенкова источник склонности к соревновательности у высокоинтеллектуальных детей следует искать в превышающих обычные возможностях ребенка, в способности к высокодифференцированной оценке. Построенная на этой основе самооценка, даже будучи не завышенной, а адекватной, способна стимулировать интерес к конкурентным формам взаимодействия со сверстниками. Но, отмечая это явление как естественное, многие исследователи постоянно говорят о необходимости соревнования не столько с «нормальными», сколько с такими же высокоинтеллектуальными детьми. Причем особенно ценен опыт не побед, а поражений [62].

А. Кулемзина считает, что у детей с признаками одарённости очень развита личностная рефлексия и проявляется это в том, что их реакция на собственные слова и поступки часто бывает двойственной. Они как бы смотрят на себя со стороны. Ребенок говорит и параллельно с этим оценивает то, что он говорит, то, как он говорит и соответствует ли это ожиданиям окружающих. Зачастую речи и поступки детей с признаками одарённости, не соответствуют ожиданиям собеседника, вызывают реакцию непонимания или отторжения. Поэтому высокоинтеллектуальные дети сравнивают себя с окружающими сверстниками и часто расценивают результаты этого сравнения не в свою пользу. У них формируется комплекс неполноценности: «...Я не такой, как все, значит, я хуже». Если ребёнок отмечает свои личностные качества как неудовлетворительные, то, несмотря на высокий уровень интеллекта и успехи в учёбе, можно констатировать наличие личностно-мотивационного кризиса [46]. Он проявляется в виде комплекса перфекциониста: «Я не самый лучший – поэтому мне надо упорно доказывать другим (и себе), что я могу им стать. А для этого надо много работать» [62]. Важным способом нейтрализации последствий мотивационно-личностного кризиса является снижение уровня проявления перфекционизма у высокоинтеллектуального ребёнка. Это качество проявляется уже в раннем возрасте, когда ребенок не удовлетворяется результатом, пока не достигает максимального для себя уровня (интеллектуального, эстетического, нравственного). Он готов переписывать сочинение из-за одной помарки, заново собирать сложную модель, если ему пришло в голову, как ее можно усовершенствовать. Следствием этого постоянного стремления к совершенству нередко становится столь же постоянное чувство недовольства собой, которое отражается на самооценке, а порой становится причиной неврозов и депрессий. Выраженный слишком сильно, перфекционизм парализует волю человека, делает для него невозможным завершение любой работы: ведь всегда можно найти еще что-нибудь, нуждающееся в исправлении и улучшении, поэтому серия упражнений программы направлена на снижение проявления перфекционизма учащимися с признаками одарённости.

Идеи некоторых упражнений заимствованы из книг: А.С. Прутченкова «Тренинг личностного роста», Г.Л. Цукерман «Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов», М. Джеймс, Д. Джонгвард «Рождённые выигрывать», Н.Козлова «Лучшие психологические игры и упражнения», Э. Берна «Игры в которые играют люди, люди которые играют в игры», З. Фрэйд «Введение в психоанализ», С. Лукьяненко «Мальчик и тьма», Д.Холла «Стань первым», из описания лабораторного практикума П. Лапатова и Л. Липатовой, М.Джеймс, Д.Джонгварт «Рождённые выигрывать», В.И. Гарбузовой «Практическая психотерапия», И. Вагина «Выиграй у судьбы в рулетку». Использовался стимульный материал С. Розенцвейга «Методика рисуночной фрустрации». В третьем блоке при нейтрализации последствий мотивационно-личностного кризиса учащихся 16-17 лет использовались методы полученные в следствии компиляции идей взаимного консультирования - Харви Джекинса и гуманистической психологии Карла Роджерса.

Предложенные развивающие занятия подразделяются на три блока в зависимости от возраста участников. При подборе упражнений 1 блока учитывалось, что одарённые дети 12-13 лет по мнению А.М. Матюшкина проявляют «повышенное стремление к самостоятельности в процессе познания», «...высокая потребность в мыслительной нагрузке сочетается с характерной для этого возраста импульсивностью. В этом возрасте высока потребность одарённых детей в том, чтобы поделиться с одноклассниками своими мыслями, идеями, находками». [51] Поэтому уместны и достаточно эффективны в данном блоке занятия: «Психологические барьеры», «Взгляд со стороны», «Процесс принятия решения». При подборе упражнений 2 блока учитывалось, что одарённые дети 13-14 лет проявляют, по мнению А.М. Матюшкина «неравномерность развития эмоциональной и интеллектуальной сферы, смена ценностей и мотивов делают этот период критическим...». Наблюдается «...изоляция от окружающих, иногда даже активное враждебное отношение к ним, чувство одиночества и непонятности со стороны окружающих взрослых и сверстников...» [51]. Поэтому достаточно эффективны в данном блоке занятия: «Групповой рассказ», «Рождённые выигрывать», «Конфликтные ситуации». При подборе упражнений 3 блока учитывалось, что в возрасте 15-16 лет у школьников в основном происходит завершение телесного созревания и хотя неравномерность развития иногда проявляется, но, по словам Ш. Бюлера, это уже «не столько беспокойство отчаяния, возникающее помимо и даже против воли и отнимающее силы, сколько радость растущей мощи, душевной и телесной творческой энергии, радость юности и роста» [12]. Поэтому использование идей Харви Джексона и гуманистической психологии К. Роджерса наиболее эффективно в данном блоке. Разработка занятий согласно плану реализации программы - в приложении 1.3.

### **3. Развивающие занятия по нейтрализации последствий кризиса креативности.**

Данные развивающие психологические занятия, подразделяются на три блока в зависимости от возраста участников исследования, и имеют одну общую цель.

Цель: создание условий нейтрализующих последствия кризиса креативности учащихся с признаками одарённости. Достижение поставленной цели осуществляется за счёт того, что при структурировании занятий использовались идеи учёных педагогов и психологов, раскрывающих суть данной проблемы, через отличительные особенности одарённых учащихся. Утрата творческого потенциала: ребенок прекращает создавать особые, свойственные его способностям творческие продукты — А. Кулемзина называет это кризисом креативности [46]. При этом снижается степень соответствия образу «Я – идеального». Высокий творческий потенциал частично или полностью утрачивается в силу невозможности предъявить себя окружающим, получить одобрение или поддержку взрослых, что приводит к трудностям в развитии способностей в целом. По наблюдениям А. Кулемзиной, нашим наблюдениям и по многочисленным данным из разных источников,

реакция специалистов в таких случаях однотипна — принимаются экстренные меры по усиленному развитию креативности. Еще больше тренировок, репетиций, упражнений... Кризис усугубляется. Источник иссякает. Эта практика широко распространена до сих пор, хотя, по данным В.Н. Дружинина и В. Варда [28], еще с 1980 года известно, что целенаправленное развитие креативности в специально организованных условиях невротизирует детей, делает их тревожными, агрессивными, приводит к хроническим психосоматическим заболеваниям, депрессии, перевозбудимости, вызывает межличностные конфликты. Одним словом, играет деструктивную роль [46]. Исходя из этого, что бы не навязчиво стимулировать творческий потенциал одарённого ребёнка можно обратиться, к редко используемым в психологии, «методу описания поведения успешных людей» и «принципу дополнительности» известного физика Нильса Бора. По мнению А. Савенкова «каждый человек, а творец тем более, неповторим, но при всем индивидуальном своеобразии реальных проявлений креативности существует довольно много черт, характерных для большинства творцов. Причем большинство из них проявляются в детстве. Среди этих свойств, наряду с глубинными, скрытыми от непрофессионального взгляда, есть такие, которые часто проявляются в поведении и деятельности. Особая ценность их в том, что они могут быть замечены педагогами, практическими психологами, воспитателями детских садов, родителями. Знание этих особенностей необходимо для адекватного построения образовательного процесса, для создания системы развивающей работы школьного психолога» [62]. Таким образом, можно перечислить следующие качества характерные для будущих творцов: ранее овладение знаниями в избранной сфере, \_высокий интеллект и хорошая память, увлечённость своим делом, энергичность, ярко выраженную независимость, стремление работать в одиночку, индивидуализм, умение контролировать себя, стремление контактировать с одаренными взрослыми, умение извлекать пользу из общения и быстро приобретать художественный и интеллектуальный опыт.

Исследователи-биографы утверждают, что многие политики (Джефферсон, Линкольн и др.) уже в детстве были разносторонними, оптимистичными, обладали притягательной силой, хорошо владели речью, были общительны [63]. Уже сами попытки подобных описаний наводят на мысль о том, что многие выдающиеся люди: ученые, художники, политики — имели ряд личностных качеств, существенно отличавших их от других людей, то есть их образ «Я» можно назвать приближённым к идеальному. Естественно предположить, что ненавязчивое формирование и развитие этих качеств у детей можно рассматривать как способ нейтрализации кризиса креативности, в том числе и за счёт приближения образа Я – реальный к образу Я – идеальный, как залог будущих выдающихся достижений.

Одним из способов нейтрализации последствий кризиса креативности высокоинтеллектуальных детей является опора на их повышенный интерес к дивергентным задачам, так как А. Кулемзина считает, что «творческий акт

уходит своими корнями не столько в воображение и тем более не в фантазию, сколько, во-первых, в базовые когнитивные стилевые характеристики личности — независимость, дивергентность — и, во-вторых, в индивидуальный познавательный опыт ребенка. Если ребенку предоставить возможность накапливать индивидуальный познавательный опыт, а также быть субъектом собственной деятельности, у него есть все шансы этот тип кризиса счастливо миновать» [46]. А Савенков так же отмечает, что «творцов с детства отличает то, что они не боятся дивергентных задач» [62]. По мнению Е. Торранса, Дж. Гилфорда и др. учёных одарённые дети имеют ряд качеств, которые способствуют реализации их творческого потенциала это: оригинальность, гибкость и продуктивность мышления, их способности к ассоциированию и прогнозированию. Поэтому ряд упражнений данной программы основаны на реализации этих качеств учащимися с признаками одарённости.

Стремление раскрыть свой внутренний потенциал (самореализоваться) многие исследователи считают главным побудительным мотивом творчества человека (Г. Гольдстейн, К. Роджерс и др.) [65]. В этой связи естественно предположить, что ростки данного стремления проявляются уже в детстве и должны поддерживаться и формироваться. Существенный вклад в разработку данной проблематики внес известный американский психолог А. Маслоу. Он считал, что люди изначально, генетически мотивированы на поиск личных целей, и это делает их жизнь значительной и осмысленной. В целом, развитие человека он представлял как восхождение по «лестнице потребностей», где высшим — пятым уровнем является потребность в самоактуализации, самореализации в творчестве [65]. Таким образом, стремление к самоактуализации — это стремление человека постоянно воплощать, реализовывать, опредмечивать себя, свои способности, свою сущность. У людей, склонных к самоактуализации, по мнению А. Маслоу, доминирующим мотивом поведения чаще всего является радость от использования своих способностей, и этим они отличаются от тех людей, которые стремятся удовлетворить потребности в том, чего им не хватает. Способность к адекватной оценке — производное критического мышления. Она предполагает возможность оценки продуктов собственной деятельности, а также понимания как собственных мыслей и поступков, так и действий, мыслей и поступков других людей. Известный психолог А.М. Матюшкин отмечал, что способность к оценке обеспечивает возможности самодостаточности, самоконтроля, уверенности способного, творческого ребенка в самом себе, в своих способностях, в своих решениях, определяя этим его самостоятельность, неконформность и многие другие интеллектуальные и личностные качества [50]. В концепции одаренности известного американского психолога А. Танненбаума одним из пунктов являются так называемые случайные факторы — «оказаться в нужном месте в нужное время» [62]. Случайности потому и случайности, что их не спрогнозируешь. Но умению находить пользу в непредвиденном стечении обстоятельств можно и нужно учиться. По мнению А. Савенкова это одна из черт человека с высокими умственными

способностями. Это серьезно повышает шансы на успех практически во всех сферах жизни. «Без юмора как способности обнаружить несуразности, увидеть смешное в самых разных ситуациях невозможно представить творческого человека. Эта способность проявляется и формируется с детства. Она является свидетельством незаурядности и вместе с тем эффективным механизмом психологической защиты. В разных странах проводились многочисленные серии психологических исследований, специально рассматривающих проблемы соотношения коэффициента интеллекта и юмора, уровня развития креативности и юмора. Исследователи говорят о наличии прямой корреляции. Проявления юмора многогранны, как сама жизнь, и легко можно обнаружить как их наличие, так и отсутствие» [62]. Таким образом, предложенные занятия содержат комплекс упражнений способствующих самоактуализации школьников, занятия в которых проявляется и развивается способность детей к адекватной оценке и их чувство юмора.

По мнению К. Роджерса, А. Маслоу и других психологов – гуманистов важным условием безопасного раскрытия творческого потенциала является: безоценочность, принятие, создание условий безопасности, поддержка. Практически это означает, что позитивно подкрепляются и одобряются все ответы ученика. В отличие от обычного обучения, при котором ошибки исправляются, при реализации нашей системы ребенку предоставляется «право на ошибку». Это фактически означает, что ошибок нет вообще. Какое бы эмоциональное отношение ребенок ни высказал, оно не может быть ошибочным, потому что это его собственное эмоциональное отношение, демонстрирующее его индивидуальную реакцию на происходящее.

Предложенные занятия содержат упражнения следующих авторов: Л. Лебедевой, М. Бетенски, Н. Стебенёвой, Н. Таракановой, Ю. Тривичевой, И. Вагина, А. Глушай, С. Заир-Бека, Т.Д. Зинкевич-Евстегнеевой, Т.М. Грабенко. Идеи некоторых упражнений заимствованы их книг: Т.Д. Зинкевич-Евстегнеевой, Т.М. Грабенко «Практикум по креативной терапии», А.С. Прутченкова «Тренинг личностного роста», И. Вагина «Выиграй у судьбы в рулетку», Д. Валкер «Тренинг разрешения конфликтов», Николаус Б. Энкельман «Преуспевать с радостью», А.И. Копытина «Диагностика в арт-терапии», Грабенко Т.М., Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. «Чудеса на песке. Песочная игротерапия», Жарикова Е., Крушельницкого Е. «Для тебя и о тебе».

Предложенные развивающие занятия подразделяются на три блока в зависимости от возраста участников. При подборе упражнений 1 блока учитывалось, что одарённые дети 12-13 лет по мнению А.М. Матюшкина владеют такими характеристиками творческого мышления как гибкость, беглость, оригинальность и способность к разработке идей.

При подборе упражнений 2 блока учитывалось, что одарённые дети 14-15 лет владеют мыслительными операциями высокого уровня, без которых невозможно решение творческих проблем, - применения, анализ, синтез, оценивание. При подборе упражнений 3 блока учитывалось, что одарённые

дети 16-17 лет могут самостоятельно управлять исследованием в решении реальных проблем, сформулированных самими школьниками в соответствии со своими индивидуальными потребностями и возможностями [51]. Однако в результате исследования проведённого в рамках концепции творческой одарённости, разработанной А.М. Матюшкиным была выявлена тенденция к снижению общей креативности к концу школьного обучения [51]. Разработка занятий согласно плану реализации программы - в приложении 1.4.

## **7. Описание используемых методик, технологий, инструментария со ссылкой на источники.**

Важным аспектом создания системы развивающей работы для детей с признаками одаренности является изучение результатов диагностики экспертной оценки и самооценки. Анализ таких результатов необходим для изучения психологических условий и особенностей развития способных детей. Для того чтобы судить об эффективности реализации развивающей программы «Школа жизни» для данной категории детей, о мере действительного соответствия потребностям и возможностям этих детей, важно не только изучать динамику психологических показателей развития, но и то, как сами дети воспринимают данную систему.

Отбор школьников с признаками одарённости происходил комплексно с помощью экологически валидных методов психодиагностики (методика исследование интеллекта у детей Д. Векслера (WISC), тест структуры интеллекта (ТСИ) Р. Амтхауэра, школьный тест умственного развития (ШТУР)), экспертного анализа и изучения конкретных продуктов творческой, научной и проектной деятельности учащихся.

Для исследования проявления кризисов одарённости использовались экспертные оценки учителей, родителей и самих испытуемых школьников при этом применялись стандартизированные опросники, предложенные Е.Е. Туник, В.П. Опутниковой [68]. В опросники включены только наиболее значимые характеристики — выделенные несколькими учеными; причем (по условию Е.Е. Туник и В.П. Опутниковой) о данной характеристике одаренности должны были сообщить не менее трех общепризнанных ученых, и между их мнениями не должно быть существенных противоречий и разногласий. Данные опросники были созданы для идентификации не только одаренных детей, а использовались и для более широкой выборки, то есть для слабых, средних, способных и одаренных детей. То есть с помощью этих опросников можно оценить уровневые характеристики разных видов способностей.

## **8. Обоснованные критерии ограничения и противопоказания на участие в освоении программы.**

Программа создана для стабилизации развития личности высокоинтеллектуального ребенка, но при этом достаточно адаптивна для «обычных» учащихся, поэтому противопоказаний для остальных учащихся нет. Есть определённые ограничения, в связи со спецификой программы не рекомендуется создавать смешанные группы (разновозрастные, либо с разными кризисами одарённости). В связи с тем, что психологические занятия

спланированы с учётом возрастных особенностей учащихся и с учётом нейтрализации последствий определённого кризиса одарённости.

## **9. Описание способов, которыми обеспечивается гарантия прав участников программы.**

Права членов группы.

- Заявлять личные проблемы для проработки в группе и в паре.
- Отказываться от выполнения упражнений, если нет внутренней готовности к такой работе и ответственности за ее результат.
- Высказывать свою позицию, выражать свои чувства, мысли, эмоции по поводу любого события, происходящего в группе.
- Прекратить в любой момент работу над собственной проблемой.
- Выйти из состава группы, уведомив об этом ведущего.

Основными способами, обеспечивающими гарантию прав участников программы, являются следующие:

- занятия проводятся дипломированным психологом;
- выполняются все принципы этического кодекса психолога, а именно: компетентность, порядочность, профессиональная и научная ответственность, уважение к правам человека, забота о благополучии других, социальная ответственность.

## **10. Ресурсы, которые необходимы для эффективной реализации программы:**

- **требования к специалистам, реализующим программу** - занятия проводятся дипломированным психологом;
- **перечень учебных и методических материалов, необходимых для реализации программы** - Битянова М.Р. «Принципы построения системы развивающей работы школьного психолога», Битянова М.Р. «Психологические уроки как форма развивающей работы», Битянова М.Р. «Психологический тренинг как форма развивающей работы»; Вачков И.В., Дерябо С.Д. «Окна в мир тренинга»; Савенков А. «Одарённые дети и творческие люди: особенности психического развития»; Семенов И.Н. «Возрастные особенности одаренных детей», Сидоренко Е.В. «Методы математической обработки в психологии»; Туник Е.Е., Опутникова В.П. «Оценка способностей и личностных качеств школьников и дошкольников», учебное пособие под редакцией А.М. Матюшкина «Одарённость и возраст».
- **требования к материально-технической и информационной оснащённости учреждения для реализации программы.**

Важно наличие рабочего кабинета; отдельного кабинета для тренинговой работы;  
мебель:

- рабочий стол психолога;
- шкаф для пособий;
- рабочие места для детей (на 12-15 мест);
- журнальный стол;
- кресла;
- стулья (на 12-15 мест)

дополнительные средства для дизайна интерьера:

- цветы;
- аквариум.

бесперебойное снабжение канцелярскими товарами;

технические средства:

- система видеозаписи и видеовоспроизведения с наборов видеозаписи и слайдов;
- система звукозаписи и звуковоспроизведения с набором звукозаписей;
- компьютер;
- принтер;

учебно - методические пособия:

- кейс практического психолога;
- практические материалы для психологической работы в школе;
- набор игрушек и настольных игр;
- библиотека практического психолога;
- раздаточный материал для детей, родителей, педагогов;
- интернет.

Предполагаемые источники финансирования.

Бюджет Муниципального образования.

Спонсорская помощь

Смета расходов

<b>Наименование</b>	<b>Количество</b>	<b>Сумма</b>
1. Рабочий стол	1	5 тысяч рублей
2. Шкаф для пособий	2	8 тысяч рублей
3. Ученические парты	6	18 тысяч рублей
4. Стулья	13	19 тысяч 500 рублей
5. Аквариум	1	4 тысячи рублей
6. Видеодвойка	1	12 тысяч рублей
7. Магнитофон	1	3 тысячи рублей
9. Компьютер	1	27 тысяч рублей
10.		
9. Принтер	1	2 тысячи 500 рублей
10. Множительная бумага	5 пачек	700 рублей
11. Карандаши цветные	12 пачек	480 рублей
12. Акварельные краски	12 пачек	360 рублей
13. Пластилин	12 пачек	600 рублей

14. Кисточки	12 штук	36 рублей
15. Ручки	12 штук	60 рублей
16. Файлы	20 штук	60 рублей
17. Папки	5 штук	350 рублей
18. Общая тетрадь	10 штук	100 рублей
<b>Сумма:</b>		<b>101 тысяча 746 рублей</b>

**11.С  
ро  
ки  
и  
эта**

### **пы реализации программы.**

Данная программа реализовалась с исследуемыми учащимися в течении трёх лет (2006-07 – 2008-09 уч. годы).

- 1 Этап. Констатирующий эксперимент - выявления школьников, находящихся в ситуации кризиса одарённости – 2006 год (сентябрь), см. приложение 1.1.
- 2 Этап. Апробирование развивающих психологических занятий нейтрализующих последствия кризисов одарённости – 2006 – 2009 годы, см. приложения 1.2, 1.3, 1.4.
- 3 Этап. Контрольный эксперимент - выявление учащихся, находящихся в ситуации кризиса одарённости после апробирования развивающих психологических занятий нейтрализующих последствия кризисов одарённости – 2009 год (май), см. приложение 1.5.
- 4 Этап. Оценка достоверности сдвига в значениях степени проявления кризиса одарённости при первичном и повторном исследовании исследуемых учащихся – 2009 год – июнь, см. приложение 1.6.

### **12. Ожидаемые результаты реализации программы.**

Важным аспектом системы развивающей работы для детей с признаками одаренности является изучение результатов диагностики личностных особенностей детей их эмоционально-волевой сферы, результатов экспертной оценки и самооценки.

Мы ожидаем, что средний показатель снижения выраженности кризисов одарённости по каждому кризису будет не менее 10% (приложение 5).

Мы ожидаем подтверждение достоверности сдвига в значениях степени проявления кризиса одарённости между результатами констатирующего и контрольного эксперимента (приложение 1, 5, 6).

### **13. Система организации контроля за реализацией программы.**

- Анализ результатов констатирующего эксперимента.
- Анализ результатов контрольного эксперимента.
- Рецензирование содержания программы.
- Подведение итогов каждого этапа эксперимента на методическом совете школы.

### **14. Критерии оценки достижения планируемых результатов:**

Критерии, определяющие степень стабилизации развития личности высокоинтеллектуального ребёнка (с признаками одарённости) в результате реализации программы «Школа жизни».

1. Средний показатель снижения выраженности кризиса интеллектуальности не менее 10%.
2. Средний показатель снижения выраженности мотивационно-личностного кризиса не менее 10%
3. Средний показатель снижения выраженности кризиса креативности не менее 10%

#### **15. Сведения о практической апробации программы на базе образовательного учреждения:**

Программа апробировалась на базе МОСШ №6 города Нижневартовска;

- **срок апробации** – 3 года;

- **количество участников** – 25 учащихся с признаками одарённости.

#### **Список литературы**

1. Аверина И. С. Адаптация Мюнхенских тестов познавательных способностей для одаренных учащихся / И. С. Аверина, Е. И. Щепланова, К. Перлет // Вопросы психологии. — 1991. — № 5. — С. 173—178.
2. Авдеева Н. И. Междисциплинарное обучение в начальной школе // Педагогический процесс как культурная деятельность: Матер, и тез. докл. I Междунар. науч.-практ. конф. ученых и практиков сфер культуры и образования. — Самара, 1997. — С. 248—249.
3. Битянова М.Р. «Принципы построения системы развивающей работы школьного психолога» // «Школьный психолог». — 2004. - № 36. — С. 12-16.
4. Битянова М.Р. «Большая психологическая игра в работе школьного психолога» // «Школьный психолог». — 2004. - № 40. — С. 10-14.
5. Битянова М.Р. «Психологические уроки как форма развивающей работы» // «Школьный психолог». — 2004. - № 44. — С. 13-17.
6. Битянова М.Р. «Психологический тренинг как форма развивающей работы» // «Школьный психолог». — 2004. - № 46. — С. 10-14.
7. Битянова М.Р. Социальная психология. — М.: ЭКСМО, 2002.
8. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. — М., 2002.
9. Богоявленская Д.Б. Рабочая концепция одарённости: дискуссионные вопросы. Одарённый ребёнок. 2004, №4. 6-13
10. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 320 с.
11. Божович Л.И. Проблемы формирования личности Издательство: М., Директ-Медиа, 2008.

12. Бюллер Ш. Что такое пубертантный период? // Педология юности. — М.: Л., 1931.
13. Вагин И.О. Выиграй у судьбы в рулетку. — СПб.: Питер, 2002. — 288 с.
14. Валкер Д. Тренинг разрешения конфликтов. — СПб.: «Светлячок»; «Речь», 2001. — 128 с.
15. Вахтеров В. П. Избранные педагогические сочинения. — М.: Педагогика, 1987. — 400 с.
16. Вачков И.В., Дерябо С.Д. Окна в мир тренинга. — СПб.: Речь, 2004.
17. Виноградова Т. В. Сравнительное исследование познавательных процессов у мужчин и женщин: роль биологических и социальных факторов / Т. В. Виноградова, В. В. Семенов // Вопросы психологии. — № 2. — 1993. — С. 63-71.
18. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка // Вопросы психологии, 1966, № 6.
19. Гарбузов В.И. Практическая психотерапия, или как вернуть ребёнку и подростку уверенность в себе, истинное достоинство и здоровье. — СПб, 1994. — 160 с.
20. Геодакян В. А. Теория дифференциации полов в проблемах человека // Человек в системе наук. — М, 1989. — С. 171—189.
21. Гессен С. И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию. — М.: Школа-Пресс, 1995. — 447 с.
22. Гильбух Ю.З. Умственно одаренный ребенок. Киев, 1993.
23. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления / Под ред. А. М. Матюшкина. - М., 1965. — С. 433-456.
24. Гончаренко Н. В. Гений в искусстве и науке. — М., 1991.
25. Грабеко Т.М. Зинкевич-Евстигнеева. Чудеса на песке. Песочная игротерапия. — СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 1998 — 50 с.
26. Джеймс М., Джонгвард Д. Рождённые выигрывать. Трансакционный анализ с гештальтупражнениями. — М.: «Прогресс», «Программ-Универс», 1993. — 336 с.
27. Диагностика в арт-терапии. Метод «Мандала» / Под ред. А.И. Копытина. — СПб.: Речь, 2002. — 80 с.
28. Дружинин В.Н., Хазратова Н.В. Экспериментальное исследование формирующего влияния среды на креативность // Психологический журнал, 1994, т. 15, № 4, с. 83–93.
29. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. — М.: Совершенство, 1997. — 204 с.
30. Жариков Е., Крушельницкий Е. Для тебя и о тебе. — М.: Просвещение, 1991.
31. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Грабенко Т.М. Практикум по креативной терапии. — СПб.: Изд-во «Речь»; «ГЦ Сфера», 2001. — 400 с.
32. Зеньковский В. В. Педагогика. — М.: Православный Свято-Тихоновский богословский институт, 1996. — 153 с.

33. Егорова М. С. Сопоставление дивергентных и конвергентных особенностей когнитивной сферы детей: (возрастной и генетический анализ) // Вопросы психологии. — 2000. — № 1.
34. Идентификация одаренных учащихся как первый этап лонгитюдного исследования одаренности / Е. И. Щепланова, И. С. Аверина, К. Хеллер., К. Перлет // Вопросы психологии. — 1996. — № 1. — С. 97—107.
35. Каган В. Е. Половые аспекты индивидуальности // Психологические проблемы индивидуальности. — М., 1984.
36. Каган В. Е. Стереотипы мужественности-женственности и образ «Я» у подростков // Вопросы психологии. — № 3. — 1989. — С. 53—63.
37. Кип И. С. Психология половых различий // Вопросы психологии. — №2.-1981.-С. 47-58.
38. Кеплер К. А. Лонгитюдное исследование одаренности / К. А. Хеллер, К. Перлет, В. Сиервальд // Вопросы психологии. — 1991, — № 2. — С. 120-127.
39. Козлов Н.И. Лучшие психологические игры и упражнения. Екатеринбург.: «АРД ЛТД», 1997. 144 с.
40. Колесникова И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. Курс лекций по философии и педагогике. — СПб., 2001.
41. Корнилов А. П. Диагностика регулятивной функции самосознания// Психологический журнал. — 1995. - Т. 16, № 1. — С. 107—114.
42. Крайг Г, Бокум Д. Психология развития. – СПб.: Питер, 2006. – 940 с. Стр 428
43. Краткий тест творческого мышления. Фигурная форма: Пособие для школьных психологов / Под ред. Е. И. Щеплановой. — М.: ИНТОР, 1995.
44. Крутецкий В. А. Психология математических способностей школьников. - М., 1969.
45. Крутецкий Б. А. Проблема формирования и развития способностей // Вопросы психологии. — 1972. — № 2. — С. 3—13.
46. Кулемзина А.В. Детская одаренность: психолого-педагогическое исследование. Томск, 1999.
47. Лиаптов П, Липатова Л. Задание: покажи язык // Биология в школе. — 1990. - №5. С. 25.
48. Лейтес Н.С. Умственные способности. М: Педагогика, 1971.
49. Матюшкин А. М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. - 1989.-№ .6. - С. 29-33.
50. Матюшкин А. М. Творческая одаренность: (проблема, концепция, значение исследований) // Общественные движения и социальная активность молодежи. — М., 1991. — С. 149—159.
51. Одарённость и в возраст. Развитие творческого потенциала одарённых детей: Учебное пособие / Под ред. А.М. Матюшкина – М.: НПО «МОДЭК», 2004. – 192 с.

52. Одаренные дети: Пер. с англ. / Общ. ред. Г. В. Бурменской, В. М. Слущкого.— М., 1991.
53. Пиаже Жан: теория, эксперименты, дискуссии: Сб. статей/Сост. и общ. ред. Л.Ф. Обуховой и Г.В. Бурменской; предисл. Л.Ф. Обуховой. М.: Гардарики, 2001. 624 с.
54. Петровский А.В. Общая психология. – М.: Просвещение. 1976. 479 с.
55. Петрунек В. П. Младший школьник / В. П. Петрунек, Л. Н. Таран. — М., 1981.
56. Попова Л. В. Как школа может содействовать реализации способностей одаренных девочек/Л. В. Попова, Н. А. Орешкина // Педагогическое обозрение. — 1995. — № 3. — С. 41 — 46.
57. Попова Л. В. Тендерные аспекты самореализации личности. — М., 1996.
58. Прутченков А.С. Тренинг личностного роста: Методические разработки занятий социально-психологического тренинга. М., 1993. — 47 с.
59. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н. С. Лейтеса. — М.: Изд. центр «Академия», 1996.
60. Психология одарённости: от теории к практике / Под ред. Д.В. Ушакова. – М.: ПЕР СЭ, 2000. – 80 с.
61. Рибо Т. Творческое воображение. СПб.: Эрлих, 1901
62. Савенков А. Одарённые дети и творческие люди: особенности психического развития // Школьный психолог. – 2004. - №30. – С. 10-13.
63. Семенов И.Н. Возрастные особенности одаренных детей // Инновационная деятельность в образовании. 1994, № 1, с. 56–64.
64. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: ООО «Речь», 2002. – 350 с.
65. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. — М., 2000.
66. Смирнова Н. Л. Социальные репрезентации интеллектуальности (на примере российской выборки) // Психологический журнал — 1994. — Т. 15, № 6. - С. 61—68.
67. Снегирёва Т.В., Мызина Ф.М. Мотивационный кризис одарённых детей как препятствие на пути к самореализации. // Психология обучения. – СГУ., 2010. - №7.
68. Туник Е.Е., Опутникова В.П. Оценка способностей и личностных качеств школьников и дошкольников. – СПб.: Речь, 2005. – 104 с.
69. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей // Проблемы индивидуальных различий. — М., 1961. — С. 39—251.
70. Теплов Б. М. Способности и одаренность // Проблемы индивидуальных различий. — М., 1961.
70. Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту/ Под ред. И. В. Дубровиной. — М., 1987.

71. Фримэн Дж. Ваш умный ребенок. — М.: Семья и школа, 1996.
72. Хеллер К. Различия между мальчиками и девочками в успеваемости по математике и естественным наукам: может ли переориентация улучшить результаты одаренных школьников? / К. Хеллер, А. Зиглер // Иностранная психология. — 1999. — № 11. — С. 30—40.
73. Хскхаузен Х. Мотивация и деятельность. — М.: Педагогика, 1986. — Т.
74. Холл Д. Стань первым. Как повысить ваши способности в несколько раз. — М.: «ВЕЧЕ», «ПЕРСЕЙ», «АСТ», 1996, 397 с.
75. Штерн В. Умственная одарённость. СПб: Союз, 1997. 128с.
76. Шумакова Н. Б. Исследование творческой одаренности с использованием тестов П. Торренса у младших школьников / Н. Б. Шумакова, Е. И. Щепланова, Н. П. Щербо // Вопросы психологии. — 1991. — № 1. - С. 27-32.
77. Шумакова Н. Б. Междисциплинарный подход к обучению одаренных детей // Вопросы психологии. — 1996. — № 3. — С. 34—43.
78. Шумакова Н.Б. Исследование творческой одарённости с использованием тестов П. Торренса у младших школьников. / Н.Б. Шумакова, Е.И. Щепланова, Н.П. Щербо // Вопросы психологии. — 1991. - №1. — с. 27.
79. Щепланова Е. И. Современные лонгитюдные исследования одаренности / Е. И. Щепланова, И. С. Аверина // Вопросы психологии. — 1994. —. № 6. — С. 134-140.
80. Щепланова Е. И. Динамика когнитивных и некогнитивных личностных показателей одаренности у младших школьников // Вопросы психологии. - 1998. - № 4. — С. 11—122.
81. Цукерман Г.А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов. — М., 1994.
82. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития. - М., 1994.
83. Энкельман Николаус Б. Преуспевать с радостью . — М.: ИНТЕРЭКСПЕРТ», 1993, 391 с.
84. <http://aida.ucoz.ru/publ/9-1-0-40>. «Синквейны».