



УДК 159.9.072

Подготовка учителя к работе с одаренными обучаемыми*

М. М. Кашапов

Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, г. Ярославль

Аннотация. Обсуждается проблема психологической готовности педагога к работе с одаренными детьми, анализируются профессионально важные качества педагога, необходимые для его успешной деятельности с таким особым контингентом учащихся, каковыми являются одаренные дети. Приводятся данные сравнительного исследования уровней сформированности профессионально важных качеств учителей. У успешных педагогов наиболее тесные связи выявлены между абнотивностью, рефлексивностью и творческой активностью. У таких педагогов находятся на высоком и среднем уровне развития рефлексивность, интернальность, творческая активность, абнотивность, мотивация аффилиации. Установлено, что обучение учителя развивающим технологиям способствует формированию профессионально важных качеств, влияющих на успешность работы с одаренными учащимися.

Ключевые слова: системогенез, профессионально важные качества педагога, работа с одаренными обучаемыми.

В новых образовательных стандартах задача развития одаренных учащихся определена как приоритетная. Анализ исследований позволяет утверждать, что креативно одаренные школьники и студенты нуждаются в обучении, отличающемся от традиционного (Н. С. Лейтес, А. М. Матюшкин, В. И. Панов, Дж. Фримен, В. Д. Шадриков, В. С. Юркевич, К. Heller, J. Renzulli и др.). Следовательно, требуются преподаватели, обладающие соответствующей подготовкой. Однако проблема формирования психологической готовности педагогов к работе с обучающимися с общей умственной одаренностью долгое время не была сформулирована и решалась фрагментарно.

Психологическое своеобразие одаренных обучающихся, их повышенные познавательные потребности и возможности часто становятся источником трудностей и проблем, возникающих не только у них в процессе учения, но и у работающих с ними педагогов. Подготовка преподавателей в этом направлении чаще всего, по мнению В. И. Панова, А. И. Савенкова, Н. И. Чернецкой, Н. Б. Шумаковой, Е. И. Щеплановой, бессистемна, ориентирована на развитие предметных компетенций педагога. Вместе с тем активно исследуется проблема влияния социального окружения на развитие одаренности. Так, в «Ра-

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект № 16-06-00196а).

бочей концепции одаренности», разработанной В. Д. Шадриковым, Д. Б. Богоявленской, В. И. Пановым, В. Н. Дружининым и другими психологами, выделены признаки одаренности и обозначены пути и направления работы с одаренными детьми, а также представлена методология их выявления. Тем не менее остается открытым вопрос о качествах педагога, значимых для работы с творчески одаренными обучаемыми.

Повышенное внимание исследователей сосредоточено на наиболее успешных учениках и студентах, проявивших высокие достижения в учёбе или в различных видах творческой деятельности (научно-исследовательской, инновационной и др.). Оказалось, что выдающиеся достижения сами по себе составляют далеко не единственный признак одаренности. Их проявление в детском или юношеском возрасте не гарантирует творческих успехов во взрослой жизни и профессиональной карьере (Ю. Д. Бабаева, Л. И. Ларионова и др.). Одаренные учащиеся часто составляют группу психолого-педагогического риска, связанную с десинхронией развития, трудностями установления коммуникативных контактов, развитием одаренности по типу скрытой, а также с известным феноменом «снятия» одаренности с возрастом (М. Е. Богоявленская, А. Н. Воронин, М. А. Холодная, Д. В. Ушаков).

Воспитать в ученике творческую личность способен только творчески мыслящий и действующий педагог, поэтому роль учителя в развитии творческого потенциала личности ученика отличается от традиционной роли педагога как носителя и ретранслятора знаний. Перед творчески работающим педагогом стоит иная задача: не передать знания, а раскрыть собственные возможности ученика. В работах В. И. Панова, В. Н. Дружинина, Л. М. Митиной обосновано, каким образом учитель должен играть ведущую роль в поддержке и развитии творческого потенциала обучаемого.

В связи с этим В. Д. Шадриков указывает на то, что готовность к деятельности вырабатывается как проявление способностей на основе индивидуального опыта и практики, многообразных социальных отношений, процесса обучения и т. д. Психологическая готовность к деятельности, по мнению В. Д. Шадрикова, является обязательным условием не только ее начала, но и успешного осуществления. Состояние психологической готовности помогает учителю успешно работать с одаренными школьниками, адекватно использовать профессионально важные умения, опыт, личностные качества, сохранять самоконтроль и перестраивать деятельность при возникновении непреодолимых препятствий. Психологическая готовность определяется В. Д. Шадриковым как сложное структурно-системное образование, которое включает личностно-мотивационную и волевую сферы, системы обобщенных знаний и представлений, способности и др. В процессе осуществления деятельности структура психологической готовности приобретает свойства системы: происходит развитие отдельных компонентов, устанавливаются функциональные связи между ними в соответствии с целями и условиями деятельности [15–17].

Творчество – это активность личности, характеризующаяся конструктивным выходом за привычные схемы мышления, поведения и деятельности. Данный выход означает, в частности, трансформацию вредной привычки в

полезную, позволяющую успешно разрешать возникающие затруднения. Так, привычка опасаться нового, переживание напряженности в ожидании неизвестного могут заменить привычкой к осторожности, предусмотрительности, тщательной подготовке к выполнению деятельности в неожиданных условиях, характеризующихся повышенной стрессогенностью и конфликтностью.

В наших работах поставлен вопрос о существовании особой комплексной составляющей творческого профессионального мышления преподавателя, которая помогает ему в выявлении и развитии креативности обучаемых. Данная мыслительная способность существует как особое комплексное интеллектуальное качество учителя, проявляющееся в умении найти в каждом обучаемом изюминку, которая поможет ему творчески развиваться. Исследуя данное качество, мы установили, что его наличие особенно необходимо для формирования творческого мышления профессионалов, оказывающих влияние на образовательную политику учебного заведения. Это качество мы назвали абнотивностью, характеризующейся комплексной способностью учителя к адекватному восприятию, осмыслению, пониманию и принятию креативного ученика, способностью заметить одаренного ребенка и оказать необходимую психолого-педагогическую поддержку в развитии его творческого потенциала.

В целях выявления комплексной способности педагогов к развитию способности к творчеству учащихся использовались следующие методики:

1. Батарея тестов Е. Торранса и Дж. Гилфорда по оценке креативности;
2. Методика исследования социального интеллекта. Адаптация теста Дж. Гилфорда и М. Салливена;
3. Анкета для оценки педагогом проявлений креативности ученика (Е. М. Григорьева, М. М. Кашапов);
4. Опросник МККА – мотивационно-когнитивный компонент абнотивности (Е. М. Григорьева, А. А. Зверева, М. М. Кашапов);
5. «Абнотивность педагога средней школы» (М. М. Кашапов, А. А. Зверева).
6. «Абнотивность преподавателя вуза» (М. М. Кашапов, А. А. Адушева).

Так, опросник на определение мотивационно-когнитивного компонента абнотивности (МККА) у педагогов состоит из 29 утверждений. Методика максимально направлена именно на педагогическую деятельность, в частности на работу по поддержанию и развитию креативности учащегося. Опросник проверен на надежность, валидность, разработаны ориентировочные нормы (одна шкала).

В ходе теоретического и эмпирического исследования, проведенного М. М. Кашаповым, Е. М. Григорьевой, О. Н. Ракитской, А. А. Зверевой, Ю. А. Адушевой и др., выделены и описаны базовые компоненты абнотивности, а также сформулировано её определение. В дальнейшей работе мы сделали попытку разработать тест по абнотивности для преподавателей вузов. В исследовании приняло участие в общей сложности 130 человек – преподаватели различных факультетов ярославских высших учебных учреждений. Соотношение мужчин и женщин в данной выборке примерно одинаковое.

В процессе теоретического и эмпирического исследования выделены и описаны базовые компоненты абнотивности, а также сформулировано её кон-

цептуальное и операциональное определение. Абнотивность, по нашему мнению, включает в себя креативность самого учителя, МККА и рефлексивно-перцептивные способности, выражающиеся в изучении ученика, понимании, сопереживании ему, проникновении в индивидуальное своеобразие ученика. Следовательно, структура рефлексивно-перцептивных способностей состоит из эмпатии, рефлексии и социального интеллекта.

Исходя из утверждения о континууме одаренности (любой человек является креативным в той или иной степени) и из наличной ситуации, сложившейся в образовательных учреждениях, мы полагаем, что каждый обучаемый имеет право на возможность развивать свои творческие способности. Диагностика и формирование у педагогов такого психологического комплекса, как абнотивность, поможет решить эти задачи.

В результате проведенной работы установлено, что большая часть учителей (82 %) не обнаруживает достаточного уровня объективности в оценке творчески одаренных учеников. Лишь 18 % педагогов, независимо от типа учебного общеобразовательного заведения (гимназии, лицеи, типовые школы), а также от типа высшего учебного заведения (гуманитарный, естественно-научный, технический), обладают абнотивностью. Учителя с высоким социальным интеллектом, уровнем рефлексивности и развитой эмпатией набирают высокий балл по опроснику МККА, а также более объективны при оценке креативности учащихся. Именно они высоко мотивированы на работу с одаренными детьми.

Для оценки сформированности МККА педагога в развитии способности к творчеству учащихся в качестве критериев выступают: осознание значимости творческого развития учащихся при реализации профессиональной деятельности; мотивация на творческую самореализацию в профессиональной деятельности. МККА включает в себя знание особенностей одаренных студентов, желание чувствовать их потребности и интересы, готовность к приобретению психолого-педагогических знаний для работы с одаренными обучаемыми, стремление к гибкости в поведении, творческую активность в управлении учебно-познавательной деятельностью. Критериями сформированности МККА исследуемого вида компетентности является адекватная система представлений педагогов о творчестве, творческой личности; владение теоретическими психолого-педагогическими основами процесса творческого развития учащихся.

На основании соотношения критериальных показателей в структуре абнотивности выделены и описаны следующие уровни сформированности данного вида компетентности: низкий, средний, высокий. При этом мы исходили из методологического обоснования С. Л. Рубинштейна, который, развивая идею поуровневого изменения психических образований, отмечал, что каждая ступень, будучи качественно отличной от всех других, представляет относительно целое, так что возможна ее психологическая характеристика как некоторого специфического целого. Всякая предшествующая стадия является подготовительной ступенью к следующей; внутри ее нарастают, вначале в качестве подчиненных мотивов, те силы и отношения, которые, став ведущими, дают начало новой ступени развития [12, с. 108].

Абнотивность, являясь важной составляющей психологической готовности педагога к работе с одаренными детьми, способствует их профессиональному и личностному росту, а также развитию креативности у обучающихся. Уровень абнотивности, связь ее с профессионально важными умениями позволяет оценивать уровень психологической готовности педагога к работе с одаренными детьми.

В исследовании Н. В. Дударевой, проведенном под нашим руководством, установлено, что среди эффективно работающих педагогов не было ни одного с низким уровнем абнотивности. В структуре успешных педагогов наиболее тесные связи выявлены между абнотивностью, рефлексивностью и творческой активностью. У педагогов с высокой успешностью в работе с одаренными обучающимися находятся на высоком и среднем уровне развития все профессионально важные качества (ПВК) выделенного комплекса: рефлексивность, интрональность, творческая активность, абнотивность, мотивация аффилиации.

Психологическая готовность понимается нами как комплексное психологическое образование, как единство когнитивного, мотивационного и операционально-технологического компонентов, обеспечивающих эффективное осуществление педагогической деятельности, направленной на выявление и развитие детей с признаками одаренности. Основой психологической готовности являются ПВК личности. ПВК – интегральные качества, их содержание определяется системой индивидуальных качеств, которые взаимодействуют между собой в режиме взаимодополнения и взаимокомпенсации.

При разработке программы формирования готовности педагога к работе с одаренными детьми мы опирались на принципы системогенетического подхода (В. Д. Шадриков) как наиболее полно соответствующего целям исследования. Методологическая ценность системогенетического подхода состоит в том, что новый взгляд на деятельность как на реализацию человеком своей сущности позволяет предотвратить «дуализм внутреннего и внешнего» [15].

Цель обучающей программы – формирование психологической готовности педагогов к работе с одаренными обучающимися.

Организационными условиями процесса формирования психологической готовности являются: цикличность (обучение в несколько этапов), наличие психологического сопровождения в межсессионный период. Психолого-педагогические условия: субъект-субъектное взаимодействие, центрация на слушателя, использование интерактивных технологий, проектирование самостоятельной работы педагога, организация обратной связи.

Организация обучения педагогов, разделенного на три этапа, позволила минимизировать остроту противоречия, обусловленную невозможностью решать проблемы личностного развития в рамках традиционных 72 часов учебных занятий на курсах повышения квалификации. В процессе проектирования выделены когнитивный, технологический и личностно-рефлексивный этапы.

1-й этап (когнитивный) – формирование и развитие когнитивного компонента готовности слушателей через получение теоретических знаний о проблемах, сущности, механизмах развития детской одаренности; через содержательную рефлексию педагога собственной педагогической позиции. Критери-

ем эффективности прохождения этапа является превращение научных знаний в личную ценность учителя.

2-й этап (технологический) – развитие технологического компонента готовности педагогов через знакомство с реальными моделями, системами организации выявления и развития одаренных школьников; через апробацию в практической деятельности развивающих технологий. Критерий эффективности второго этапа – содержательная рефлексия технологических умений педагога.

3-й этап (лично-рефлексивный) – развитие личного компонента готовности – семинар-тренинг, способствующий развитию ПВК педагога. Критерии эффективности этапа совпадают с критериями эффективности всего курса – повышение уровня психологической готовности.

Полученные результаты

Анализ групп по уровню рефлексивности показал, что индивидуальная мера рефлексивности педагогов до и после курсов изменилась ($Mx = 110,2$ и $126,0$ соответственно). Сравнение групп с помощью однофакторного дисперсионного анализа обозначило различия на высоком уровне значимости – $F = 20,8$ при $p \leq 0,001$. Таким образом, можно говорить о том, что участие педагогов в обучении привело к качественным изменениям в уровне развития рефлексивности.

В уровне развития мотивации педагогов также произошли достаточно существенные изменения. Так, было выявлено, что у педагогов вырос уровень «стремления к общению» ($Mx = 133,5$ и $149,1$ соответственно) и понизился уровень «боязни быть отвергнутыми» ($Mx = 125,0$ и $114,3$ соответственно). Несмотря на то что в абсолютных значениях изменения не столь существенны, тем не менее в уровне развития указанных компонентов мотивации были выявлены статистически значимые различия.

После обучения на курсах в уровне направленности личности выявлены статистически значимые различия. Вырос уровень интернальности локуса контроля педагогов ($Mx = 11,6$ и $12,4$ соответственно) $F = 8,064$, $p < 0,005$, понимаемый не как уход от общения (это противоречит увеличению уровня мотива аффилиации – «стремления к общению»), а как обращенность личности внутрь, к собственным переживаниям и мыслям.

В уровне творческой активности учителей после обучения также отмечены статистически значимые различия на высоком уровне значимости $F = 9,2$ при $p < 0,003$ ($Mx = 33,1$ и $36,2$ соответственно).

Сравнение групп с помощью однофакторного дисперсионного анализа помогло установить различия на высоком уровне значимости – $F = 20,8$ при $p \leq 0,001$ в уровне развития абнотивности ($Mx = 69,1$ и 46 соответственно). Уровень развития абнотивности в группе педагогов после обучения стал близок к значениям педагогов контрольной группы (КГ), т. е. оптимальному уровню.

В структуре ПВК педагогов после обучения значительно увеличилось количество связей (2 и 10 соответственно), наметились связи между рефлексивностью, мотивацией аффилиации (оба мотива), локусом контроля. Увеличилось количество компонентов, включенных в структуру (0 и 10 соответственно). Изменился уровень интегрированности структуры (0 и 10 баллов со-

ответственно). Таким образом, можно говорить о том, что участие в обучении привело к качественным изменениям в структуре ПВК педагогов.

Результаты сравнительного анализа компонентов готовности показали, что уровень сформированности всех компонентов готовности и общего показателя у педагогов после обучения значимо и достоверно выше, чем у педагогов до обучения ($Mx = 30,2$ и $48,3$) – $F = 270$, $p < 0,001$, но ниже, чем в группе успешных педагогов ($Mx = 54,3$ и $48,3$). При этом сохраняется значимое различие между КГ и экспериментальной группы 2 (ЭГ2) – $U = 7,5$ при $p < 0,001$.

Уровень сформированности когнитивного компонента значимо и достоверно вырос после обучения ($Mx = 6,28$ и $13,3$ соответственно), $F = 9,0$ при $p < 0,001$. Несмотря на значительный рост показателя после обучения, сохраняется различие между ЭГ2 и КГ на высоком уровне значимости ($Mx = 12,8$ и $13,3$ соответственно), $U = 445,5$ при $p < 0,001$.

Уровни сформированности ориентировочного и технологического компонентов также выросли у педагогов после обучения ($Mx = 6,2-11,7$ и $6,1-9,3$ соответственно), $F = 160,8$ и $63,4$, $p < 0,001$. Однако между ЭГ2 и КГ сохранились различия $U = 191$ при $p < 0,001$ – в ориентировочном компоненте, и наиболее значимые – в уровне развития технологического компонента $U = 7,5$ при $p < 0,001$. Наименьшими являются различия в уровне мотивационного компонента готовности ($Mx = 11,6$ и $14,0$ соответственно), $F = 49,87$, $p < 0,001$. Сравнение педагогов ЭГ2 и КГ показало, что в уровне мотивационного компонента готовности нет значимых различий ($Mx = 14,05$ и $14,0$ соответственно). Таким образом, несмотря на то что уровень готовности педагогов после обучения повысился более чем на 40 %, между КГ и ЭГ2 сохранились различия на высоком уровне значимости.

Структура готовности педагогов после обучения изменилась: количество связей в структуре готовности до обучения больше, чем после обучения (8 и 6 соответственно), количество компонентов, включенных в структуру, одинаково. Следует отметить, что структура готовности педагогов ЭК1 не способствовала достижению значимых результатов в работе с одаренными детьми. Во время обучения произошло ее разрушение, появилась необходимая слабая положительная связь между мотивационным и когнитивным компонентами ($r = 273$ при $p < 0,05$), что позволяет говорить о намечающихся изменениях в деятельности педагогов.

В структуре ПВК и готовности после обучения зафиксированы следующие изменения: увеличилось количество компонентов, включённых в структуру (7 и 10 соответственно), увеличилось количество связей (14 и 20 соответственно), изменился уровень интегрированности (14 и 20 баллов соответственно).

Структура ПВК и готовности педагогов до обучения состояла из двух самостоятельных подструктур, не связанных между собой: ПВК и ПВУ (профессионально важные умения). После обучения в структуре готовности педагогов разрушается тесная связь внутри ПВУ и намечаются связи между ПВУ и ПВК. Уменьшение количества сильных связей свидетельствует о повышении динамичности, подвижности структуры. Возрастает возможность ее пере-

стройки и образования новых подструктур в соответствии с изменениями целей и содержания деятельности.

В ходе обучения проводился анализ рефлексивных отчетов педагогов, в том числе самоанализ уроков. Использовался «Лист оценки урока», составленный слушателями во время обучения, в котором выделены содержательный, личностный и технологический блоки.

Умения педагога работать с содержанием отражены в первом, содержательном блоке: учитель оценивает возможное содержание урока с точки зрения наличия противоречий – проблематизации, предполагающей организацию учебного исследования, опору на зону ближайшего развития учеников, вариативность движения в учебном материале. Исследование показало, что у педагогов за время обучения достоверно и значимо изменился только третий показатель содержательного блока – «наличие проблемно-поискового характера содержания урока» ($F = 22,400$ при $p < 0,001$), т. е. учителя при проектировании уроков стали более осознанно подбирать содержание, позволяющее работать над формированием и развитием исследовательской активности одаренных учеников. Качественное изменение третьего показателя привело к изменению общего показателя компонента.

Далее рассматривалась динамика изменения личностного компонента готовности: такие личностные характеристики учителя, как демократический стиль общения, направленность на ученика (центрация на ученике), стрессоустойчивость и эмпатия, поскольку от содержания «совместности» со взрослым зависит, будет ли учебное действие ученика относительно поставленной учебной задачи полноценным, осмысленным, инструментальным.

Анализ продемонстрировал, что после обучения значимо изменился второй показатель *личностного блока* ($F = 4,329$ при $p < 0,005$) – «направленность на ученика». Изменение второго показателя, на наш взгляд, привело и к изменению общей суммы показателей личностного блока ($F = 5,746$ при $p < 0,05$), что подтверждается исследованием уровня развития ПВК.

Следующий блок посвящен анализу изменений уровня развития ПВУ учителя, таких как: работать над формированием компонентов учебной деятельности, организовывать учебные исследования, предоставлять ученикам самостоятельность, выбор (места, формы работы, критериев оценки и т. д.), работать с ошибкой ученика, включать его в учебный диалог или полилог.

По результатам анализа полученных данных отмечено, что достоверно и значимо вырос уровень таких ПВУ умений учителя, как умение работать над формированием компонентов учебной деятельности ($F = 23,150$ при $p < 0,001$), включать учащихся в учебный диалог или полилог ($F = 103,113$ при $p < 0,001$), а также общий показатель ($F = 184,122$ при $p < 0,001$).

В целом сравнительный анализ результатов до и после обучения позволяет заключить, что в структуре деятельности педагогов произошли значимые изменения, ПВК и ПВУ получили дальнейшее развитие. Все это в комплексе позволяет говорить об эффективности курса «Выявление и развитие одаренных детей».

В процессе обобщения полученных эмпирических данных можно сделать следующие **выводы**.

1. Теоретический анализ проблемы обучения и развития одаренных школьников показал, что на становление одаренного взрослого существенное влияние оказывают условия школьного обучения, *в том числе личность учителя*; именно школьники с высоким уровнем умственного развития больше всего нуждаются в «своем» учителе. Однако уровень психологической готовности педагогов общеобразовательных школ часто не соответствует повышенным познавательным потребностям одаренных обучающихся, что в конечном итоге приводит к инверсии одаренности.

2. Рассмотрено содержание понятия психологической готовности учителя к работе с одаренными школьниками, понимаемое как интегральная характеристика, как совокупность функциональных, операциональных и личностных компонентов. Основу психологической готовности педагога составляет комплекс профессионально важных качеств: творческая активность, рефлексивность, абнотивность, мотивация аффилиации, интернальность. Системообразующим качеством является направленность учителя на работу с одаренными обучающимися.

3. Педагоги, успешно работающие с одаренными учениками, имеют более высокий уровень развития выделенных ПВК. Структура ПВК педагогов, успешно работающих с одаренными детьми, отличается от структуры ПВК педагогов, не имеющих высоких достижений в этом направлении по уровню интегрированности, количеству связей и компонентов, включенных в нее. Структуры ПВК и ПВУ в этих группах отличаются следующими специфическими особенностями: у педагогов, успешно работающих с одаренными обучающимися, ПВК и ПВУ находятся во взаимосвязи и взаимодополнении друг с другом. У педагогов, не имеющих высоких достижений в работе с одаренными учащимися, группы ПВК и ПВУ функционируют обособленно, как две самостоятельные подструктуры.

4. Установлено, что обучение учителя развивающим технологиям способствует формированию необходимых ПВУ и развитию ПВК, влияющих на успешность работы с одаренными обучающимися при соблюдении организационных и психолого-педагогических условий: цикличности, субъект-субъектного взаимодействия, центрации на слушателя курсов повышения квалификации, использования интерактивных технологий, эффективной самостоятельной работы, организации обратной связи. Сравнительный анализ групп педагогов до и после обучения продемонстрировал, что уровень развития ПВК выделенного комплекса повысился, структура психологической готовности приобрела пластичный и гибкий характер, позволяющий учителю приобретать новые конструктивные способы деятельности, повышающие успешность в работе с одаренными обучающимися.

5. Анализ успешности педагогов экспериментальной группы, проведенный через два года после обучения, помог выявить, что уровень успешности значимо и достоверно вырос ($Mx = 4,22$ и $9,1$ соответственно) $U = 18,01$ при $p < 0,05$, однако потребность в продолжения обучения у педагогов остается актуальной.

Список литературы

1. Кашапов М. М. Разработка методик исследования интеллектуальных компонентов креативности педагога / М. М. Кашапов, О. Н. Ракитская, Е. М. Григорьева // Исследование педагогического мышления / под ред. М. М. Кашапова. – М., 1999. – С. 97–119.
2. Кашапов М. М. Психологические компоненты абнотивности педагога // Образование и психология. Ананьевские чтения – 2001 : тез. науч.-практ. конф. (23–25 окт. 2001 г.). – СПб., 2001. – С. 512–514.
3. Кашапов М. М. Специфика творческого мышления педагога в работе с одаренными обучаемыми // Материалы VI Междунар. конф. / под ред. проф. Л. И. Ларионовой. – Иркутск, 2009. – С. 92–101.
4. Кашапов М. М. Абнотивность как важнейшая интеллектуальная способность педагога // V съезд Общерос. Обществ. орг. «Рос. психол. о-во» : материалы участников съезда. – М., 2012. – Т. 3. – С. 240–241.
5. Кашапов М. М. Профессионально-важные качества педагога в работе с одаренными детьми / М. М. Кашапов, Н. В. Дудырева // Вестн. Ярослав. гос. ун-та им. П. Г. Демидова. Сер. Гуманит. науки. – 2012. – № 4 (22). – С. 81–85.
6. Кашапов М. М. Условия формирования психологической готовности педагогов к работе с одаренными детьми / М. М. Кашапов, Н. В. Дудырева // Вестн. Ярослав. гос. ун-та им. П. Г. Демидова. Сер. Гуманит. науки. – 2013. – № 2 (24). – С. 73–77.
7. Кашапов М. М. Структура психологической готовности педагога к работе с одаренными детьми / М. М. Кашапов, Н. В. Дудырева // Вестн. Костром. гос. ун-та им. Н. А. Некрасова. Сер. Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2013. – Т. 19, № 2. – С. 29–33.
8. Кашапов М. М. Структура психологической готовности педагога к работе с одаренными детьми / М. М. Кашапов, Н. В. Дудырева // Вестн. Моск. гор. пед. ун-та. Сер. Педагогика и психология. – 2013. – № 2 (24). – С. 67–76.
9. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В. И. Панов. – СПб. : Питер, 2007. – 352 с.
10. Савенков А. И. Одаренный ребенок в массовой школе / А. И. Савенков. – М. : Сентябрь, 2001. – 208 с.
11. Рензулли Дж. Модель обогащенного школьного обучения: практическая программа стимулирования одаренных детей / Дж. Рензулли, С. М. Рис // Современные концепции одаренности и творчества / под ред. Д. Б. Богоявленской. – М. : Междунар. пед. акад., 1997. – С. 214–226.
12. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самостоятельности. К философским основам современной педагогики // Вopr. психологии. – 1986. – № 4. – С. 101–108.
13. Чернецкая Н. И. Творческое мышление: определение и психодиагностика : монография / Н. И. Чернецкая. – М. : Lambert Academic Publishing, 2011. – 111 с.
14. Чернецкая Н. И. Интегральная концепция творческого мышления и его развития у школьников : монография / Н. И. Чернецкая. – Иркутск : Изд-во ИГУ, 2012. – 321 с.
15. Шадриков В. Д. Психология деятельности человека / В. Д. Шадриков. – М. : Изд-во Ин-та психологии РАН, 2013. – 464 с.
16. Шадриков В. Д. Мысль и познание / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 2014. – 240 с.
17. Шадриков В. Д. Эволюция мысли. Как человек научился мыслить : монография / В. Д. Шадриков. – М. : Университет. кн., 2016. – 219 с.

Training of Teachers for Work with Gifted Learners

M. M. Kashapov

Yaroslavl State University of P. G. Demidov, Yaroslavl

Abstract. The paper is concerned with psychological readiness of a teacher for work with gifted children. Teacher's qualities that are vital for efficient work with so specific kind of pupils are analyzed. The results of comparative research of well-formedness degree of teachers' professional qualities are given. Successful teachers reveal close ties among abnotiveness, reflexiveness, and creative activity. These teachers have reflexiveness, internality, creative activity, abnotiveness, affiliative motivation of middle or high level. The author comes to a conclusion that the teachers trained to use educational techniques develop professional qualities vital for efficient work with gifted learners.

Keywords: systemogenesis, professional qualities vital, work with gifted learners.

*Кашапов Мергальяс Мергалимович
доктор психологических наук, профессор,
заведующий, кафедра педагогики
и педагогической психологии
Ярославский государственный
университет им. П. Г. Демидова
150003, г. Ярославль, ул. Советская, д. 14
e-mail: smk007@bk.ru*

*Kashapov Mergalyas Mergalimovich
Doctor of Sciences (Psychology), Professor
Head of the Department of Pedagogics and
Pedagogical Psychology
Yaroslavl State University of P. G. Demidov
14, Sovetskaya St., Yaroslavl, 150003
e-mail: smk007@bk.ru*