

ОДАРЕННЫЕ ДЕТИ **(по материалам различных научных источников)**

Из истории исследований проблем одаренности в России

История развития исследований и практики обучения одаренных и талантливых детей в нашей стране, начиная с дореволюционного периода, прошла ряд этапов, соответствовавших социальным потребностям общества и уровню развития психологической науки. Эти исследования охватывали всю систему проблем и задач в наши дни: теоретические проблемы психологии одаренности, проблемы диагностики, разработку принципов и методов развития и обучения одаренных и талантливых детей. На начальном, дореволюционном (1909-1917) и первом послереволюционном (1920—1936) этапах эти исследования были включены в систему международных и европейских исследований, находились на уровне мировой науки, а некоторые из них характеризовались достаточной степенью оригинальности (например, исследования методы диагностики Г. И. Россолимо). Исследования одаренности прошли пять основных этапов, соответствующих уровню психологических знаний об одаренности, общих представлений о психическом развитии ребенка, основаниях дифференциации (и диагностики) одаренности, проявлении одаренности в процессе обучения и социальной жизни. По мере развития научных знаний и их реализации в обучении и социальной жизни эти исследования и практика становились все обширнее, а в настоящее время приобрели статус государственной политики в наиболее развитых странах Америки, Европы и Азии. Естественно, что каждый из этапов внес свой значимый вклад в теорию и практику, а некоторые из исследований составили существующие до стоящего времени самостоятельные направления в общей системе исследований и практики развития одаренности.

Диагностика и развитие интеллектуальной одаренности

Дальнейшее развитие исследований и диагностики одаренности основывалось на интегрированном представлении о познавательных процессах и их развитии. Центральным и объединяющим всю систему познавательных процессов явилось представление о высших познавательных (интеллектуальных) процессах, составивших общую интегральную характеристику и основание разработки методов диагностики и измерения интеллектуального развития ребенка с целью выявления различных достигаемых уровней интеллекта в каждом возрасте и с целью дифференциации как потенциала, так и уровней интеллектуального развития.

Когнитивные методики диагностики и методики диагностики интеллектуального развития стали предметом специального теоретического и экспериментального анализа в 20-е и начале 30-х гг. в нашей стране. Как отмечал В. М. Экземплярский, *«определение понятия одаренности в терминах исключительно или преимущественно интеллектуальной жизни — первая черта, сообщенная этой проблеме ее выходом из дифференциальной психологии, созданной экспериментальными исследованиями вундтовской школы»*.

Универсальное представление о психике как высшей форме приспособления и адаптации составило главное основание и для определения сущности умственной одаренности. Это положение наиболее отчетливо выразил В. Штерн в следующем определении: *«Умственная одаренность есть общая способность сознательно*

направить свое мышление на новые требования, есть общая умственная способность приспособления к новым задачам и условиям жизни».

Эта общая формула очень точно выражала и смысл проблемы, и путь ее решения на основе представления об одаренности как, прежде всего возможности адаптации к новым задачам, ситуациям, условиям жизни ребенка или взрослого. Такая характеристика одаренности позволяла дифференцировать уровни одаренности. *«Умственно одарен только тот, кто в состоянии легко приспособиться к новым требованиям при различных условиях и в различных областях»*,—однозначно заявлял В. Штерн.

Определение одаренности как умственной предполагало включение в одаренность всей системы познавательных процессов, но в то же время отделяло одаренность от всех личностных характеристик человека, в том числе от волевых и эмоциональных характеристик индивидуальности. *«Успехи испытаний умственной одаренности в его последних фазах... покоятся на что мы не только отграничиваем умственную одаренность от эмоциональных и волевых свойств индивидуума, но отводим ей ясно очерченное место среди интеллектуальных функций».* Так, принципиальный смысл выделения умственной одаренности заключался в том, чтобы не только выделить ее как ведущий фактор одаренности, но представить ее в более чистом виде, как безличностное образование. Во многих современных работах эта тенденция не только сохранилась, но и усилилась, выразившись в стремлении к интеллектуализации школы, в исследовании «интеллектуального фактора» способностей, в названиях фондов и общественных движений (например, «Интеллект», «Интеллект XXI века»). [Штерн В. Психологические методы испытаний умст-ой одаренности в их применении к детям школьного юта. Пг., 1915. С. 7].

Однако уже в 20-е гг. в русской психологии была сформулирована ясная оппозиция этому подходу. Так, В. М. Экземплярский еще в 1923 г. выразил неудовлетворенность в связи с ограничением понятия одаренности только интеллектуальной сферой. *«Нужно отметить, что до настоящего времени проблема общей одаренности обычно ставилась, главным образом, в смысле определения высоты развития лишь интеллектуальных свойств, поскольку вообще можно отделить эту сферу от двух других сторон психической жизни — эмоциональной и волевой... Мы хотели бы оставить в дальнейшем обозначении проблемы одно слово «одаренность», имея в виду, что в качестве идеальной задачи стоит, конечно, определение высоты развития всех основных свойств психической жизни и интеллектуальной, и эмоциональной, и волевой, и лишь недостаточность имеющихся у нас экспериментальных методов для определения высоты развития эмоционально-волевой сферы и, наоборот, значительное развитие методики количественного исследования интеллекта ограничивают до сих пор по преимуществу интеллектуальной сферой разрешения проблемы»**. Так, уже на достаточно раннем этапе исследований реализуется личностный подход к исследованию и диагностике одаренности" Однако теоретические и социальные основания личностного подхода к одаренности возникли значительно позже — при разработке программ развития одаренных.

В конце 20-х и начале 30-х гг. в нашей стране выполнялось большое число теоретических исследований по проблемам одаренности. Особое значение придавалось разработке и реализации методов диагностики. Проводились многочисленные сопоставления различных типов диагностических тестов, анализировались принципы их последовательных усовершенствований, предложенных европейскими и американскими исследователями *[Экземплярский В. М. Проблема одаренности. М., 1923. С. 7-8].

Наибольшую популярность приобрела система диагностики интеллектуального потенциала детей, разработанная А. Бине (вместе с Т. Симоном). Принципиальную новизну и практическую значимость этой диагностической шкалы определили в то время два основных принципа. Первый состоял в стремлении найти интегральный эквивалент всем познавательным процессам, измеряемым с помощью различных

диагностических заданий, а второй — в соотношении индивидуальных потенциальных возможностей ребенка с его интеллектуальным развитием, включая и успешность обучения. А. Бине удалось воплотить принцип развития в очень простой и понятной характеристике — величине интеллектуального потенциала. Эта величина получила в дальнейшем название интеллектуального коэффициента (IQ), отражающего опережение или задержку (запаздывание) в интеллектуальном развитии детей. Так появилась возможность измерять интеллект и интеллектуальные различия не по качеству и особенностям системы познавательных процессов, а по интенсивности и темпам интеллектуального развития детей. Диагностика приобрела возрастной смысл и стала измерять не только индивидуальный уровень умственных возможностей ребенка, но и их реализацию по отношению к его хронологическому возрасту. Соотношение умственного и хронологического возрастов (соответственно УВ и ХВ) и составило в дальнейшем общий принцип измерительной диагностической шкалы, выраженный в известной формуле

В соответствии с этой формулой в Стенфордском университете Л. Термен разработал конкретные численные значения уровней интеллектуального коэффициента детей разного возраста. На основе общего принципа измерения проиллюстрируем конкретные различия тремя наиболее типичными случаями. Если ребенок выполняет все задания, соответствующие своему возрасту (например, возрасту 10 лет), то величина его интеллектуального потенциала (коэффициента) равна 100. Если 10-летний ребенок выполняет тестовые задания только на уровне 8-летнего ребенка, то его интеллектуальный коэффициент равен 80.

Высокий уровень IQ выражается в значительном опережении своих сверстников по уровню умственного развития. Например, интеллектуальный коэффициент 10-летнего ребенка, выполнившего все тестовые задания на уровне детей 13 лет, равен 130. Таким образом, величина интеллектуального потенциала стала измеряться не непосредственно, а по соотношению интеллектуальных возможностей, определяемых как природными, так и социальными факторами (в том числе обучением), с возрастом ребенка. Диагностические шкалы стали измерять не только дифференциальные различия между детьми, но, прежде всего, различия в темпах их интеллектуального развития. Предложенная система диагностики породила многие дискуссии, которые продолжаются и в наши дни, но это был первый шаг перехода от диагностики индивидуальных различий к измерению процессов возрастного развития.

Проблема одаренности в нашей стране разрабатывалась как психология способностей, что наиболее полно и четко было отражено в работе Б. М. Теплова «Способности и одаренность», (1940). Были определены основные понятия психологии одаренности, выражены критические оценки выполненных зарубежных исследований, определены границы возможных теоретических исследований

«При установлении основных понятий учения об одаренности наиболее удобно исходить из понятия способность. Три признака, как мне кажется, всегда заключаются в понятии способность

Во-первых, под способностями понимаются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого...

Во-вторых, способностями называют не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей...

В-третьих, понятие способность не сводится к тем знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека»".

Центральная задача психологии одаренности не ранжирование людей по высоте их одаренности, а установление способов научного анализа качественных особенностей одаренности и способностей. Основным вопросом должен заключаться не в

том, насколько одарен или способен, а в том, какова одаренность и каковы способности данного человека».

Как считал Б. М. Теплов, именно с количественным подходом к проблеме одаренности связан ряд заблуждений. Он указал на два заблуждения. «Во-первых, широко распространено мнение, что частота распространения степеней одаренности обратно пропорциональна, самим этим степеням. Иначе говоря, чем выше данная степень одаренности, тем реже встречаются люди, обладающие ею».

Другим заблуждением, связанным с количественным подходом к одаренности, является мысль о том, что одаренность и способности указывают возможные пределы развития той или другой функции...

Мысль эта ошибочна. Во-первых, никто не может предсказать, до каких пределов может развиваться та или другая способность; принципиально говоря, она может развиваться беспредельно...

Проблема способностей стала в дальнейшем предметом острой дискуссии между А. Н. Леонтьевым и С. Л. Рубинштейном. Последующее развитие этой проблемы осуществлялось в большей степени в психологических исследованиях творчества и творческого мышления, а также в разработке систем проблемного обучения, обеспечивавших такие формы усвоения учебного материала, которые выражаются как субъективное открытие нового знания, как реализующийся в обучении процесс продуктивного (творческого) мышления.

Одаренные дети испытывают в школе «дискриминацию» из-за отсутствия дифференцированного обучения, из-за ориентации школы на среднего ученика, из-за излишней унификации программ, в которых плохо предусмотрены или совсем не учитываются индивидуальные возможности усвоения знаний. Позитивным преобразованиям мешали многие факторы (например, бытующее среди учителей предубеждение, что одаренный ребенок не нуждается в помощи; низкий уровень подготовки учителей, не способных работать с одаренным ребенком; недостатки программ и психологических знаний у учителей). Невысокий психологический уровень подготовки учителя для работы с детьми, проявляющими нестандартность в поведении и мышлении, приводит к тому, что, оценивая своих подопечных, учителя отмечают в них демонстративность, желание все делать по-своему (упрямство), истеричность, нежелание и неумение следовать принятым образцам и др. Психологи считают, что такие оценки часто являются следствием неадекватного понимания учителем личности и развития одаренного ребенка. В частности, исследования П. Торренса показали, что одаренные дети быстро проходят начальные уровни развития интеллекта и оказывают сопротивление всем видам нетворческих работ, что оценивается учителями как упрямство, лень или глупость. Сложность состоит как раз в том, что сам одаренный ребенок без специальной помощи психолога или квалифицированного учителя не может понять, в чем причина его сопротивления тем видам работ, которые охотно выполняются другими детьми.

Такое качество интеллекта, как оригинальность творческого мышления, часто оценивается окружающими взрослыми как отклонение. Одаренным детям приходится около двух третей времени в школе проводить впустую, проявляя «интеллектуальный саботаж». Одаренные дети намного быстрее своих сверстников проходят начальные уровни социальной адаптации (послушание и примерное поведение, ориентированное на получение положительной оценки взрослых); в подростковом возрасте они часто как бы минуют фазу детского конформизма и оказывают сопротивление стандартным правилам, групповым нормам и внутригрупповым ориентациям на авторитарных лидеров.

В начале 80-х гг. был осуществлен крупный международный проект, включивший исследователей семи стран, по развитию возможностей высокоодаренных детей прогнозировать будущее, проигрывать ситуации риска и возможные выходы из таких

ситуаций. В США были созданы специальные курсы по обучению лидерству одаренных подростков. Задачи, которые решают на них учащиеся средних и старших классов, далеко не детские; они относятся к прогнозированию и проигрыванию в группах таких ситуаций, как выборы социальных лидеров, эвакуация людей в районах стихийных бедствий, решение конфликтных ситуаций и др. (Д. Фельдхьюсен, В. Ричардсон, Д. Сиск и др.). Детские варианты обучения навыкам лидерства ведутся в ряде школ и в начальных классах.

Разрабатываются специальные комплексные учебные программы, в рамках которых ученик может продвигаться более свободно, чем по обычной программе, ограниченной пределами и задачами только одного школьного предмета.

Вводится шкала свободного продвижения ребенка в зависимости от его успехов и реальных возможностей внутри разновозрастной группы, в которой объединены дети, близкие по возрасту, например дети 6, 7 и 8 лет. В них ребенок естественным образом определяет для себя товарищей по играм и общению, уровень усвоения содержания предмета.

В целом дифференцированное обучение переходит от составления более углубленных и разветвленных программ к программам с альтернативными подтемами, типами упражнений и разными стилями текстов. Альтернативные подпрограммы основаны также на новых данных о когнитивных индивидуальных стилях учения. В основу теории когнитивных стилей положена подробно разрабатываемая в настоящее время концепция функционального доминирования работы левого и правого полушарий и связанных с этими особенностями «предпочтений» в восприятии, интеллектуальных операциях и личностном поведении. Популярны индивидуализированные способы работы по «учебным договорам», которые заключаются между учащимся и учителем; они позволяют учителю экономить свое время, а учащемуся — работать в индивидуальном темпе.

Для координации и поддержки исследований, обучения и помощи одаренным и талантливым детям в 1975 г. был образован совет, получивший название «Одаренные и талантливые дети». Его первый конгресс состоялся в Лондоне в 1975 г. В августе 1993 г. состоялся X конгресс, в котором планировалось участие представителей 50 стран мира. В последнее десятилетие образованы также Европейская и Азиатская ассоциации для реализации национальных и региональных программ. Всемирный совет и ассоциации координируют национальные проекты по изучению природы одаренности, программы подготовки учителей и организаторов образования, работающих с одаренными детьми; организуют регулярные научно-практические конференции участников проектов; проводят межнациональные встречи, летние школы и конкурсы для одаренных и талантливых детей.

Обсуждение зарубежного опыта показывает, насколько каждой стране необходима радикальная перестройка системы обучения, которая бы позволила одаренному ребенку свободно проявлять свои особенности, развиваться в силу своего дарования как уникальной личности.

Исследования, однако, выявили, что традиционные приемы школьного обучения и воспитания нередко далеки от задачи развития в детские годы гармоничной и здоровой личности ребенка. Эксперименты, проведенные за эти годы во многих странах мира, убедительно показали, насколько сложно и хлопотно перестроить систему обучения, изменить отношение учителей к «нестандартным» детям, порой доставляющим школе много трудностей. Выявлены механизмы, блокирующие талант ребенка, формирующие у него механизмы избегания, маскировки своих возможностей, порой приводящие к тяжелым депрессиям, к участию в неформальных группах и др. Опыт ряда зарубежных стран убедительно показал, как развитие одаренного ребенка может быть задержано

системой репродуктивных упражнений и формальных требований. Намечены некоторые психологические пути преодоления такой опасности.

В нашей стране обучение одаренных до самых последних лет велось «без науки», опираясь лишь на региональные возможности, на инициативу отдельных учителей, ученых, музыкантов и художников. Подбор в спецшколы, гимназии и лицеи до сих пор не имеет единых научно обоснованных критериев, он ведется во многом интуитивно или на основе устаревших критериев. До сих пор нет комплексной диагностики, позволяющей определять общую и специфическую одаренность, склонность ребенка к тому или иному виду творчества. Одаренность обнаруживается чаще всего только тогда, когда ей каким-то образом удалось проявиться и закрепиться. Психологи понимают, что при таком положении неизбежны большие потери талантов, которые в силу неудачно сложившихся обстоятельств в семье» в общении со сверстниками и взрослыми не развиваются в процессе обучения.

Еще бытуют неверные представления об одаренных детях как не нуждающихся в помощи взрослых, в особом внимании и руководстве. В то же время известно, что в силу личностных особенностей одаренные дети наиболее чувствительны к неадекватным оценкам, несправедливым и негативным воздействиям. В этой области имеется острый дефицит знаний об особенностях поведения и мышления одаренных детей, их личностном развитии и воспитании.

Большой дефицит испытывает в настоящее время школа в учебниках и программах, в которых бы учитывались индивидуальные запросы и интересы одаренных детей. В программах пока не закладываются альтернативные пути продвижения талантливого ребенка за пределы курса.

Для спецшкол пока что строятся на пенном представлении об особенностях творческого мышления одаренного ребенка. В еще меньшей степени реализуются знания об особенностях социального развития личности творческого человека. Мы только приступили к изучению так называемой стимулирующей функции учителя, которая, как показывают зарубежные исследования, может обеспечить наиболее благоприятный климат взаимодействия с одаренным ребенком и в целом со всеми детьми. Отстает и консультирование родителей, а также самих одаренных детей, особенно в подростковом возрасте, когда, по мнению авторитетных исследователей, большая часть одаренных детей нуждается в квалифицированной психологической помощи.

Признаки одаренности

В условиях все большего смещения приоритетов системы образования в сторону поддержки и развития внутреннего потенциала личности ребенка наибольшую актуальность приобретает проблема оценки детской одаренности педагогами. Действительно, в силу большого объема работы школьный психолог часто не успевает уделять должного внимания «благополучным» детям. Ведь его основной контингент — дети, имеющие какие-либо проблемы. Те же ребята, у которых все якобы в порядке, оказываются вне зоны его деятельности. А среди них можно встретить по-настоящему одаренных детей, требующих особой психологической поддержки.

На этапе первичного отслеживания и обнаружения таких детей неоценимую помощь психологу может оказать учитель. Возможно, это направление деятельности и станет объединяющим фактором в реализации их совместных усилий.

Многочисленными зарубежными и отечественными исследователями была доказана эффективность комплексного подхода к диагностике детской одаренности, подразумевающая использование информации из различных источников: и мнение родителей, и результаты тестирования психологом, и оценка педагога.

На наш взгляд, значимым направлением развития диагностики детской одаренности является диагностика, дающая инструменты работы для педагога. Ведь, в конечном счете,

именно на него ложится основная работа по обучению, воспитанию и развитию ребенка, и именно он, в большей степени, несет ответственность за ее результаты.

Многие отечественные и зарубежные психологи и педагоги (А.М. Матюшкнн, Ю.З. Гильбух, Н.С. Лейтес, Д. Сиск и др.) уделяли внимание развитию личностных и профессиональных качеств учителя, имеющего дело с детской одаренностью. Одним из важнейших является умение педагога отслеживать уровень развития интеллектуальных и творческих способностей детей.

По мнению ученых, для наиболее качественного и эффективного осуществления педагогами диагностики одаренности своих воспитанников им необходимы специально разработанные методики. С этой целью в рамках концептуальной модели доктора педагогических наук, профессора А.И. Савенкова был разработан и апробирован на базе государственных образовательных учреждений №№ 1611, 1882, негосударственного образовательного учреждения «Гулливер» и других комплект диагностических методик. Эти методики предназначены для оценки педагогами уровня развития детской одаренности.

Опросники охватывают познавательную и личностную сферы развития ребенка, а также включают поведенческую характеристику вышеуказанных сфер, позволяя определить приоритетные интересы ребенка.

Предлагаем вашему вниманию опросники, характеризующие развитие познавательной и личностной сфер ребенка.

Надеемся на то, что они помогут вам получить ценную информацию об уровне развития ваших детей.

Школьный психолог обращается к педагогам, которые заинтересованы в выявлении одаренных детей. Можно провести первичную диагностику по прилагаемым опросникам для всех детей класса или выборочно **с согласия родителей.** На основании результатов этой диагностики легко выделить детей, имеющих высокие показатели по большинству параметров. **Обращение носит рекомендательный характер.**

ПЕРВЫЙ ОПРОСНИК

Уважаемый коллега!

Эта шкала поможет вам оценить степень развитости определенных черт личности ваших учеников. В этом вам помогут ваша наблюдательность, знание детей и объективность.

Перед вами список черт, степень выраженности которых нужно оценить у каждого ребенка по следующей уровневой системе.

Низкий уровень – данная черта не проявляется совсем.

Уровень ниже среднего – данная черта проявляется, но достаточно редко.

Средний уровень – данная черта в равной степени как проявляется, так и не проявляется.

Уровень выше среднего – данная черта проявляется часто, но не всегда.

Высокий уровень – данная черта проявляется всегда.

Ф.И.О. _____

Класс _____ Дата обследования _____

ЧЕРТЫ ЛИЧНОСТИ	Высокий уровень	Уровень выше среднего	Средний уровень	Уровень ниже среднего	Низкий уровень
1. Самооценка Реальная оценка своих личностных качеств и способностей. Ребенок знает свои «сильные» и «слабые» стороны, учитывает их в своей деятельности и в общении с другими людьми. <i>Например:</i> «Я не буду рисовать трактор, потому что я не умею рисовать машины».					

<p>2. Эгоцентризм Направленность на себя. Ребенок смотрит на мир только сквозь призму своего мнения и практически не способен встать на позицию другого человека. <i>Например:</i> «Я буду играть в мяч, потому что я так хочу».</p>					
<p>3. Демонстративность Желание всегда быть в центре внимания. Ребенок стремится любой ценой привлечь к себе внимание взрослых и сверстников. <i>Например:</i> «Посмотрите, что я сделал и какой я».</p>					
<p>4. Эмоциональность Восприимчивость, чувствительность к явлениям окружающего мира. Выражается в экспрессивных реакциях ребенка или, наоборот, в из лишней тревожности. <i>Например:</i> «Как вы могли не палить цветок, ведь он теперь умрет от жажды!»</p>					
<p>5. Произвольность поведения Умение подчинять свои желания требованиям необходимости. Ребенок контролирует свои желания и свое поведение в соответствии со сложившимися обстоятельствами или моральными нормами. <i>Например:</i> «Я не буду шуметь, так как это мешает другим людям»</p>					
<p>6. Способность к оценке Критичность мышления. Выражается в способности ребенка отличать положительные и отрицательные стороны деятельности и поведения других людей. <i>Например:</i> «Мне нравится машина, которую сделал Сережа, потому что у нее ровные колеса и кузов с кабиной подходят друг к другу по размеру».</p>					

ВТОРОЙ ОПРОСНИК

Уважаемый коллега!

Эта шкала поможет вам оценить степень развитости определенных черт личности ваших учеников. В этом вам помогут ваша наблюдательность, знание детей и объективность.

Перед вами список черт, степень выраженности которых нужно оценить у каждого ребенка по следующей уровневой системе.

Низкий уровень – данная черта не проявляется совсем.

Уровень ниже среднего – данная черта проявляется, но достаточно редко.

Средний уровень – данная черта в равной степени как проявляется, так и не проявляется.

Уровень выше среднего – данная черта проявляется часто, но не всегда.

Высокий уровень – данная черта проявляется всегда.

Ф.И.О. _____

Класс _____ Дата обследования _____

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ И ТВОРЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ	Высокий уровень	Уровень выше среднего	Средний уровень	Уровень ниже среднего	Низкий уровень
<p>1. Память Способность ребенка быстро запоминать и удерживать долгое время в</p>					

<p>памяти различную информацию (либо слуховую, либо зрительную, либо двигательную). «Маленький компьютер».</p> <p><i>Например:</i> «Эта птичка похожа на ту, которую мы видели»</p>					
<p>2. Внимание</p> <p>Способность ребенка быстро концентрироваться, настраиваться на деятельность и долгое время ею заниматься, не отвлекаясь. «Крайне сосредоточенный».</p> <p><i>Например:</i> Ребенок бежит на перемене, но звонит звонок, и он уже готов заниматься долго, не отвлекаясь.</p>					
<p>3. Способность к анализу и синтезу</p> <p>Способность ребенка быстро «раскладывать» предложенную информацию (предмет) на составляющие части или, наоборот, из нескольких частей собирать целое (делать вывод). «Маленький ученый».</p> <p><i>Например:</i> «На улице весна, потому что тает снег, прилетают птицы, греет солнце». «На улице тает снег, греет солнце, прилетают птицы — значит, наступила весна».</p>					
<p>4. Продуктивность мышления</p> <p>Способность ребенка находить большое количество решений на любую поставленную перед ним проблему. «Генератор идей».</p> <p><i>Например:</i> «На что похож круг? На яблоко, на солнце, на тарелку».</p>					
<p>5. Перфекционизм (старательность, стремление к совершенствованию)</p> <p>Стремление ребенка доводить результаты своей деятельности до соответствия самым высоким стандартам. «Очень старательный».</p> <p><i>Например:</i> Ребенок учится писать. Он будет настолько долго и тщательно выводить буквы по нескольку раз, что даже ваша похвала его не остановит.</p>					
<p>6. Гибкость мышления</p> <p>Способность ребенка быстро изменять свое поведение, вносить коррективы в свою деятельность, в зависимости от изменившихся обстоятельств, объединять в своей деятельности знания и умения из различных областей жизни. «Ловкий и изворотливый менеджер».</p> <p><i>Например;</i> Ребенок рисует хвост кошки. Краска растекается и грозит испортить рисунок. Он ловко превращает расплывшийся хвост в корень дерева</p>					
<p>7. Оригинальность мышления</p> <p>Способность ребенка выдвигать новые, нестандартные идеи, видеть необычное в обычном, действовать «не как все». «Оригинал».</p>					