

4. Здравомыслова Е.А., Темкина А.А.. Социология гендерных отношений и гендерный подход в социологии. // Социс. 2000.
5. Ильин Е.П. Дифференциальная психология мужчины и женщины. Глава 2. Гендерные стереотипы, или Мужчины и женщины в глазах общества – СПб.: Питер, 2007.
6. Исследование рынка кормов домашних животных. Электронный ресурс. 2011. [http://www.zoospravka.ru/article/about035.htm#Количество\\_домашних\\_животных](http://www.zoospravka.ru/article/about035.htm#Количество_домашних_животных).– [Электронный ресурс. Дата доступа 01.09.2013].
7. Криволапчук Н.Д. Прикладная психология собаки: учебн. пособие. Ростов-на-Дону: Феникс, 2008. 560 с.
8. Отношение россиян бездомным собакам 24 Января 2013 <http://fom.ru/obshchestvo/10784> .–[Электронный ресурс. Дата доступа 25.08.2013].
9. Hennessy M.B., Williams M.T., Miller D.D., Douglas C.W. & Voith V.L. 1998: Influence of male and female petters on plasma cortisol and behaviour: can human interaction reduce the stress of dogs in a public animal shelter? Appl. Anim. Behav. Sci. 61, 63-77.
10. Hyde J.S. The Gender Similarities Hypothesis. American Psychologist, Vol 60(6), Sep 2005, 581-592.
11. Irvine Leslie. 2004a. A Model of Animal Selfhood: Expanding Interactionist Possibilities. Symbolic Interaction 27:3–21.
12. Jerolmack Colin (2005) Our Animals, Our Selves? Chipping Away the Human-Animal Divide // Sociological Forum. Vol. 20. № 4. P. 651–660.
13. Katcher A.H., Friedmann E., Goodman M. & Goodman L. 1983: Men, women, and dogs. Californian Vet. 2, 14—16.
14. Lore R.K. & Eisenberg F.L. 1986: Avoidance reactions of domestic dogs to unfamiliar male and female humans in a kennel setting. Appl. Anim. Behav. Sci. 15, 261—266.
15. Mallon G.P. 1993: A study of the interactions between men, women and dogs at the ASPCA in New York City. Anthrozoos 6, 43—47.
16. Merrill Shannon Marie "Individual Differences and Pet Ownership Status: Distinguishing Among Different Types of Pet Owners and Non-Owners" (2012). Master's Theses. Paper 4244. [http://scholarworks.sjsu.edu/etd\\_theses/4244](http://scholarworks.sjsu.edu/etd_theses/4244)– [Электронный ресурс. Дата доступа 28.09.2013].
17. Miura A., Bradshaw J. W. S. & Tanida H. 2000: Attitudes towards dogs: a study of university students in Japan and UK. Anthrozoos 13, 80—88.
18. Prato-Previde E., Gaia Fallani & Paola Valsecchi Gender Differences in Owners Interacting with Pet Dogs: An Observational Study: 2006 Ethology 112; 64–73.
19. Ramirez Michael "My Dog's Just Like Me": Dog Ownership as a Gender Display; Symbolic Interaction, Vol. 29, Issue 3, pp. 373–391, ISSN 0195-6086, electronic ISSN 1533-8665. © 2006.
20. Shell Marc (1986) The Family Pet Representations. № 15. P. 121–153.
21. Wells L.D. & Hepper P.G. 1999: Male and female dogs respond differently to men and women. Appl. Anim. Behav. Sci. 61, 341—349.

### ***Ранняя одаренность и особые психические состояния***

д.псих.н. проф., член-корр. РАО Панов В.И.  
 Университет машиностроения, ФГНУ «Психологический институт» РАО,  
 8-916-518-4540, [ecovip@mail.ru](mailto:ecovip@mail.ru)

*Аннотация.* В статье с позиции эконихологического подхода к одаренности дается анализ особых психических состояний, которые переживаются детьми с ранней ярко выраженной одаренностью в условиях напряженной образовательной среды.

*Ключевые слова:* одаренность ранняя, эконихологический подход, образо-

### **Одаренность: теоретические предпосылки**

Несмотря на концептуальные различия в подходах к явлению одаренности, разные специалисты сходятся в том, что на самом деле понятия “одаренные ученики”, “выдающиеся дети” – весьма условные [13]. Этими терминами (например, применительно к умственной сфере школьников) обозначают учеников с необычно ранним умственным подъемом, с яркой выраженностью тех или иных специальных умственных свойств, с признаками благоприятных предпосылок развития научного таланта. Но поскольку речь идет о детях, все эти характеристики имеют значение только чего-то предварительного: проявившиеся особенности могут не получить ожидаемого развития, остаться не реализованными [4].

Вместе с тем подлинные способности других детей могут находиться как бы в скрытом состоянии и обнаружиться лишь впоследствии, что является опровержением отрицательного прогноза, если он был сделан. Поэтому согласно «Рабочей концепции одаренности» [13] рекомендуется говорить о детях с «признаками одаренности».

Важно отметить также, что, хотя одаренность теснейшим образом связана с уровнем развития способностей, ее нельзя отождествлять со степенью развития одной или нескольких способностей. Например, недопустимо рассматривать интеллектуальную одаренность в изоляции от познавательных потребностей, эмоциональной включенности, способности к регуляции своих действий и эмоциональных состояний. Кроме того, проявления и развитие одаренности неразрывно связаны с развитием психофизиологической, волевой и других сфер психики человека. Учитывая, что все они с возрастом учащегося развиваются, то и одаренность в целом представляет собой явление динамическое, изменяющееся во времени как по предмету и интенсивности проявления, так и по степени и характеру взаимосвязей между ее структурными компонентами.

Не останавливаясь на описании различных теорий одаренности и не входя в возможную дискуссию вследствие ограниченного объема статьи, тем не менее считаю необходимым остановиться на основной причине разноликости теоретических представлений одаренности как объекта психологической теории и практики.

Дело в том, что психологическое изучение одаренности строится в основном в направлении от особенностей и закономерностей того психического процесса или процессов, которые являются базовыми для данной, ярко проявляющей себя способности. Вследствие чего неявно происходит абстрактно-логическое расчленение одаренности как системного, интегрального качества психики данного учащегося на представляющие ее, частные психические процессы и способности. По этой причине, например, представление об интеллектуальной или академической одаренности базируется на тех теоретических построениях, которые были разработаны при изучении мышления и умственного развития. Однако единая теория мышления до сих пор не разработана, а психологические представления о мыслительных процессах, условиях и закономерностях их развития в учебном процессе далеко не совпадают друг с другом. Достаточно сравнить подходы к умственному развитию, разработанные Н.А. Менчинской [6] и В.В. Давыдовым [3], А.М. Матюшкиным [5] и Я.А. Пономаревым [11], Дж. Гилфордом [19] и другими. В итоге происходит своеобразная логическая редукция одаренности как интегрального свойства психики данного ребенка к той или иной ее психологической составляющей [1, 8, 12, 15].

### **Экопсихологический подход к одаренности**

В отличие от этого, исходя из основных положений экопсихологического подхода к развитию психики, одаренность изначально рассматривается как системное качество психики, не сводимое к отдельным ее проявлениям [9]. А именно:

- 1) как системное свойство психики, возникающее (становящееся, развивающееся и возможно исчезающее) в результате познавательного и/или иного деятельного взаимодействия между индивидом и средой;

- 2) как становящееся свойство психики, для проявления и развития которого необходимыми условиями является не только наличие природных задатков, но и соответствующей (вариативной) образовательной среды (условий), включая соответствующие виды деятельности;
- 3) как индивидуальное свойство психики, которое, проявляясь в индивидуально-своеобразном сочетании (системном единстве) свойств познавательной, эмоциональной и личностной сфер сознания данного индивида, на самом деле представляет собой проявление творческой природы психики как природного явления, как обретение ею индивидуальной (индивидной) формы самоосуществления.

Исходя из представления об одаренности как становящейся психической реальности, в каждом конкретном случае она может проявляться в виде психического процесса, в виде психического состояния и в виде черты личности индивида (сознания), а также в потенциальной (= “бытие в возможности”) и проявленной, ставшей форме (= “бытие в действительности”).

С этой точки зрения акцент практической работы с одаренными детьми смещается от диагностики одаренности и развития явной или скрытой одаренности к созданию условий для проявления одаренности как становящегося системного качества психики. Иными словами, к созданию такой развивающей образовательной среды, которая способствовала бы раскрытию и наиболее оптимальному проявлению творческой природы психики данного ребенка.

### **Напряженность образовательной среды**

Опыт работы лица № 1524 показывает, что напряженность образовательной среды является необходимым условием для развития одаренности [7]. Эта напряженность может иметь объективный, субъективный и ситуационный характер [10].

*Объективный* характер напряженности образовательной среды обычно обусловлен объективными особенностями, типом и спецификой данного образовательного учреждения. Речь идет, прежде всего, о большем количестве учебных предметов, о более обогащенном и углубленном их содержании, о режиме обучения и методах преподавания и, естественно, о повышенном уровне требований к учащимся и т.п. Однако об объективной напряженности образовательной среды можно говорить только относительно индивидуальных особенностей самих учащихся, т.к. одни и те же объем и методы обучения у одних учащихся могут не вызывать трудностей и напряженности, а для других они станут непреодолимой преградой.

*Субъективная* напряженность образовательной среды обусловлена такими субъективными факторами, как:

- индивидуально-типологические физиологические, психологические и социальные особенности учащихся. Например, соотношение лево-праворукости, пониженные возможности к зрительному или слуховому восприятию, заикание, пониженная или, напротив, чрезмерно повышенная готовность к обучению, дети-сироты и т.п.
- несформированность психологических структур, соответствующих данному возрастному периоду развития и необходимых для выполнения требуемых учебных действий. В частности и, как показывает наша практика, наиболее часто это недостаточно развитые способности к произвольной регуляции своей учебной деятельности и психических (в данном случае эмоциональных) состояний, поведения, общения с другими детьми и взрослыми.

*Ситуационный* характер напряженности образовательной среды обусловлен видом образовательной технологии, которая задает определенный тип взаимодействия учащихся с образовательной средой и тем самым определяет характер учебных ситуаций и соответствующий тип активности учащихся (ситуативной и/или надситуативной). Обычно в педагогике различают субъект-объектный и субъект-субъектный типы взаимодействия учащихся с образовательной средой, т.е. в системе «учащийся – образовательная среда». На самом же деле, как отмечалось выше, этих типов больше:

- объект-объектный, когда взаимодействие в системе «учащийся – образовательная среда» имеет сугубо абстрактный и формальный характер и характеризуется пассивностью, и в этом смысле объектностью, с обеих сторон. Соответственно, учебная ситуация не требует от учащегося проявления собственной познавательной или иной активности;
- объект-субъектный, когда учащийся, занимая пассивную позицию к процессу обучения, выполняет роль объекта воздействия со стороны образовательной среды, в частности, в форме *педагогического воздействия* со стороны педагога или других субъектов образовательной среды. Учебная ситуация провоцирует учащегося на так называемую ситуативную активность (В.А. Петровский), т.е. активность реактивного и репродуктивного типа, диктуемую указанным воздействием и подчиненную ему;
- субъект-объектный, когда образовательная среда выступает в качестве объекта восприятия, анализа, проектирования, экспертизы (оценки) со стороны учащегося (возможно совместно с педагогом) как субъекта указанных или иных активных действий по отношению к образовательной среде, ее компонентам и субъектам. Учебная ситуация актуализирует у учащегося его способности по преобразованию образовательной среды в соответствии со своими целями, что естественно приводит к изменению самой этой ситуации. Поэтому активность учащегося в этом случае обретает надситуативный характер репродуктивного типа;
- субъект-субъектный, когда компоненты системы «учащийся – образовательная среда» активно взаимодействуют друг с другом. Однако это взаимодействие тоже может иметь различные аспекты, сосуществующие и сменяющие друг друга или же, напротив, исключают друг друга. А именно:
  - а) субъектно-обособленный, когда каждый из компонентов занимает и практически реализует активную позицию по отношению к другому как объекту своей активности, воздействуя на него, но не учитывая при этом и не принимая во внимание субъектность этого другого. Вследствие чего диалог или иная форма коммуникативного взаимодействия (общности, «встречи») между ними оказываются невозможными. Учебная ситуация носит характер взаимного непонимания и даже неприятия друг друга, и поэтому она провоцирует у учащегося ситуативную активность репродуктивного типа;
  - б) совместно-субъектный или полисубъектный, когда взаимодействие между компонентами образовательной среды имеет характер совместного действия. Взаимодействие носит характер «встречи и диалога с другим», подчиненных совместному достижению какой-либо цели, выполнению общей задачи и т.д. Исходя из этого, субъектное воздействие одного субъекта на другого в системе «учащийся – образовательная среда» строится, учитывая субъектные особенности этого другого субъекта (ценности, установки, способы действия и т.п.). Естественно возникает вопрос, при каких условиях «образовательная среда» может выполнять функции субъекта. Если речь идет о других субъектах образовательной среды, представляющих ее социальный (коммуникативный) компонент, то понятно, что образовательная среда при этом может выступать в роли субъекта по отношению к учащемуся. Однако и пространственно-предметный компонент, если он выполняет определенную знаково-символическую функцию, тоже может активно воздействовать на учащегося, выполняя во взаимодействии с учащимся роль субъекта, а точнее – квазисубъекта [10]. То же самое можно сказать и о технологическом компоненте образовательной среды. Однако подобное учитывание интересов другого не предполагает и не требует изменения своей собственности субъектности. Система «учащийся – образовательная среда» представляет собой в этом случае поле полисубъектного взаимодействия. Полисубъектного в том смысле, что каждый из взаимодействующих субъектов может преследовать в этом взаимодействии свои собственные цели, отличные от целей других, взаимодействующих с ним субъектов. В частности, это может быть ситуация, когда учащийся преследует цель сдать экзамен хотя бы на «удовлетворительно», а педагог – сформировать у учащегося базовые понятия по

сдаваемому учебному предмету. Как ни парадоксально, но в данном случае мы имеем дело с проявлением надситуативной активности репродуктивного вида, поскольку каждый из компонентов остается тем же, чем он был до начала подобного взаимодействия;

- с) субъект-порождающий, когда взаимодействие в системе «учащийся – образовательная среда» имеет совместно-распределенный характер, поскольку подчинено единой цели, достижение которой невозможно без объединения ее субъектов в некую субъектную общность. В свою очередь это требует от ее субъектов взаимного обмена способами и операциями совместно выполняемого действия, их присвоения (интериоризации и экстериоризации) и, следовательно, изменения своей субъектности. В качестве примеров можно привести коммуникативно-распределенные учебные среды [14], групповые методы обучения по системе «Элькониная-Давыдова» [3] и по системе междисциплинарного обучения [17], методы групповой психотерапии [2] и т.п. Важно отметить, что порождение субъектности здесь проходит несколько этапов, важнейшими из которых являются порождение субъектности единого (совокупного) субъекта совместно-распределенного действия, а затем и порождение обновленной субъектности каждого из его со-субъектов после освоения и выполнения этого действия. Понятно, что в данном случае учебная ситуация провоцирует у учащегося проявление надситуативной активности продуктивного характера.

Важно отметить, что напряженность образовательной среды (учебной ситуации) приводит к возникновению таких психических состояний, переживание которых может как способствовать, так и препятствовать развитию способностей и одаренности учащихся. При этом дети с ярко выраженной ранней интеллектуальной одаренностью характеризуются переживанием особых психических состояний, вызываемых их собственной одаренностью.

#### **Особые психические состояния у особо одаренных детей**

Чтобы перейти к характеристике особых психических состояний, переживаемых особо одаренными детьми, еще раз остановимся на психологических особенностях, характерных для особо одаренных детей, в данном случае – детей с ранними проявлениями ярко выраженной интеллектуальной одаренности:

ненасыщаемая потребность в интеллектуальной деятельности – сильнейшая внутренняя мотивация на интеллектуальную работу и напряжение;  
 сверхпогруженность в интересующую его работу – пора бы переключиться на другое задание, а он (она) не могут оторваться от выполнения предыдущей;  
 сверхнормативная активность (деятельность) при выполнении задания – задачу выполнил, но продолжает работать над сверхзадачей, которую сам же и придумал;  
 возможная диссинхрония в развитии разных сфер психики – по интеллектуальному развитию опережает сверстников на 2-4 года, а по произвольной регуляции своего поведения может даже отставать от своего возраста;  
 развитие способностей, личности и сознания таких одаренных детей очень часто происходит в контексте и диапазоне их одаренности.

Указанные особенности особо одаренных детей являются причиной особых психических состояний, переживаемых ими и выступающих важными детерминантами их психического развития и социализации.

Одним из примеров таких особых психических состояний выступают фрустрационные состояния, возникающие у особо одаренных детей дошкольного и младшего школьного возраста в критических учебных ситуациях [7]. Под критическими ситуациями в данном случае имеются в виду ситуации, причиной возникновения которых является собственная одаренность одаренных детей.

Первым признаком того, что такой ребенок попал в критическую для него ситуацию, является его отказ от выполнения поставленной перед ним задачи, причем отказ с криком, с

обидами, с плачем, с залезанием под стол и даже дракой. Внешне, со стороны такое поведение может показаться демонстративным, рассчитанным на привлечение внимания к себе и вызывать соответствующую негативную реакцию со стороны взрослых. Но для детей с ранними и яркими проявлениями одаренности причины подобного поведения следует искать глубже – в особенностях психического развития (сознания) этих детей.

Речь идет о следующих специфических особенностях развития особо одаренных детей дошкольного и школьного возраста.

Одна из них состоит в том, что одаренный ребенок находится в состоянии подчинения своей одаренности, точнее – в состоянии подчинения своей способности делать то, в чем проявляется его одаренность. Одаренность в форме такой способности подчиняет себе поведение ребенка и заставляет, понуждает его к внешней демонстрации того, что он умеет. При этом внешняя ситуация может как способствовать этой демонстрации, так и мешать ей. В последнем случае у одаренного ребенка возникает внутриличностный конфликт – как конфликт между потребностью самовыразиться (реализовать свою одаренность) и невозможностью это сделать, потому что внешняя ситуация этого не позволяет (например учитель в классе перешел уже к следующей учебной задаче). Пытаясь выйти из этого внутриличностного конфликта, одаренный ребенок начинает протестовать против наличия такой (фрустрирующей – сказали бы психологи) внешней ситуации. Этот протест может выражаться в требовании позволить ему показать то, как он представляет себе то, что нужно делать. Так, например, Катя говорит, что у них в д/саду для подчеркивания глухих и звонких согласных использовали мелки разного цвета и бежит к доске, требуя мелки разного цвета, чтобы показать, как они делали это в детском саду. Но это может быть и демонстративное неприятие данной ситуации («я не хочу вас слышать!») с демонстративным затыканием ушей, и залезанием под стол – «я не хочу вас видеть!»); это может быть и невротическая реакция (плач вплоть до истерики). Однако, вылезая из-под стола, такой ребенок, как правило, уже знает, что ему надо делать.

Другой вид особых психических состояний, переживаемых особо одаренными детьми, вызывается ненасыщаемой познавательной потребностью, которая «заставляет» их максимально глубоко погружаться в интересующие их проблемы. Такое погружение вызывает столь сильную концентрацию всех сфер психики детей с ранними проявлениями особой одаренности на выполняемой ими деятельности, что это приводит к особому психическому состоянию.

Для этого состояния характерны следующие особенности:

по своей природе оно представляет собой актуализацию творческой природы психического развития посредством выполнения одаренным ребенком интересного для него вида деятельности. Причем в зависимости от индивидуальных особенностей проявления одаренности у данного ребенка эта задача не обязательно должна иметь собственно творческий (креативный) характер. Но она обязательно должна удовлетворять природную потребность этого ребенка в проявлении своей одаренности;

данное состояние переживается одаренным ребенком настолько сильно и настолько подчиняет себе все другие сферы психики, что оно подобно состоянию аффекта, т.к. по своей глубине, эмоциональной насыщенности и масштабности оно здесь-и-теперь превышает актуальные границы личностного сознания этого ребенка в ситуациях обыденной жизни.

По этой причине проживание особо одаренным ребенком подобных особых психических состояний становится ведущим фактором их психического развития, становления сознания и, соответственно, их социализации. Этим они отличаются от других детей, для которых в этом качестве чаще всего выступают состояния, переживаемые ими в ситуациях обыденной и учебной жизни, не требующих столь полной самоотдачи. Например, переживания, возникающие в ходе общения и взаимодействия с другими людьми (сверстниками или взрослыми) при решении обыденных, бытовых или личностных задач. Иначе говоря, психические состояния, которые особо одаренный ребенок проживает в ситуациях его максималь-

ной активности при выполнении интересующей его деятельности, являются несоизмеримо более интересными и богатыми по своему содержанию, чем реальные ситуации окружающей его жизни. И в этом смысле они оказываются **более реальными для него, чем окружающая его реальная действительность**. И хотя здесь есть известный риск, и окружающие могут осуждать таких детей за «витание в облаках», именно возможность «встать над полем», как это называл К.Левин, лежит в основе их достижений. Применяя «деятельностную терминологию», можно сказать, что виды деятельности, посредством которых одаренный ребенок находит удовлетворение своей одаренности, становятся ведущими для его психического развития и социализации.

Более того, чем чаще и эффективнее проживает ребенок свою одаренность как особые психические состояния, тем чаще это состояние начинает предопределять (антиципировать) его восприятие, мышление и поведение в целом. Вследствие чего оно становится постоянной структурой сознания одаренного ребенка, предопределяющей (антиципирующей) проявления его психической активности и тем самым ограничивающей его психическое развитие сферой присущей ему одаренности (интеллектуальной, технической, художественной или иной). Вследствие чего происходит преимущественное развитие способностей, соответствующих виду одаренности. Например, в случае с интеллектуальной одаренностью преимущественное развитие интеллектуальной сферы особо одаренного ребенка может происходить в ущерб развитию других сфер его психики (телесной, эмоциональной, личностной, духовно-нравственной).

#### Выводы

1. Напряженность образовательной среды (учебной ситуации) приводит к возникновению таких психических состояний, переживание которых может как способствовать, так и препятствовать развитию способностей и одаренности учащихся.
2. Имеется принципиальное различие в психологическом механизме социализации одаренных детей и детей «обычной нормы». Получая и имея опыт в решении трудных проблем и ситуаций познавательного характера, одаренные дети весьма часто не получают опыта в решении ситуаций социального характера, т.е. тех жизненных ситуаций, которые постоянно возникают в быту, в общении с другими людьми, в профессиональной карьере и т.п. К тому же решение этих ситуаций часто берут на себя взрослые (родители и учителя). Более того, по этой же причине одаренные дети могут даже «не видеть» этих ситуаций и трудности их решения. Поэтому, попадая в жестко социализированные условия взрослой жизни, одаренные дети оказываются не готовыми к решению тех **трудных жизненных ситуаций**, которые она перед ними начинает ставить после окончания учебы в школе и вузе. Вследствие чего «плодами» их одаренности либо начинают пользоваться другие, имеющие способность видеть и решать проблемы социального характера, либо эта одаренность, не имея «полюса» для своей реализации, постепенно тает «в болоте» бытовых и иных социальных проблем.
3. Необходимым условием сохранения одаренности при вхождении особо одаренных детей во взрослую жизнь является их психолого-педагогическая подготовка к применению своих интеллектуальных возможностей **для формирования стратегии поведения в критических ситуациях**. При этом, наряду со способами их преодоления, основное внимание должно быть уделено также развитию способности не попадать в трудные жизненные ситуации отрицательного характера, наносящие вред здоровью и личности одаренного, т.е. развитию превентивного, опережающего восприятия и отражения подобных ситуаций до того, как они свершились.

#### Литература

1. Баграмянц М.Л. Формирование психологической концепции одаренности: теоретико-историческое исследование. - М.: МГТУ «МАМИ», 2008.
2. Вачков И.В., Дерябо С.Д. Окно в мир тренинга: Методологические основы субъектного подхода к групповой работе. Учебное пособие. – СПб., 2004.

3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: Просвещение, 1996.
4. Ивлева М.Л. Философские основания психологической концепции одаренности. М.: МГТУ «МАМИ», 2011.
5. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. М.-Воронеж, 1997.
6. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности. // Вопросы психологии, 1989, №6.
7. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника. М., 1989.
8. Одаренные дети: опыт преодоления критических ситуаций. Кол. монография / Под ред. В.И. Панова, Т.В. Хромовой. – Республика Казахстан, Астана: РНПЦ «Дарын», 2009.
9. Основные современные концепции творчества и одаренности. / Под ред. Д.Б. Богоявленской. М., 1997.
10. Панов В.И. Одаренность и одаренные дети: Экопсихологический подход. – М., 2005.
11. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб.: Питер, 2007.
12. Пономарев Я.А. Психология творчества. – М., 1976.
13. Психология одаренности детей и подростков. / Под ред. Н.С. Лейтеса. М. Издательский центр “Академия”, 1996.
14. Рабочая концепция одаренности. / Под ред. В.Д. Шадрикова. М.: Магистр. 1998.
15. Рубцов В.В. Основы социально-генетической психологии. – М.: МПСИ, Воронеж: МОДЭК, 1996.
16. Учителю об одаренных детях. / Под ред. В.П. Лебедевой, В.И. Панова. М.: Молодая гвардия. 1997.
17. Хромова Т.В. К проблеме микрокризиса как метода развития одаренных детей. // Федеральные и региональные аспекты проблемы поддержки одаренных детей в России. – Сургут, 2001. с. 35-49.
18. Шумакова Н.Б. Обучение и развитие одаренных детей. – М.: МПСИ, Воронеж: МОДЭК, 2004.
19. Юркевич В.С. Развивающий дискомфорт как принцип и метод работы с одаренными детьми. // Одаренные дети: теория и практика. Материалы Российской конференции (Москва, 28-30 марта 2001 г.). Дополнительный выпуск / Под ред. В.И. Панова. М.- Ярославль, 2001. с. 41- 51.
20. Guilford J.P. Intellectual Factors in Productive Thinking // Explorations in Creativity, N.Y., 1967.

## АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

### ***Технология организации самостоятельной работы студентов в условиях междисциплинарной интеграции***

к.п.н. доц. Асламова Т.В., к.филол.н. доц. Баграмянц Н.Л.  
Университет машиностроения, НИУ «ВШЭ»  
[tatianaaslamova@gmail.com](mailto:tatianaaslamova@gmail.com), 8(903)5441561, [nonnalev@yandex.ru](mailto:nonnalev@yandex.ru)

*Аннотация.* Авторы рассматривают необходимость модернизации языковой образовательной системы, которая может быть выражена в развитии новых инициатив в сфере обучения иностранному языку. В статье особо подчеркивается и обосновывается роль самостоятельной работы студентов в реализации данной цели и предлагается алгоритм организации самостоятельной деятельности студентов на иностранном языке, которой принадлежит важная роль в формировании профессионально ориентированной коммуникативной компетенции обучающихся.

*Ключевые слова:* самостоятельная работа студентов, межкультурная компетенция, личностно ориентированное образование