

Бумаженко Наталья Ивановна

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАБОТЫ С
ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ**

Курс лекций
для студентов факультета социальной педагогики и психологии

УДК 376.5–056.317(075.8)

ББК 74.200.44я73

Б 90

Автор: доцент кафедры социально-педагогической работы УО «ВГУ им. П.М.Машерова», кандидат педагогических наук, **Н.И.Бумаженко**

Рецензенты: заведующий кафедрой социально-педагогической работы УО «ВГУ им. П. М. Машерова, доктор педагогических наук, профессор **А.П.Орлова**, заведующий кафедрой управления и технологий образования Витебского областного государственного института повышения квалификации и переподготовки руководящих работников и специалистов образования, кандидат психологических наук, доцент **А.А.Стреленко**.

Предлагаемое пособие станет необходимым источником сведений при изучении курса «Социально-педагогические основы работы с одаренными детьми», будет полезна педагогам, психологам, социальным работникам и широкому кругу читателей.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
Тема 1. ИСТОРИЯ ИЗУЧЕНИЯ ОДАРЕННОСТИ.....	5
1.1. Общее понятие об одаренности.....	6
1.2. Эволюция учений об одаренности в истории философии...	8
1.3. Теория «чистой доски».....	11
1.4. Первые экспериментальные исследования. Интеллектуальная одаренность	12
Тема 2. СОВРЕМЕННЫЕ КОНЦЕПЦИИ ОДАРЕННОСТИ..	17
2.1. Теории развития способностей ребенка.....	17
2.2. «Структура интеллекта» Дж.Гилфорда.....	20
2.3. Интеллект и креативность.....	21
2.4. «Физический» интеллект.....	23
2.5. Наиболее популярные модели одаренности.....	26
Тема 3. ДЕТСКАЯ ОДАРЕННОСТЬ.....	29
3.1. Общая и специальная, актуальная и потенциальная, ранняя и поздняя одаренность.....	29
3.2. Качественная и количественная характеристики одаренности	32
3.3. Генотип и среда.....	34
3.4. Взаимосвязь интеллекта, креативности и таланта.....	39
3.5. Виды одаренности.....	45
3.6. Признаки и формы проявления одаренности.....	51
Тема 4. ОДАРЕННЫЕ ДЕТИ: ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ	56
4.1. Характеристика одаренного ребенка.....	56
4.2. Особенности познавательной сферы.....	61
4.3. Психосоциальное развитие одаренных детей.....	67
4.4. Особенности психоэмоциональной сферы одаренного ребенка.....	71
4.5. Половые различия одаренных детей	73
Тема 5. ИДЕНТИФИКАЦИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА.....	77
5.1. Развитие способностей у детей	77
5.2. Специфика выявления и развития одаренных детей.....	81
5.3. Проблемы диагностики одаренности.....	85

Тема 6. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ И ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ.....	89
6.1. Содержание образования и умственное развитие ребенка....	89
6.2. Стратегии, опирающиеся на количественные изменения.....	92
6.3. Стратегии, опирающиеся на качественные изменения.....	104
6.4. Организация обучения одаренных детей.....	105
6.5. Детская одаренность и организационная структура учебной деятельности.....	108
6.6. Воспитание одаренных детей в семье.....	112
Тема 7. УЧИТЕЛЬ И ОДАРЕННЫЙ УЧЕНИК.....	118
7.1. Подготовка учителей, работающих с одаренными детьми...	118
7.2. Личностные и поведенческие черты учителя.....	121
7.3. Менторство как форма работы с одаренными детьми.....	123
ТЕМЫ РЕФЕРАТОВ.....	127
ЛИТЕРАТУРА.....	128

ВВЕДЕНИЕ

Среди самых интересных и загадочных явлений природы детская одаренность занимает одно из ведущих мест. Проблемы ее развития волновали педагогов, психологов, родителей на протяжении столетий. В настоящее время наблюдается качественный скачок в развитии новых технологий, в резком возрастании потребности общества в людях, обладающих нестандартным мышлением, умеющих ставить и решать новые задачи, относящиеся к будущему. Именно принципиальной новизной, оригинальностью подхода отличаются результаты деятельности талантливого, одаренного человека. Одаренным принято называть того, чей дар явно превосходит средние возможности, способности большинства. Среда и воспитание либо подавляют этот дар, либо помогают ему раскрыться, поэтому сегодня актуально выявление и развитие одаренности у детей, а также условия их воспитания.

Проблемой одаренных детей занимались Н.С.Лейтес, В.Э.Чудновский, В.С.Юркевич, А.И.Савенков, А.В.Хуторской, Е.С.Белова, А.М.Матюшкин, Л.В.Матвеева, О.П.Котикова, В.Штерн; вопросы формирования и развития способностей исследовали В.Н.Дружинин, Б.П.Никитин, А.Бине, В.Д.Шадриков, Р.С.Немов, Т.И.Артемьев, Н.В.Кузьмина, В.Степанский, В.В.Давыдов и др.

Непрерывное творческое образование предполагает развитие способностей детей и активную подготовку не только к школе, но и в семье. Особое внимание должно уделяться выявлению различных вариантов одаренности детей (в том числе и таких, которые не развиваются в рамках школьного обучения). Исследования зарубежных ученых-педагогов показывают, что одаренные дети не демонстрируют значительных успехов при отсутствии интенсивной и длительной поддержки со стороны педагогов, воспитателей, родителей и других заинтересованных лиц. Более того, дети способны скрывать свои возможности, если значимые взрослые не оценят их должным образом. Поэтому важно вовремя заметить одаренность и помочь ребенку, раскрыть его творческий потенциал. Этому способствует создание развивающей среды позволяющей одаренному ребенку стать счастливыми.

Знания таких важнейших проблем, как особенности различия способностей ребенка, половые различия одаренных детей, их типология, формы проявления одаренности и проблемы ее диагностики, специфика организации обучения одаренных детей позволят студентам стать хорошими специалистами, сформировать психологическую готовность к взаимодействию с одаренным ребенком, сознательно развивать важнейшие профессиональные качества, которые обеспечат успех этого взаимодействия.

Тема 1. ИСТОРИЯ ИЗУЧЕНИЯ ОДАРЕННОСТИ

1.1. Общее понятие об одаренности

Существует множество подходов к определению понятия «одаренность», поэтому до настоящего времени нет его четкой формулировки. Во многих языках слово «одаренность» происходит от слов «дар», «подарок». В еврейском соответствующее слово означает «быть одаренным, богато наделенным, талантливым». «Бог одарил меня, и у меня ни в чем нет недостатка», – говорится в первой книге Моисея. В английском понятии «gifted», как и в немецком «begabt», чувствуется детерминистское представление, которое многим помешало реализовать свой потенциал и направить свои дарования на пользу другим.

Психолог Пассоу определял одаренность как возможность достигать выдающихся результатов в какой-либо области науки, искусства, социальных отношений. В 1971 г. Министерство образования США приняло определение Марланда: одаренными считались дети, у которых эксперименты отмечали выдающиеся таланты и фактическую или потенциальную возможность достигать особых результатов в одной или нескольких областях; общие интеллектуальные способности; специфическую академическую компетенцию; креативное мышление; лидерские качества; художественные способности; психомоторные способности.

Д.Фельдман описывает одаренность как ощутимую комбинацию эмоциональных, интеллектуальных и зависящих от окружающего мира факторов. Как считает Д.Фельдман, каждый ребенок талантлив; цель воспитания состоит в том, чтобы как можно более разнообразно развивать этот талант. Это не означает, что одинаковые шансы обязательно ведут к единообразию в воспитании. Не все дети хотят учиться одному и тому же, в то же самое время и тем же образом. Пассоу и Танненбаум указывают на то, что определение одаренности не только ведет к ее открытию, но и к ее развитию, поддержке, поощрению.

Хорошая система воспитания должна отвечать потребностям ребенка, развивать его потенциал, что позволяет ему самостоятельно преодолевать слабости.

Одаренность не обязательно бывает равнозначной гениальности. Великий скрипач Исаак Штерн считал себя не одаренным, а, скорее, талантливым. По его мнению, одаренным был Бетховен, тогда как он лишь талантливо интерпретирует гениальные творения Бетховена.

Э.Ландау выделяет три различных уровня: талант, одаренность и гениальность. *Талант* находит свое выражение, как правило, в какой-либо определенной области. *Одаренность* – основная черта личности талантливого человека, которая позволяет переносить свой талант на более высокие уровни. Возможности выражения с культурной и социальной

точек зрения расширяются. И, наконец, *гений* есть редкий феномен с еще более широкими возможностями выражения, которые позволяют таланту, пониманию и/или реализации дарования проявиться также в международном масштабе как нечто исключительное.

Без поддержки таланта дарование и гениальность не могут реализоваться. Это относится к интеллекту в целом. Высокий уровень интеллекта не принадлежит феномену одаренности. Только в результате определенного процесса из интеллекта получается одаренность. По мнению А.М.Матюшкина, отождествление одаренности с высоким уровнем развития мышления искусственно и неправомечно. Интеллект не существует сам по себе, а успешность, достижения часто зависят от эмоционального настроения, чувств, интересов, потребностей, воли, упорства и многого другого, что относится к личным особенностям человека. Одаренность – это особый склад личности.

С позиции социальной педагогики, которую представляет А.И.Савенков, одаренность – это комплексная характеристика сферы способностей, включающая своеобразное сочетание способностей к выдающемуся исполнению какой-либо деятельности; интеграцию способностей, обуславливающую широту возможностей человека; умственный потенциал, целостную характеристику познавательных возможностей и способностей к учению; совокупность задатков, ярко выраженных природных предпосылок способностей; талантливость, наличие внутренних условий для выдающихся достижений. Одаренность – «уровень развития способностей, определяющих диапазон деятельностей, в которых человек может достичь больших результатов», - считает Н.Лейтес.

С психологической точки зрения, одаренность рассматривается многоаспектно и понимается как:

- своеобразное сочетание способностей, обеспечивающее успешность выполнения деятельности. Совместное действие способностей, представляющих определенную структуру, позволяет компенсировать недостаточность отдельных способностей за счет преимущественного развития других;
- общие способности, или общие моменты способностей, обуславливающие широту возможностей человека, уровень и своеобразие его деятельности;
- умственный потенциал, или интеллект; целостная индивидуальная характеристика познавательных возможностей и способностей к учению;
- совокупность задатков, природных данных, характеристика степени выраженности и своеобразия природных предпосылок способностей;
- талантливость; наличие внутренних условий для выдающихся достижений в деятельности.

Исследователь А.И.Еремкин считает, что одаренность – это

«свойство человеческой индивидуальности, проявляющееся в совокупности ее духовных сил и природных способностей, обеспечивающих высокий уровень творчества, результаты которого определенным образом изменяют или преобразуют окружающий мир». По его мнению, одаренность является нормой для любого человека, а ее отсутствие связано с неверным воспитанием и образованием. Ростки одаренности существуют в каждом и дают возможность творить, развивать этот дар в себе, способствовать созданию условий для развития творческого потенциала в других людях.

Одаренность имеет несколько различных значений: как представление о наследственных предпосылках, уровне умственного развития, характеризующем каждого человека и т.д. Чаще используют данный термин для обозначения высокого уровня развития способностей общих (умственных) и специальных.

1.2. Эволюция учений об одаренности в истории философии

Наблюдения, свидетельствующие о том, что умственные возможности людей неравны, старо как мир. Это не было секретом ни для науки, ни для обывательского сознания. Также давно было замечено, что различия эти часто проявляются уже в детстве.

Общество издавна волновал вопрос происхождения и природы этих различий между людьми. Но человеческая психика из всех явлений действительности – наиболее трудно познаваемый объект. Вероятно, поэтому первым объяснением природы индивидуальных различий и существования выдающихся способностей у отдельных людей было заключение об их «неземном», божественном происхождении. Выдающийся человек (гений), по мнению древних, счастливый избранник богов. Он послан на землю для того, чтобы преодолеть обывательские представления и силой духа озарить человечество путь к совершенству и величию.

Минуя понятие «божественный дар», объяснить достижения выдающихся художников, поэтов (а впоследствии ученых и общественных деятелей) в ту пору возможным не представлялось. Трактаты о гении философов, начиная с Пифагора, Платона и Аристотеля и включая их многочисленных последователей в более поздние времена, содержат много интересных фактов, наблюдений и выявленных на их основе закономерностей. Однако разрабатывалось все это автономно от образовательной деятельности.

Эти представления породили и соответствующую терминологию. С древнейших времен вплоть до XIX в. (А. Баумгартен, Г. Гегель, И. Кант и др.) в научных трактатах прочно утвердился термин «гений» (от лат. genius - дух). Им обозначали явление, которое в более поздние времена стали называть значительно скромнее - «субъектом творческой деятельности».

Изначально в античной культуре «гений» - фигура мифологическая, соединяющая в себе бессмертное божество и смертного человека. Именно это представление о сочетании божественного духа с человеком и было основой представлений о гении в европейской философии и в обыденном сознании вплоть до конца XIX в. Поэтому люди часто были склонны мистифицировать происхождение, жизнь и деятельность гениев. И, как следствие, биографии выдающихся людей обычно обрастали множеством легенд, слухов и самых невероятных подробностей. Например, о выдающемся древнегреческом философе, астрономе и математике Пифагоре ходила легенда о том, что он был сыном Аполлона или Гермеса, что у него было золотое бедро, что он помнил обо всех воплощениях своей души.

Со временем эти легенды стали восприниматься как неотъемлемая часть «имиджа гения». И хотя в сочинителях таких историй никогда недостатка не было, многие выдающиеся люди сами сочиняли о себе фантастические истории, распространяли слухи, чем активно способствовали созданию вокруг собственной личности «ореола таинственности».

Несмотря на то, что учения о гении и гениальности разрабатывались первоначально автономно от социально-педагогической практики, нельзя не отметить, что в представлении практически всех выдающихся философов прошлого (Платон, Аристотель, а впоследствии и А.Баумгартен, И.Кант и др.) божественная предопределенность гениальности не отменяет и не исключает важности воспитания и образования. Каждый из них по-своему обосновывал эту точку зрения. Однако значимость обучения, равно как и других внешних (средовых) воздействий, все же считали делом второстепенным по сравнению с самим «божественным» даром.

Термин «*талант*» стал использоваться практически одновременно с термином «гений». Но в отличие от «гения», «талант» имеет не столь благородное происхождение. Первоначально словом талант (от греч. *talanton*) именовалась крупная мера золота.

А.И.Савенков предполагает, что появление термина «талант» в научном обиходе было связано с представлениями о возможности измерения степени гениальности и – на этой основе – ранжирования гениев. Возможно, что первоначально «талант» и призван был выступить единицей измерения гениальности, но это лишь догадка. Постепенно сформировалось представление о таланте как просто высокой степени развития способностей к определенному виду (видам) деятельности, в то время как под «гением» стали понимать высший, максимальный уровень их проявления, расположенный, образно говоря, над талантом.

Важной особенностью представлений о гении, с древнейших времен и вплоть до XIX в., является то, что и наука, и обыденное сознание твердо

придерживались убеждения, что гениальность может проявиться только в искусстве. Государственным деятелям, военачальникам и даже ученым в звании гения отказывали. Но попытки поставить под сомнение эту точку зрения неоднократно предпринимались уже в учениях древних философов.

Термин «гений» приобрел значение, близкое современному, в эпоху *Возрождения*. Ее представители признавали гениальность даром божественным, врожденным, присущим истинным художникам в самом широком смысле этого слова. Но в понимании людей этого времени художник должен был быть осведомлен как в науках, так и в искусствах. И живописец, и скульптор, и музыкант, и композитор, равно как и представители других художественных профессий, должны одинаково хорошо владеть и своим ремеслом, и философией, и естествознанием, и грамматикой, и риторикой, и многими, многими другими областями знания и сферами деятельности. Не случайно это время называют временем титанов и великих энциклопедистов.

Одной из первых попыток глубокого философско-психологического осмысления проблемы одаренности было исследование испанского врача, жившего в эпоху Возрождения, - Хуана Уарте. Его работа была одним из первых в истории психологии трудов, где в качестве основной задачи рассматривалось изучение индивидуальных различий в способностях с целью дальнейшего профессионального отбора.

В качестве основных способностей он выделял фантазию (воображение), память и интеллект. Наличие каждой из этих способностей объяснялось определенным «темпераментом мозга», по выражению Х.Уарте, пропорцией, в которой «смешаны в нем главные соки». В свою очередь науки и искусства оценивались с точки зрения того, какую из трех способностей они требуют. Х.Уарте подчеркивал зависимость таланта от природы, однако это, по его мнению, не означает бесполезности воспитания и труда. При этом, говоря о воспитании и обучении талантов, он акцентировал внимание на необходимости учета индивидуальных и возрастных особенностей обучаемого.

Х.Уарте высказал мысль о необходимости создания государственной системы профессионального отбора. Он писал о том, что для того, чтобы никто не ошибался в выборе той профессии, которая больше всего подходит к его природному дарованию, государю следовало бы выделить уполномоченных людей великого ума и знания, которые открыли бы у каждого его дарование еще в нежном возрасте и заставили обязательно изучать ту область знания, которая ему подходит.

Особый интерес представляет предложенный Х.Уарте подход к методике диагностики одаренности. Он предлагал оценивать латентную (потенциальную) одаренность по внешним признакам (формы частей лица, характер волос и др.). Впоследствии эта ветвь диагностики была признана в психологии тупиковой и на протяжении всего XX в. вызывала лишь

снисходительные усмешки ученых. Но с развитием генетики постепенно становилось ясно, что внешний облик и особенности психики, в частности умственная одаренность, далеко не нейтральны по отношению друг к другу.

1.3. Теория «чистой доски»

Эпоху Возрождения, как утверждают историки философии, сменил период, названный «классицизмом». В это время все активнее обсуждался вопрос о происхождении гениальности. Разногласия возникали по поводу того, является ли какой-либо художественный талант (живописный, поэтический и др.) даром божественным или он имеет земное происхождение.

Вряд ли можно найти такую идею в науке, которая ни у кого не вызвала бы сомнения и просуществовала бы долго без оппозиции. Идея о божественной предопределенности выдающихся способностей (гениальности) не стала исключением. Правда, если ее история насчитывает тысячелетия, то противоположная ей точка зрения теоретически оформилась и распространилась в умах европейцев лишь в эпоху Просвещения.

Разделение труда, процесс дальнейшей дифференциации наук и искусств, совершенствование образовательно-воспитательной практики поставили новые проблемы перед теоретиками этого периода. По существу все свои надежды они возлагали на воспитание. Причем художественно-эстетическому воспитанию они отводили особую роль, т.к. считали, что оно способно смягчить врожденный эгоизм людей, превратить человека в гражданина.

Одним из видных представителей этой эпохи был английский философ и педагог Джон Локк, который выдвинул ряд теоретических положений, вошедших в фундамент идеологии *Просвещения*:

- не существует врожденных идей, процесс познания возникает в опыте и на основе опыта;
- разум человека с самого начала представляет собой «чистую доску» («*tabula rasa*»);
- нет ничего в разуме, чего не было бы раньше в чувствах.

Используемый Локком термин «чистая доска» был предложен еще Аристотелем, но в сознании педагогов и психологов нашего времени он прочно связан с философией эпохи Просвещения, так как именно в это время приобрел современное звучание. Дж.Локк, считал, что до соприкосновения с материальным миром человеческая душа - «белая бумага, без всяких знаков и идей».

Конечно, взгляды теоретиков эпохи Просвещения не были лишены противоречий. Так теоретик этого периода Гельвеций придерживался более радикальной точки зрения, утверждая, что от природы все люди

равны. Отсюда и его основной вывод о необходимости всеобщего воспитания и образования.

Идея представителей эпохи Просвещения, заключалась в том, что никакого дара, ни божественного, ни врожденного, вообще не существует и подчеркивалась мысль о том, что природа свои дары делит поровну. Каждый человек может быть развит до самой высокой степени гениальности, все дело в тех условиях, в которых он оказался.

Основная практическая идея сторонников философии Просвещения состояла в утверждении решающей роли воспитания и условий среды в формировании человека. Воспитательное воздействие они возводят в степень высшей силы, способной лепить из людей что угодно. Телесные потребности и страсти, чувственный контакт с окружающим, по их мнению, являются главным двигателем умственного развития. При явной радикальности данной точки зрения, эта идея находила своих сторонников не только среди современников, но и в более поздние времена.

В становлении и развитии современных научных представлений о гениальности роль *немецкой классической философии* переоценить трудно. В своем трактате «О гении» И. Кант утверждает, что гений – это прирожденная способность к созданию образцовых произведений искусства, «аристократ», «избранник духа», способный возвыситься «над плоским уровнем обычной логики». А талант – способность создавать то, для чего не может быть никаких определенных правил, поэтому оригинальность – первое его свойство.

И. Кант фактически отказывает ученому в праве на творчество, обосновывая это тем, что даже величайшие достижения науки доступны для усвоения практически всем. Художественный гений, по И. Канту, не отдает себе отчета в том, каким образом в нем рождаются и действуют его идеи, он не в состоянии описать в понятиях науки собственную деятельность или передать другим метод, необходимый для создания произведений, подобных его собственным.

Многие специалисты в области истории науки считают, что наука получила право называться таковой лишь с того времени, как она начала по-настоящему опираться на эксперимент и в широких масштабах пользоваться математическими расчетами. Произошло это сравнительно недавно, всего лишь немногим более ста лет тому назад.

1.4. Первые экспериментальные исследования. Интеллектуальная одаренность

Попытка найти истоки гениальности не в божественной предопределенности, а во вполне земных явлениях – врожденных (прирожденных) особенностях, знаменует начало принципиально нового этапа в исследованиях одаренности. Этот этап условно датируется серединой XIX в. Начиная с этого времени, в исследованиях человеческой

психики прочно обосновался *эксперимент*.

Одним из пионеров эмпирического подхода к изучению проблемы способностей, одаренности, таланта был выдающийся английский ученый Ф.Гальтон. Он первым попытался доказать, что выдающиеся способности (гениальность) – результат действия в первую очередь наследственных факторов.

Дальнейшая работа в этом направлении привела Ф.Гальтона к заключению о необходимости искусственного поддержания и даже совершенствования интеллектуального потенциала в человеческом сообществе. Для этого «естественный отбор» в человеческом сообществе должен, по его утверждению, уступить место «искусственному отбору», для чего необходимо искусственно поддерживать воспроизводство людей, обладающих желательными качествами, и препятствовать воспроизводу больных, умственно отсталых и т. п.

Созданная им для научного обеспечения решения этих социальных проблем отрасль знаний получила название «евгеника» (от греч. eugeiies – «хорошего рода»).

От Ф.Гальтона ведут свою родословную и современные психодиагностика и психометрия. Им было введено в обиход понятие «тест» (от англ. test – проба). Но теоретические основания диагностической программы Ф.Гальтона, а, следовательно, и весь методический аппарат существенно отличались от тех, что стали доминировать впоследствии.

И при жизни, и после в оппонентах у Ф.Гальтона недостатка не было, но какой бы критике ни подвергали впоследствии его теорию, практически все исследователи признавали его приоритет в деле «очеловечивания природы гения». Главной причиной величайших духовных свершений после Ф. Гальтона признавалось не высшее существо, не слепая судьба, а факторы, которые можно научно, в том числе и экспериментально, исследовать, прогнозировать, целенаправленно развивать.

Европейская наука XX в. насыщена многообразными исследованиями проблемы одаренности, таланта, гениальности, однако наибольшее внимание уделено изучению интеллекта и способностей человека. В этом направлении работали психологи Ж.Пиаже, А.Бине, Ч.Спирмен, Л.Терстоун, Р.Кэттелл и др. Их модели классификации, диагностики, развития интеллекта и способностей были своеобразными вехами в науке и служили источниками последующих исследований.

В начале XX в. во Франции был объявлен переход ко всеобщему начальному образованию. Но и общество, и сама система образования были плохо подготовлены к этой реформе, и значительная часть детей в силу слабой развитости образовательной среды, а также отсутствия эффективных образовательных технологий не справлялась с программой

начальной школы. Перед министерством общественного образования и обществом встала задача отбора детей, неспособных к обучению. Решить эту задачу и должна была группа исследователей под руководством А.Бине.

Разработанные в результате методики предполагалось использовать не для выявления одаренных, а наоборот – для отсева неспособных. Но неожиданно для авторов эти методики получили широкое распространение в Европе и Америке именно как средство определения одаренности и выявления одаренных детей.

Концепция А.Бине предполагала биологически детерминированное развитие интеллекта в онтогенезе. Но он подчеркивал при этом и высокую значимость средовых факторов. Развитие представлялось ему как созревание, происходящее по общим принципам биологического изменения организма в различные фазы его существования.

Методики, разработанные им, строились не на определении особенностей сенсорного развития, а на представлениях о когнитивной сложности интеллекта. Он стремился выявить общие способности к познавательной деятельности. Интеллект оценивался им с учетом не только сформированности определенных познавательных функций (запоминание, пространственное различение и т.д.), но и усвоения социального опыта (осведомленность, знания значений слов, способности к моральным оценкам и т. д.).

Показатель, выявляемый по этим методикам, получил наименование «коэффициента интеллекта» (IQ) и претендовал на роль универсальной характеристики умственного развития.

Последователи А. Бине, разрабатывавшие теоретические модели интеллекта и методики его диагностики (Л.Термен, Мейли, Дж. Равен и Л.Пенроуз, Р.Амтхауэр, Р. Кеттелл и др.), совершенствовали методики, создавали новые, но практически все тестовые задания, направленные на определение «коэффициента интеллекта», так и оставались конвергентными. Из-за этого понятия «интеллект» и «интеллектуальная одаренность» оказались суженными.

А. Бине считал, что воздействию факторов среды принадлежит большое значение, поэтому одним из первых заговорил о возможности разработки серии обучающих процедур, позволяющих повысить качество функционирования интеллекта, т.е. о возможности создания системы его целенаправленного развития.

Но большинство его последователей приняли *концепцию фиксированного интеллекта*. Так родился один из самых популярных и при этом самых критикуемых постулатов теории интеллектуальной одаренности о том, что интеллект – генотипическая установка, которая стабилизируется в возрасте около 8 лет. А потому, будучи измерен в детском возрасте, коэффициент интеллекта может служить долгосрочным

показателем интеллектуальной развитости.

Основное внимание было сосредоточено на разработке диагностических методик (тестов) для определения «коэффициента интеллекта». Еще А. Бине ввел в научный обиход понятия «умственный возраст» и «хронологический возраст», а их несовпадение квалифицировалось, согласно В. Штерну, в зависимости от направленности и степени либо как одаренность, либо как умственная отсталость.

При этом контраст между универсальностью коэффициента интеллекта и специфичностью индивидуальных личностных проявлений в учебной и других видах деятельности они считали неоспоримым доказательством того, что интеллекту нельзя научить, так как он и является необходимой предпосылкой, фундаментом обучения.

Однако взгляды сторонников традиционной тестологии подверглись жесткой критике со стороны ученых и работников образования во многих странах мира. Одним из первых был подвергнут сомнению тезис о фиксированности интеллекта. Основываясь на данных, полученных в ходе долговременных исследований, противники тестологии утверждали, что примерно 50% испытуемых в возрасте между восемью и шестнадцатью годами обнаруживают значительные вариации в уровне развития интеллекта. Эти 50% обследованных в разном возрасте показывают разный уровень интеллектуальной одаренности, он колеблется от 20 до 50 пунктов (по данным разных исследований).

Критика основных теоретических позиций сторонников тестологии привела ее оппонентов к отрицанию не только идеи фиксированности интеллекта, но и к отрицанию решающей роли наследственных факторов в становлении интеллекта, а многих – и к неприятию попыток его измерения путем тестирования. Одной из основных причин этого, видимо, следует считать поспешное внедрение результатов тестологии в массовую педагогическую практику.

В настоящее время существуют два основных пути (метода) изучения интеллекта: метод проблемных ситуаций и метод тестирования. Оба подхода оказали существенное влияние на выяснение сущности понятий «одаренность, интеллект, творчество, продуктивное мышление», вне их невозможно представить и саму разработку теоретических моделей данных личностных свойств.

Возвращаясь к истории развития представлений об одаренности, необходимо отметить, что А. Бине, как и многие его современники и последователи, прекрасно понимал, что об умственной одаренности, интеллекте человека следует судить не только по тому, что он может сделать на основе следования алгоритму. Одаренность, интеллект проявляются в ситуациях открытия новых знаний, в способности к переносу этих знаний в новые ситуации, при решении оригинальных

проблем. Но разработанные им методики еще не позволяли выявлять данные качества.

В работах известного немецкого специалиста в области одаренности В.Штерна понятие одаренности не ограничивается только интеллектом. Одаренность, по его мнению, является уровнем и одновременно типом реагирования индивида на требования жизни. Он пишет о способности сознательно направить свое мышление на новые требования, способности приспособления к новым задачам и условиям жизни.

Более отчетливо эта тенденция проявляется в исследованиях Э. Клапареда, который рассматривал общую одаренность в двух планах: в широком – как «общий уровень всех умственных свойств» и в узком – как «способность интеллекта разрешать новые проблемы». Он полагал, что общую (интегральную) одаренность нельзя оценить на основе стандартизированных испытаний интеллекта.

Вплоть до середины XX в. одаренность определяли исключительно по тестам интеллекта (IQ). Это вызывало много споров, и, прежде всего потому, что данный показатель мало что говорил о возможностях достижения личностью успехов в дальнейшей жизни и особенно в творческой деятельности.

Вместе с тем некоторые ученые (Л.Термен и др.) пришли к выводу о том, что для достижения выдающихся результатов в самых разных сферах деятельности требуется не интеллект (во всяком случае не то, что измеряется с помощью системы IQ), а более сложное качественное своеобразие психики: способность генерировать новые, оригинальные идеи, находить новые, нетрадиционные стратегии и способы решения проблемных задач, т. е. «креативность». Это понятие в начале 50-х годов стало теснить понятие «интеллект», постепенно лишая его монопольного права представлять универсальную личностную характеристику – одаренность.

Эти и некоторые другие обстоятельства привели к окончательному разводу понятий «интеллект» и «креативность», а затем к их интеграции на принципиально отличных от прежних основах.

На рубеже XIX-XX вв. в рамках ассоциативной психологии рождается *функциональный подход к одаренности*. Сторонники данного подхода (А. Бэн, В. Вундт, Д. Милль, Г. Спенсер, Т. Циген и др.) считали, что душе присущи три основных свойства: чувствование, воля и мышление, т. е. интеллект, или мыслительная сила духа. Большое место в ассоциативной психологии занимала проблема познавательных процессов (функций), к которым кроме мышления были отнесены: внимание, память, восприятие и др. На основе этих исследований стали разрабатываться методики измерения индивидуальных различий с целью идентификации одаренных детей.

В русле данного подхода известным русским ученым Г. И.

Россолимо были созданы методики диагностики интеллектуальной одаренности, которые предполагали изучение и измерение пяти основных функций: мышления, внимания, воли, восприимчивости, запоминания. Предложенная им система предполагала изучение 11 основных процессов. Так, внимание исследовалось по его устойчивости и объему; воля – по сопротивлению автоматизму и внушаемости; восприимчивость – по степени узнавания и воспроизведения; запоминание – по зрительному представлению фигур, картин и предметов, элементов речи и чисел; ассоциативные процессы – по качеству осмысления, комбинаторных способностей, сметливости, воображения, наблюдательности.

В области исследования интеллекта видное место занимают факторы влияния среды. Наиболее известны модели Д.Фуллера, У.Томпсона, Р.Пломина. Исследования проблемы одаренности и способностей в зарубежной науке велись с целью изучения интеллектуального развития человека. Однако идея одаренности ребенка и растущего человека не ограничивается только спецификой интеллектуального развития и развития способностей, связанных с интеллектом.

При изучении одаренности в Беларуси использовался опыт зарубежных школ, но уже в 20–30-е гг. XX в. появились и оригинальные отечественные методики, внесшие определенный вклад в мировую науку. Исследования педагогов способствовали усилению интереса и более широкому использованию разнообразных способов диагностики и развития индивидуальных особенностей детей. Постановление ЦК ВКП(б) 1936 г. прервало налаженный научно-исследовательский процесс изучения одаренности, запретив генетические исследования, сузив направления исследований до области социальных факторов, что лишило науку разносторонности изучения проблемы. Последующее рассмотрение проблемы одаренности велось в русле разработки вопросов индивидуальных особенностей. Особое внимание уделялось интеллектуальному и креативному направлениям.

Огромный вклад в изучение проблемы одаренности внесли психологи – Л.С.Выготский, П.П.Блонский, В.Артемов, М.Е.Басов, В.П.Кашенко, Т.В.Мурашов, В.М.Торбек и др.

Тема 2. СОВРЕМЕННЫЕ КОНЦЕПЦИИ ОДАРЕННОСТИ

2.1. Теории развития способностей ребенка

Сторонники *революционной педагогической теории* на словах признают влияние генотипических факторов, но подчеркивают, что они мало значимы. Говоря о природных задатках, они намеренно определяют их как «анатоμοфизиологические». Этими природными задатками, по мнению сторонников данного подхода, определяются лишь малозначительные особенности внешнего облика: рост, конституция

фигуры, цвет глаз, тип волос и т.д.

Влияние генотипических факторов на особенности мышления и поведения, как они считают, столь мало, что практически может не учитываться. На этом основании делают и свой главный педагогический вывод о том, что у любого человека, независимо от его генотипических особенностей, можно сформировать любые познавательные способности и поведенческие свойства. Причем их развитие, при правильном обучении и воспитании может быть доведено до любого уровня. И, несмотря на очевидную сомнительность этого подхода, он имеет много последователей. Именно сторонники данного подхода настаивают на том, что все дети одарены, недаренных детей нет, есть лишь те, кого неправильно обучали и воспитывали.

Модифицированным вариантом революционной теории является *функциональный подход*. Эта точка зрения преобладает в современной отечественной педагогике. Сторонники данной теории не приемлют термин одаренность. Развивая революционный подход, они утверждают, что формирование и преобразование познавательных и других функций определяется, в первую очередь, тем, как часто эти функции используются, насколько они оказываются востребованными в жизни индивида. Чем чаще требуется, например, речь, чем чаще она используется, тем лучше она развивается. Отсюда и идея о том, что для развития специальных способностей, надо увеличивать количество занятий этими видами деятельности. Хотим вырастить математика – надо заниматься с ним математикой и т.д.

Американский психиатр и педагог Г.Доман добавляет еще одну идею. По его мнению, очень важно не только то, как часто функция эксплуатируется, но и то, как рано начата ее эксплуатация. Он утверждает, что чем раньше функция включена в использование, тем больших результатов можно достичь в ее развитии. Отсюда и родились его замечательные методики «обучение чтению детей полутора лет», «обучение малышей иностранным языкам, энциклопедическим знаниям» и др. Эти методики дают прекрасные результаты и заслуженно популярны в нашей стране.

Но еще до появления и распространения книг Г.Домана, в психологии и педагогике была разработана идея «сензитивных периодов». Правда, еще раньше, до научных изысканий, эта идея была хорошо известна в народе, что закреплено в ряде популярных изречений, например, «каждому овощу свое время». Для каждого вида учебных занятий есть особый благоприятный возрастной период. И то, что легко и естественно усваивается в одном возрасте, может превратиться в непреодолимую преграду в другом. Например, осваивая родную речь в 1,5 – 2 года, любой ребенок способен аналогичным образом параллельно изучить любой иностранный язык или несколько языков. Но с возрастом

большинство детей теряют свою лингвистическую гениальность. И когда иностранные языки начинают изучать в школе, большинству детей уже не дано достичь высоких результатов в овладении ими, т.к. благоприятное время уже ушло.

Всеобщее признание идеи существования сензитивных периодов развития не привело к серьезным прикладным разработкам в нашей стране. А американцы создали ряд интересных образовательных технологий, которые разработаны настолько детально и подробно, что позволяют тратить минимум сил и времени на подготовку и применение их на практике.

Основная идея сторонников *эволюционной теории* сводится к тому, что становление психики и поведения человека есть результат постепенного, эволюционного преобразования, развертывания, генетически заложенных в организм возможностей (задатков). Темп развития и его конкретный результат заранее заложены в генотипе. Эта генетическая программа постепенно «разворачивается» при взаимодействии организма с внешней средой. Именно благодаря этой генетической запрограммированности, из детеныша обезьяны нельзя вырастить человека, даже в том случае, если его поместить в те же условия, в которых обычно развивается ребенок. По этой же причине не удастся вырастить из волчонка охотничью собаку, из тигра и рыси – домашнего кота. Добиться таких замечательных изменений в результатах развития можно лишь путем вмешательства в саму генетическую программу, но этим занимается не педагогика, а генная инженерия.

Сторонники данного подхода считают, что развитие – результат созревания организма по программе, определяемой генотипом. Внешние, средовые воздействия могут либо замедлить, либо ускорить этот процесс. Но добиться результатов развития, которые потенциально не предусмотрены генотипом, невозможно. Эта теория менее оптимистична, чем предыдущие. Она заставляет внимательно относиться к генотипическим особенностям. И мысль о том, что в конечном итоге развития может быть только то, что заложено в виде задатков в генотипе и не более того, представляется справедливой.

Было бы замечательно, если бы мы умели определять то, что заложено в генотипе конкретного человека. На этом основании можно было бы определенно говорить о потолке развития конкретного человека и строить прогноз возможного развития ребенка. Периодически в литературе появляются высказывания, что человек использует возможности собственного мозга на 10—15—20%. Продолжают расти мировые, спортивные рекорды. Эти утверждения указывают лишь общую тенденцию и говорят о том, что возможности человека велики, но не могут показать, где границы развития.

Сторонники *вероятностной теории* возможно близки к истине. Они

утверждают, что влияние генотипа не является фатальным. Но при этом результат развития не может быть полностью произвольным, свободным от влияния генотипических и средовых факторов. Но сам по себе этот результат зависит не столько от генотипа или от среды, сколько от их непредсказуемого взаимодействия в данный момент развития.

Практически речь идет о случайном стечении обстоятельств. Потому-то, утверждают сторонники данной точки зрения, трудно предсказать, какой эффект даст та или иная генетическая программа в разные моменты развития, в разных средовых условиях.

Другая важная мысль сторонников этого подхода заключается в том, что результат развития зависит не столько от генотипа или среды, сколько от того, что получено на предыдущих этапах развития. Упущенное на одном этапе развития может быть либо вообще невозполнимо в будущем, либо выполнимо, но с существенными потерями. Если ребенка не научить говорить в возрасте 1,5 – 2,5 года, то впоследствии, например, в возрасте пяти-шести лет, он этому может уже никогда не научиться. Даже если справиться с этой задачей, то недостатки будут сказываться в дальнейшем. Причем чем позже начать это делать, тем больше это будет сказываться на уровне развития речи.

Все рассмотренные теории являются попытками объяснить существо проблемы развития. Как видим, ни одна не может быть признана в качестве абсолютно верной, каждая из них приоткрывает определенную грань этого сложного явления. Поэтому необходимо учитывать все акценты сторонников каждой точки зрения.

По мнению А.И.Савенкова, с момента рождения или даже зачатия ребенка генотип и среда сливаются в единую линию развития. И дальше сложно понять, где влияние генотипа, а где среды. В современной науке принято считать, что психика человека во многих своих проявлениях определяется генотипом, но не известно, каковы реальные, потенциальные возможности, заложенные в генотипе. Неясно также и то, каков будет результат их взаимодействия со средой в каждый из моментов развития.

Чем неблагоприятнее среда, тем большую роль она играет в общих различиях. Там, где только ограниченная часть населения может обеспечить своим детям хорошее образование, от среды зависит очень многое, но в условиях, когда образование становится общедоступным, вперед выходят наследственные факторы. Именно они начинают в первую очередь определять будущее человека.

2.2. «Структура интеллекта» Дж. Гилфорда

Данная модель предлагает, по полусхематическому утверждению автора, около 120 «способов быть умным», что в свою очередь является прекрасной базой для разработки программ как диагностики мышления, так и конкретизации того, что подлежит целенаправленному развитию.

Дж. Гилфорд находит несколько общих фундаментальных оснований для многочисленных реальных проявлений (факторов) интеллекта и на этой основе классифицирует их, выделяя три фундаментальных способа объединения интеллектуальных факторов. В основе классификации интеллектуальных факторов первого блока («операции») - выделение основных видов интеллектуальных процессов и выполняемых операций. Этот подход позволяет объединить пять больших групп интеллектуальных способностей (факторов): *познание* (восприятие и понимание предъявляемого материала); *память* (запоминание и воспроизведение информации); *конвергентное мышление* (логическое, последовательное однонаправленное мышление, проявляется в задачах, имеющих единственный правильный ответ); *дивергентное мышление* (альтернативное, отступающее от логики, проявляется в задачах, допускающих существование множества правильных ответов); *оценка* (суждение о правильности заданной ситуации).

Второй способ классификации интеллектуальных факторов, по Дж. Гилфорду, соответствует виду материала или включенного в него содержания, которое может быть представлено как: *образное; символическое; семантическое; поведенческое* (нечто вроде «социального интеллекта»).

Применение к содержанию той или иной операции дает, как утверждает Дж. Гилфорд, не менее шести видов конечного мыслительного продукта. Эти виды: *элементы* (единицы объектов); *классы; отношения; системы; преобразования* (трансформации); *предвидения*.

Данные три вида классификации представлены Дж. Гилфордом в виде модели куба, каждое измерение которого представляет собой один из способов измерения факторов: в одном измерении располагаются различные виды операций; в другом - разные виды конечного мыслительного продукта; в третьем - разные виды содержания.

Особенно важно, что, несмотря на довольно глубокую проработанность, данная модель остается открытой системой. На это указывает и сам автор, отмечая, что к уже имеющимся 50 факторам (во время разработки данной модели) может быть добавлено больше 120. В настоящее время их выделено уже более 150.

Эта модель легла в основу многих психолого-педагогических концепций диагностики, прогнозирования, обучения и развития одаренных детей в зарубежной педагогической теории и практике. Ее рассматривают как одну из самых известных среди всех когда-либо предложенных моделей интеллекта. Естественно, что при этом она является и одной из самых критикуемых (Р. Стернберг, Е. Григоренко и др.).

2.3. Интеллект и креативность

Предложенное Дж. Гилфордом деление мышления на конвергентное

и дивергентное стало существенным шагом в дифференциации составляющих умственных способностей, а, следовательно, и способствовало большему их пониманию. И фактически положило начало разведению понятий «интеллектуальная одаренность» и «творческая одаренность».

Одними из первых, кто обнаружил, что интеллектуальная одаренность, выявляемая по системе IQ, не может рассматриваться как универсальная характеристика, свидетельствующая о возможности достижения личностью выдающихся результатов в творчестве, были соратники и последователи Л. Термена, автора самого грандиозного по своим масштабам долговременного исследования одаренности.

К этой точке зрения стали склоняться и многие другие исследователи. Известный американский ученый **П. Торренс**, наблюдая за своими учениками, пришел к выводу, что успешны в творческой деятельности не те дети, которые хорошо учатся, и не те, кто имеет очень высокий IQ. Точнее, эти показатели (учебная успешность и высокий интеллект) могут присутствовать, но они не являются единственными условиями. Для творчества требуется нечто другое.

В разработанной им концепции одаренности присутствует триада: творческие способности, творческие умения, творческая мотивация. Творчество в его понимании - естественный процесс, порождаемый сильной потребностью человека в снятии напряжения, возникающего в ситуации незавершенности или неопределенности. Разработанные им на основе собственной концепции одаренности методики диагностики креативности широко применяются во всем мире при идентификации одаренных детей.

В отечественной психологии проблема интеграции интеллектуальных способностей и креативности имела место, однако была выражена не так рельефно, как в американской или западноевропейской науке. Но в течение последних десятилетий положение изменилось, и проблема дифференциации интеллектуальных и творческих способностей стала предметом ряда специальных исследований отечественных специалистов (С. Д. Бирюков, А. Н. Воронин, В. Н. Дружинин, А. М. Матюшкин, И. П. Ищенко, М. А. Холодная и др.).

Известный российский психолог **В.Н. Дружинин**, анализируя подходы большинства отечественных и зарубежных авторов к проблеме соотношения интеллекта и креативности, выделяет три основных позиции. Первая – отказ от какого бы то ни было разделения этих функций (большинство отечественных ученых; из известных зарубежных исследователей Г. Айзенк). Вторая строится на утверждении, что между интеллектом и креативностью существуют пороговые отношения: для проявления креативности нужен интеллект не ниже среднего. В соответствии с третьей позицией, 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 (Воллах, В. Н. Дружинин, Дж. Коган и др.).

В данном случае истина, наверное, все же одна, но, как видим, у специалистов нет единства. Эта ситуация, к сожалению, очень характерна для современной психологической науки в целом.

Можно утверждать, что отказ от дифференцирования интеллекта и креативности (первая позиция) следует считать безнадежно устаревшей точкой зрения.

2.4. «Физический интеллект»

Достижения в сфере интеллекта и креативности в значительной мере связаны с уровнем развития психомоторной сферы ребенка. Об этом неоднократно говорили и писали многие известные специалисты (П. К. Анохин, Н. А. Бернштейн, А. Р. Лурия и др.). Родословную этой линии, вероятно, следует вести от Ф. Гальтона; как отмечалось выше, он одним из первых предлагал ориентироваться при определении одаренности на особенности сенсорных процессов. Это направление было развито в рамках основанной Стенли Холлом науки о ребенке - педологии. Разработка концепций одаренности в этой традиции продолжается и по сей день (Г. Доман, Ж. Доман, В. В. Клименко, Э. Томас и др.)

Специальные исследования свидетельствуют о том, что дети от 7 до 17 лет, более развитые в физическом отношении, получают более высокие баллы по тестам интеллекта, дети, занимающиеся в спортивных секциях, имеют лучшие показатели умственной работоспособности.

Специалисты, изучавшие развитие интеллекта у малышей, постоянно говорят об устойчивой корреляции уровня развития мышления и двигательной активности ребенка, прежде всего уровня развития мышления и координации движений. Много интересных наблюдений содержится в работах специалистов. Например, замечено, что ребенок, рано начавший ходить, обычно опережает сверстников в умственном развитии. Умственное развитие малыша происходит параллельно с физическим и сенсорным, это естественно, ведь мозг - часть организма. Объясняется это еще и тем, что главный и практически единственный способ знакомства с миром для младенца - движение. Через движение он исследует и познает окружающий мир, устанавливает когнитивные контакты со средой. Этим объясняется столь важная роль движений в развитии его интеллекта.

Наиболее характерен для данного подхода вариант концепции одаренности, предложенный *Гленом Доманом*. Он, предлагая понятие «физический интеллект», акцентирует внимание на шести жизненно важных функциях, обычно выделяемых психоневрологами: двигательные

навыки (ходьба); языковые навыки (разговор); мануальные навыки (письмо); визуальные навыки (чтение и наблюдение); слуховые навыки (прослушивание и понимание); тактильные навыки (ощущение и понимание).

«...Именно осуществление шести этих функций и служит, - пишет Г. Доман, - жизненным тестом на недоразвитость, нормальность, одаренность. Более того, превосходство в выполнении этих функций почти неизбежно приведет и к превосходству в жизни». Автор ссылается на собственные исследования и изучение опыта обращения с младенцами женщин-индианок. Их малышей, отмечает исследователь, никогда туго не пеленают, редко кладут на спину, дают возможность активно двигаться едва ли не с первых минут жизни. Он, как многие другие специалисты, подчеркивает в своих работах, что пеленание и укладывание ничком вредно и существенно влияет на психику ребенка, закрепляя ощущение беспомощности и зависимости. Это в дальнейшем может приводить к пассивности.

В начале XX века *Мария Монтеessori* утверждала, что потребность младенца в сенсорных ощущениях не может быть удовлетворена, если он постоянно лежит на спине в коляске или в кроватке. Что видит ребенок в этом случае - потолок (в лучшем случае небо, если он в коляске на улице), изредка лицо взрослого, погремушки, которые во всем мире вешают родители над коляской (или кроваткой). Этого оказывается недостаточно для реализации биологической потребности в исследовательском поведении, а, следовательно, и для полноценного развития. Предоставление младенцу максимума условий для свободных спонтанных движений является одной из важных предпосылок удовлетворения поисковой активности, условием для интеллектуально-творческого развития в этом возрасте. Естественно, что по мере взросления ребенка задачи, стоящие перед ним, постепенно и существенно усложняются и специализируются.

Итак, на ранних этапах развития личности роль двигательной активности ребенка, как основного пути реализации потребности в исследовательском поведении, чрезвычайно важна. По мере взросления ее значимость объективно снижается, уступая место более сложным, специализированным видам деятельности. Безусловно, прав Г. Доман, утверждая, что в истории человечества нет более любознательных исследователей, чем дети до четырех лет. Нередко, отмечает он, взрослые путают детское любопытство с неумением сосредоточиться. Дети начинают сами получать информацию преимущественно благодаря своей потребности в исследовательском поведении с первых минут своей жизни. Поэтому наивно думать, подчеркивает Г. Доман, что если официальное образование для большинства детей начинается с 6 лет, то и их обучение начинается в это время. К шести годам, когда ребенок обычно

отправляется в школу, он уже знает об окружающем мире столько, сколько вряд ли усвоит за всю оставшуюся жизнь.

Малыши испытывают безграничную жажду знаний. С трудом, но все же мы можем уменьшить стремление ребенка к познанию, ограничивая его опыт, пресекая попытки исследовательского поведения, стимулирующие развитие детского интеллекта. Вот несколько способов, ограничивающих проявление исследовательского поведения малыша, описанных Г. Доманом. Один из наиболее распространенных - давать ребенку для игры "готовую" игрушку, не способную к трансформации, и возмущаться - почему он ее выбрасывает через пару минут и опять плачет. Другой эффективный прием ограничения поисковой активности - помещение ребенка в изолированное пространство (кровать, манеж и др.).

Конечно, мы привыкли убеждать себя в том, что манеж защищает ребенка от опасностей. Их действительно много даже в обычной квартире: электрические провода, неустойчивые вазы, бытовая техника и др. Но, спасая ребенка от этих внешних опасностей, мы фактически подвергаем его другой, не меньшей опасности. Попытка поместить его в физический, образовательный, эмоциональный вакуум - не менее серьезная опасность, приводящая к ограничению когнитивного опыта, его обеднению. Малыш трогает и ощупывает разнообразные предметы: тяжелые и легкие, острые и тупые, мягкие и жесткие. Он рисует, рвет бумагу, разбрасывает игрушки, что-то опрокидывает. Многие увлекательные игры-исследования начинаются с необычных эффектов, полученных при случайных физических действиях - шлепанье по лужам, расплескивание воды, пересыпание песка, деформация пластичных материалов (глины, пластилина) и др. Многие из этого мы считаем деструктивной деятельностью, хотя на самом деле все это - проявление первых ростков любознательности, реализация стремления к исследовательскому поиску.

Детей, даже самых маленьких, не нужно подталкивать к поиску, к проведению собственных исследований. Ребенку достаточно просто дать свободу для экспериментирования. Важно постоянно помнить: чем больше этой свободы, чем шире диапазон поисков, тем больше возможностей для развития когнитивных и творческих способностей. Специальными экспериментами давно доказано, что ограничение свободы действия детей, выраженное в самых разных формах - ограничении двигательной активности или в постоянных «нельзя», «не лезь туда», «не тронь», - способно серьезно помешать развитию детской любознательности: ведь все это сдерживает порывы ребенка к исследованиям, ограничивает возможность самостоятельного, творческого изучения и осмысления происходящего.

Естественно, никто не предлагает разбивать телевизоры, дорогие вазы, опрокидывать мебель и рисковать при этом жизнью самого маленького исследователя. Максимально расширяя пространство для

реализации исследовательской активности ребенка, следует стремиться к тому, чтобы его окружение было безопасным для здоровья и жизни. Важно также, чтобы и само окружение не очень страдало от деятельности начинающего исследователя.

2.5. Наиболее популярные модели одаренности

В настоящее время число концепций одаренности весьма велико, но самой популярной считается концепция одаренности, разработанная известным американским ученым *Дж. Рензулли*, согласно которой одаренность есть сочетание трех характеристик: *интеллектуальных способностей* (превышающих средний уровень, в т.ч. общие (вербальные, пространственные, цифровые, абстрактно-логические) и специальные (возможности усвоения знаний, умений и навыков в конкретных предметных областях – химии, математике, балете и т.д.); *креативности* (гибкости и оригинальности мышления, восприимчивости ко всему новому, готовности к риску и т.п.); *настойчивости* (высокая мотивация, ориентированная на задачу, т.е. значительный уровень интереса, энтузиазма, настойчивости и терпения в решении тех или иных проблем, выносливости в работе и т.д.).

Кроме этого, в его теоретической модели учтены: знания на основе опыта (эрудиция) и благоприятная окружающая среда.

Автор отмечает: в соответствии с его концепцией число одаренных детей может быть значительно выше, чем при их идентификации по тестам интеллекта или достижений. Он не связывает понятие «одаренность» лишь с экстремально высокими оценками по каждому параметру. Подкупает демократичность этой модели, позволяющей относить к категории одаренных тех, кто проявил высокие показатели хотя бы по одному из параметров.

Термин «одаренность» заменен им на термин «потенциал». Это свидетельство того, что данная концепция - своего рода универсальная схема, применимая для разработки системы воспитания и обучения не только одаренных, но и всех детей.

Выделенная Дж. Рензулли триада в несколько модифицированном варианте присутствует в большинстве современных зарубежных концепций одаренности. Так, например, много общего с моделью Дж. Рензулли имеют рассмотренная выше концепция П. Торренса и концепция одаренности, предложенная *Д.Фельдхьюсеном*: состоящее из трех пересекающихся окружностей ядро, по его мнению, должно быть дополнено *Я-концепцией и самоуважением*.

Важной особенностью современного понимания одаренности является то, что она рассматривается не как статическая, а как динамическая характеристика (Ю. Д. Бабаева, А. И. Савенков и др.). Одаренность реально существует лишь в движении, в развитии. Такое

понимание привело к созданию теоретических моделей одаренности, в которые наряду с факторами, характеризующими потенциал личности, включены факторы среды. К таким, например, может быть отнесена модель **Ф. Монкса** - «*мультифакторная модель одаренности*». Ф. Монкс дополняет три уже традиционных пересекающихся «круга Дж. Рензулли» треугольником, обозначающим основные факторы микросреды: «семья», «школа», «сверстники».

Наиболее интересный вариант такого решения - «*пятифакторная модель*» **А.Танненбаума**. Он подчеркивает, что само по себе наличие выдающихся интеллектуальных, творческих качеств не может гарантировать реализацию личности в творческой деятельности. Для этого требуется взаимодействие пяти условий, включающих внешние и внутренние факторы: фактор «g», или *общие способности*; *специальные способности* в конкретной области; *специальные характеристики неинтеллектуального характера*, подходящие для конкретной области специальных способностей (личностные, волевые); *стимулирующее окружение*, соответствующее развитию этих способностей (семья, школа и др.); *случайные факторы* (очутиться в нужном месте в нужный час).

Современными исследователями Р.Стренбергом и Е.Григоренко предложена так называемая инвестиционная модель одаренности. Авторы утверждают, что для творчества необходимо наличие интеллектуальных способностей, знаний, стилей мышления, личностных характеристик, мотивации и окружения (среды).

По мнению **Р.Стернберга**, идентификация личности как одаренной возможна при условии, если ее интеллектуальная деятельность отвечает пяти критериям: *превосходства* – ребенок имеет максимально высокие показатели успешности выполнения определенного психологического теста сравнительно с другими исполнителями; *редкости* – ребенок показывает высокий уровень выполнения в том виде деятельности, который является редким, нетипичным для соответствующей выборки исполнителя; *продуктивности* – ребенок, имеющий высокие показатели выполнения того или другого теста, доказывает, что он может реально что-то делать в некоторой предметной области; *демонстративности* – ребенок, имеющий высокие показатели выполнения определенного теста, неоднократно повторяет этот результат на других валидных измерениях в любых альтернативных ситуациях; *ценности* – ребенок, имеющий высокий показатель выполнения соответствующего теста, оценивается с учетом значения данного психологического качества в конкретном социокультурном контексте.

Отмеченное выше доминирование интегративного подхода выражено в преобладании представлений об одаренности как суммарном личностном свойстве, имеющем в основе одну или несколько общих характеристик (Ч. Спирмен и др.), не является абсолютным. Так, например,

известный немецкий ученый К. Хеллер считает наиболее эффективными в педагогическом отношении многофакторные модели одаренности. Этой же точки зрения придерживаются отечественные специалисты (Ю. Д. Бабаева и др.).

Долговременное исследование **К.Хеллера** по выявлению и специальному обучению одаренных детей построено на базе разработанной им многофакторной модели («Мюнхенская модель одаренности»). Модель включает: *факторы одаренности* (креативность, интеллектуальные способности, социальную компетентность и др.); *факторы среды* (микроклимат в семье, микроклимат в классе и др.); *достижения* (спорт, языки, естественные науки и др.) и *некогнитивные личностные особенности* (преодоление стресса, мотивация достижений, стратегия работы и учебы и др.)

Представленные концепции не исчерпывают всего многообразия существующих в психолого-педагогической науке теоретических разработок.

По определению авторов концепции «Одаренные дети» (*рабочая концепция одаренности*) **Д.Б.Богоявленской, В.Д.Шадрикова**, одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми. Одаренность понимается как системное качество. Авторами концепции представляется «ядро одаренности» не в виде трех, а в виде двух основных компонентов – инструментального и мотивационного.

Выделены *пять основных признаков мотивации*:

- повышенная избирательная чувствительность к определенным сторонам предметной деятельности;
- ярко выраженный интерес к тем или иным занятиям или сферам деятельности, чрезмерно высокая увлеченность предметом;
- повышенная познавательная потребность;
- предпочтение парадоксальной, противоречивой и неопределенной информации;
- высокая критичность к результатам собственного труда, склонность ставить сверхтрудные цели, стремление к совершенству.

Авторы «Рабочей концепции одаренности» выделили *пять критериев для определения видов одаренности*:

- вид деятельности (практическая, теоретическая, художественно-эстетическая, коммуникативная и духовно-ценностная);
- сфера психики (интеллектуальная, эмоциональная и мотивационно-волевая);
- степень сформированности (явная и скрытая одаренность);

- широта проявлений в различных видах деятельности (общая и специальная одаренность);
- особенность возрастного развития (ранняя и поздняя одаренность).

Факторы, способствующие развитию одаренности:

- когнитивные (интеллект, специальные способности, креативность);
- некогнитивные личностные (мотивационные, эмоциональные, волевые);
- социальные (условия воспитания и обучения).

Основной функцией одаренности является приспособление к миру, окружению; нахождение решения во всех случаях, когда создаются новые, непредвиденные проблемы, требующие именно творческого подхода.

Тема 3. ДЕТСКАЯ ОДАРЕННОСТЬ

3.1. Общая и специальная, актуальная и потенциальная, ранняя и поздняя одаренность

Многие исследователи прошлого, четко определяя специфику научного и художественного творчества, а также выделяя проявления творчества, обеспечивающие выдающиеся достижения в самых разнообразных практических сферах, обращали внимание на ряд особенностей, свойственных если не всем, то большинству выдающихся людей. Одна из важнейших и самых заметных характеристик – универсализм гениев. Глубина проникновения их в различные сферы действительности часто была феноменальной, что позволяло не просто реализоваться в разных видах творчества, но и добиться в каждом из них выдающихся результатов (В. И. Вернадский, Ч. Дарвин, Р. Декарт, Леонардо да Винчи, Г. В. Лейбниц, М. В. Ломоносов, А. С. Пушкин, Т. Юнг и др.).

Важным этапом в развитии представлений о рассматриваемом явлении стала теория английского психолога Чарльза Спирмена, построенная на основе метода корреляционного анализа (Ф. Гальтон, К. Пирсон), базирующегося на факторном подходе к оценке умственных способностей. В результате им было выделено два фактора: «генеральный» («G» - general factor), определяющий положительные корреляции между любыми тестами интеллекта, и «специфический» («S») - для каждой способности. Он считал, что все виды интеллектуальной активности объединяет одна фундаментальная функция (или группа функций), в то время как остающиеся, или специфические, элементы, по-видимому, полностью различны для каждой активности.

С педагогической точки зрения важно то, что, основываясь на концепции Ч. Спирмена, по состоянию развития одних функций можно достаточно уверенно судить об уровне развития других, даже если последние находятся в латентном (скрытом) состоянии, что свидетельствует о целостном характере одаренности.

«Мультифакторная теория» (Л. Терстоун, И. Торндайк, И. Хаген и др.) явилась следующим этапом разработки методов факторного анализа интеллекта. По мнению представителей данной теории, существование общего фактора для умственных способностей невозможно. Умственные способности включают в себя множество специальных, независимых друг от друга факторов, число которых имеет тенденцию возрастать, множиться.

Мысль о взаимосвязи различных способностей: в частности математических и художественных подтверждается историческими фактами. Так, математик С. Ковалевская была известна и как писательница, поэт В. Бенедиктов опубликовал популярную книгу по арифметике, английский математик И. Л. Доджсон, скрываясь под псевдонимом Льюиса Керрола, стал автором популярной детской книги «Алиса в стране чудес».

Исследования специалистов на протяжении всего XX в. убедительно свидетельствуют о том, что одаренность – интегральное, суммарное свойство личности. В психике выдающихся людей есть некие общие способности, которые универсальны и не связаны с какой-то специальной деятельностью. Специальная одаренность, допускающая ситуацию, что человек одарен в какой-то одной сфере деятельности и практически не пригоден к другой, – в природе большая редкость.

А. И. Савенков предлагает обратиться к аналогии – дереву. Корень его скрыт под землей, как скрыты от непосредственного наблюдения природные, генетические задатки человеческой психики. Из корня вырастает ствол, его мощь, крепость и другие характеристики зависят и от того, каков корень, и от влияния многих внешних условий. Ствол дерева – это и есть аналог тех общих способностей, или общей одаренности, той самой универсальной характеристики, от которой берут начало многочисленные «ветви» – частные проявления одаренности, называемые обычно специальными способностями.

От ствола идут сначала крупные ветви, они, в свою очередь, делятся на ветви поменьше, те, в свою очередь, еще и еще... Представим себе, например, ветвь – «художественная одаренность». Всем известно, что способности к музыке, изобразительному искусству, литературе, артистические способности различны. Но при этом они имеют много общего, что мы обычно и объединяем словами – «художественная одаренность», «общие художественные способности» (А. А. Мелик-Пашаев, З. Н. Новлянская и др.).

И подобно тому, как из большой ветви вырастают ветви поменьше, так из «общих художественных способностей» вырастают: изобразительные, музыкальные, артистические и др. Поэтому для многих художников не представляет особых сложностей сочинение стихов, для музыкантов – занятия живописью, для писателей – иллюстрирование своих произведений...

Кроме того, одаренность на ранних возрастных этапах (старший дошкольный и младший школьный возраст) должна рассматриваться и развиваться как некая общая, универсальная способность. А с возрастом она все более приобретает специфические черты и определенную предметную направленность. И главная педагогическая задача в этот период смещается с развития общих способностей к поиску адекватного способа реализации личности в определенных видах деятельности.

Специалисты рассматривают детскую одаренность еще в одном аспекте - насколько она в данное время проявлена ребенком. Очевидную одаренность, то есть замеченную психологами, педагогами, родителями, называют *актуальной*. И напротив, одаренность, которая не сразу заметна, не очевидна для окружающих, называют *потенциальной*. Многие известные ученые, музыканты, художники и даже писатели проявили свои выдающиеся способности сразу в раннем возрасте. Всем известны блестящие творческие достижения маленького В.-А. Моцарта, выдающиеся успехи в детстве Ф. Гальтона, И. И. Мечникова, К. Гаусса, Н. Виннера, Г. В. Лейбница, В. Гюго.

Детей, у которых рано обнаруживаются яркие способности, называют вундеркиндами – «чудо-детьми». Так, музыкальный талант Моцарта открылся уже в 5 лет. Эдисон стал изобретателем в подростковом возрасте. Илья Репин рисовал красками уже в 6 лет, Карл Брюллов начал посещать Академию художеств в 9 лет, а Александр Иванов – в 11. Создатель кибернетики Норберт Винер даже написал о себе книгу «Я – вундеркинд».

Довольно часто одаренные дети становятся выдающимися взрослыми, но не всегда. И наоборот, не менее часто дети, не проявившие себя в детстве, достигали выдающихся результатов в зрелом возрасте. Нередко выдающийся умственный потенциал, как свидетельствуют биографии многих известных людей, долгое время остается незамеченным окружающими. Известно, что Чехов за школьные сочинения получал тройки, а Шаляпина не приняли даже в «хористы». Ньютон, Дарвин, Лобачевский считались в школе неспособными учениками.

Естественно, что в каждом случае причины, по которым одаренность оставалась незамеченной, различны. Потенциал может быть действительно не проявлен до определенного времени. А может быть, родители, педагоги и другие взрослые были невнимательны к тонким движениям детской души, им не хватило знаний, не сработала интуиция. Или напротив, в силу непонимания они не заметили в ребенке этих выдающихся потенциальных возможностей и даже рассматривали проявления креативности, интеллектуальной инициативы как негативные свойства. А наиболее ценными считали совсем другие.

Нередко встречаются родители, школьные учителя, вузовские профессора, руководители производства, которые ценят прилежание,

послушание, аккуратность выше оригинальности, смелости, независимости действий и суждений. Своеобразное подтверждение этой мысли нашли американские ученые, изучившие под этим углом зрения биографии 400 выдающихся людей. В исследовании обнаружено, что 60 % из них имели серьезные проблемы в период школьного обучения в плане приспособления к условиям обучения.

Гениальность – это высшая степень одаренности, проявляющаяся в социально значимых открытиях. Одаренность выступает предпосылкой гениальности и отличается высоким уровнем развития способностей. Вся история цивилизации дала миру всего около 400 человек, про которых можно сказать «гении». Ученые не могут однозначно определить, что же такое гениальность. Уникальные способности могут проявляться в самой разной форме. Так, необычной памятью были наделены Юлий Цезарь и Александр Македонский. Хронисты утверждают, что они знали в лицо и по имени всех своих солдат – до 30 тысяч человек. Некоторые люди обладают феноменальным даром: они могут в уме оперировать многозначными числами, извлекать из них корни, возводить их в степени. Редкие математические способности были у немецкого ученого Гаусса, причем проявились они в 3-летнем возрасте и сохранились до глубокой старости.

3.2. Качественная и количественная характеристики одаренности

Существует еще один аспект проблемы разработки концепции одаренности, который актуализирован в исследованиях Б.М. Теплова и его школы — это вопрос о качественной и количественной характеристиках одаренности. Эти характеристики были впервые обозначены Э. Мейманом в начале XX века. Он утверждал, что одаренность можно рассматривать с трех точек зрения: как количественную характеристику, не считаясь при этом с ее качеством (тестологический подход); как качественную характеристику, выраженную в сочетании уровней развития отдельных психических функций; как качественную характеристику, выраженную в сочетании уровней развития отдельных способностей. Последнюю из выделенных Э. Мейманом позиций, Б.М. Теплов предлагал рассматривать как единственно возможную. Видимо, подход Э. Меймана в силу его многоаспектности более продуктивен, но его отрицание имеет много причин. Любое количественное определение одаренности логически приводит к ранжированию обследуемых, к селекции в сфере образования. Вероятно, это обстоятельство и стало решающим для отечественных исследователей. Неудовлетворенность уровнем теоретического обоснования процедур получения и интерпретации количественных данных, недостаточная прогностичность подавляющего большинства диагностических методик, зависимость результатов тестовых испытаний от влияний социокультурной среды, с одной стороны, политические

установки, продиктованные событиями конца 1930-х годов, с другой, были реальными причинами сформировавшегося отношения к проблеме количественной оценки одаренности.

«Качественный» и «количественный» подходы к одаренности стали основанием для ряда образовательных моделей, ориентированных на решение проблемы детской одаренности в образовательной практике. «Качественный» привел к утверждению идеи «профильной дифференциации» (математические, языковые школы, классы с углубленным изучением отдельных предметов). Количественный лег в основу двух на первый взгляд взаимоисключающих направлений обучения одаренных детей в школах разных стран: первое — совместное обучение одаренных детей с их «нормальными» сверстниками; второе — специализированные школы для одаренных детей.

Мысль о том, что при рассмотрении концепции одаренности, равно как и при разработке прикладных проблем, с нею связанных, необходим учет как количественной, так и качественной сторон во всех их аспектах, звучит тривиально, но на этом необходимо заострить внимание. Нельзя не учитывать и того, что сама качественная характеристика, на которой до недавнего времени акцентировали внимание многие отечественные исследователи, не может быть рассмотрена вне оценок количественных. О качественном своеобразии сочетания отдельных функций или способностей можно говорить лишь после того, как измерен и количественно определен уровень развития каждой.

Трудно определить, кто из детей одарен. Еще сложнее сказать, кто из них может стать и станет выдающимся ученым, художником, общественным деятелем. Но на вопрос о том, сколько всего одаренных, как и на вопрос, сколько в обществе может быть выдающихся людей, как ни странно, ответить несколько проще. Правда, опыт показывает, что не следует спрашивать об этом у психологов и педагогов. Большинство из них при ответе на него буквально начинают захлестывать эмоции, и они называют то 1 %, то 2 %, то 5 %, то 20 % от общего числа детей. Более объективны в данном случае специалисты по математической статистике. Для ответа на этот вопрос они пользуются не наблюдениями, в которых уже по определению велик элемент субъективизма, и не результатами экспериментов, которые можно истолковывать по-разному, и уж конечно не руководствуясь эмоциональными порывами, а опираясь на строгие математические законы, описывающие природные явления. Один из них — закон нормального распределения. Он выражается графически кривой, напоминающей колокол. Центральная часть этой кривой (верхняя, средняя часть колокола) символизирует норму, а симметричные левая и правая ее части — отклонения от этой нормы. Особенно широко этот закон применяется в биологии (биометрии). Согласно ему, в любой популяции общее число нормальных особей находится в пределах 68%, существенные

отклонения в обе стороны составляют по 16%.

То же самое происходит и с умственными способностями. Но поскольку их реальное измерение произвести значительно сложнее, чем, например, рост, вес, объем грудной клетки, то обычно предлагается рассматривать несколько иные цифры. Норма колеблется в интервале 60-70 %, соответственно количество отклонений (одаренных и отстающих) будет находиться в этом случае в пределах 15-20 % для каждой группы.

Причем отметим еще раз, чем выше степень отклонения (как одаренности, так и отсталости), тем реже это отклонение можно встретить. Еще Ф. Гальтон отмечал, что «выдающийся гений», столь же большая редкость, как и «полный идиот». Ф. Гальтон, оперируя законом нормального распределения, отмечал, что если уровень умственного развития нормального человека принять условно за 100 единиц, то умственные способности гения будут равны 200, а идиота – 0.

Значительно позже, в 1912 году, известный немецкий ученый *Вильям Штерн* использовал это число - 100 - для формулы расчета коэффициента интеллекта (IQ).

$$\text{Коэффициент интеллекта (IQ)} = \frac{\text{умственный возраст}}{\text{хронологический возраст}} \times 100$$

Хронологический возраст определяется очень легко, а вот умственный определяли по специальным тестам.

Известный специалист по конструированию аналогичных тестов, автор широко известной методики диагностики интеллекта, американский психолог *Дэвид Векслер* обследовал 1,7 тыс. людей и на основании полученных данных предложил следующую классификацию (см. табл. 1).

Таблица 1.

Показатели интеллектуальной одаренности

№	IQ (показатель)	Уровень интеллектуального развития	%
1	130 и выше	Весьма высокий интеллект	2,2
2	120-129	Высокий интеллект	6,7
3	110-119	Хорошая норма	16,1
4	90-109	Средний уровень	50,0
5	80-89	Сниженная норма	16,1
6	70-79	Пограничный уровень	6,7
7	69 и ниже	Умственный дефект	2,2

В настоящее время наряду с термином "одаренные дети" используется термин "высокоодаренные дети". В это число обычно попадает 2 % от общего числа детей.

3.3. Генотип и среда

Исследования интеллекта определяются двумя направлениями: *генотипическим* подходом, который исходит из наследственности интеллекта, и *фенотипическим*, который считает факторы окружающего мира столь же определяющими, как и наследственность.

Фрэнсис Гальтон, представитель генотипического подхода, начал свое исследование наследственной гениальности, проведя статистический анализ фактов биографий представителей английской социальной элиты. Им было обследовано 977 выдающихся людей из 300 семей. Разумеется, он изучал лишь мужскую линию. Он приводит данные, согласно которым на каждые десять знаменитых людей, имеющих выдающихся родственников, приходится три-четыре выдающихся отца, четыре или пять выдающихся братьев и пять или шесть выдающихся сыновей. Из этого Ф.Гальтон заключил, что главная причина высоких достижений лежит в самом человеке и передается биологическим путем, из поколения в поколение. *Терман* также указывал, что ближайшие родственники исследованных им детей обладали выдающимися интеллектуальными способностями. Терман из этого сделал вывод, что высокая одаренность является чем-то врожденным. Положения Гальтона и Термана были подхвачены *Айзенком*, *Йенсенем*, а в последнее десятилетие *Херенштайном* и *Мурреем*. Это привело к убеждению, что люди из состоятельных слоев общества имеют более высокий коэффициент интеллекта, чем люди из низших слоев, но не из-за больших возможностей своего окружения, а из-за наследственного генетического материала. Представители этого направления пришли также к выводу, что белые расы, по генетическим причинам, имеют более высокий коэффициент интеллекта, чем черные.

Но положения этого генотипического подхода оказываются непрочными, если подумать о том, что на членов семьи влияют не только одинаковые гены, но и одинаковое окружение. *Элен Винер* в своей книге *Gifted Children, Myths and Realities* посвящает большую главу исследованию генов одаренных детей, в частности близнецов, и завершает книгу выводом, что наука до сегодняшнего дня не может четко разграничить влияние генов и окружающего мира. Если интеллект и одаренность являются врожденными, из этого не следует, что окружающий мир не может влиять на генетический материал.

Другое направление исследований исходит из того, что факторы окружающей среды оказывают не меньшее влияние на интеллект, чем гены. Считается, что коэффициент интеллекта во многом определяется наличием академических знаний и способностью их усваивать, стремлением к достижениям, вербальной и моторной способностями – это все способности и свойства, которые определяются культурным

окружением.

Ж.Пиаже описывает интеллект как умение развивать и перерабатывать знания. Так, например, строительство дома зависит не только от способности строителя, но также и от материала, которым он располагает. Чем сильнее стимул для удовлетворения потребностей индивида, тем сильнее его реакция. Окружение, которое предлагает соответствующие стимулы, поощряет старание и побуждает к взаимодействию с окружающим миром, влияет на способность ребенка приобретать и перерабатывать знания и тем самым на развитие его интеллекта.

А.Анастаси исходит из того, что отношение к тесту на интеллект очень сильно изменилось. Как отмечалось выше, раньше полагали, что коэффициент интеллекта в течение всей жизни не меняется, тогда как сегодня известно, что интеллект является комплексным, активным фактором, который может изменяться. Оценка коэффициента интеллекта происходит через сравнение внутри возрастных групп. Ожидаемые результаты теста на интеллект детей в возрасте от 12 до 16 лет оказываются точнее (0,86), чем у 4–12-летних (0,46).

Из всего этого мы можем сделать вывод, что тест на интеллект не может быть единственным критерием для определения одаренности и что коэффициент как таковой, прежде всего у маленьких детей, не остается постоянным, а меняется со временем. Интеллект с годами развивается; возможное объяснение этого лежит в возрастающем влиянии окружающего мира на интеллектуальное развитие.

А.Анастаси утверждает, что изменения в окружении, например в семейной структуре (рождение еще одного ребенка, особая одаренность братьев или сестер, развод родителей, болезнь, смерть кого-либо из близких), негативно воздействуют на развитие детского интеллекта. В таких случаях задача часто заключается в подъеме коэффициента интеллекта на основе позитивной интервенции, которая стабилизирует личность ребенка. Существует также тесная связь между хорошим отношением родителей и учителей к ребенку и результатами тестирования его интеллекта.

С.Кирк исследовал развитие около трехсот знаменитых личностей, которые в какой-либо области достигли выдающихся результатов. Он обнаружил, что большинство из них в сфере своего интереса получали импульс за пределами школьной системы: Эдисон от матери, Вернер фон Браун от дяди, Джон Стюарт Милль и Норберт Винер от отца. *С.Кирк* считает, что Эйнштейн и Эдисон в тесте на интеллект наверняка показали бы плохие результаты, потому что оба были медлительными и не могли хорошо изъясняться.

Исследователи с давних пор пытались количественно определить, какова доля наследственных факторов и каков вклад средовых факторов в

развитии умственных способностей.

По результатам ранних исследований, проводимых в 20—30-х годах XX в., генотипическим факторам отводилось в среднем 80% и более. Позже, уже в 80-х гг. XX века, соотношение воздействия генотипа и среды стали выражать в 60% и 40% соответственно.

Интересные данные получены и при изучении структуры среды и влияния ее отдельных элементов на развитие личности. Доказано, что уровень развития умственных способностей ребенка зависит от внутрисемейной среды. По отношению к ней внешняя, культурная среда, включающая и школьное обучение, выступает скорее как общий фон, на котором протекает интеллектуальное развитие. Следовательно, главные воспитатели, ответственные за уровень развития способностей ребенка, не школьные учителя или педагоги внешкольного образования, не телевидение и не глобальные компьютерные сети, а родители.

Исследовалась зависимость уровня развития специальных способностей (специальной одаренности) от генотипа. Доля генотипа в деле развития специальных способностей колеблется в интервале 40 – 50%.

Специалисты в области генетики *Ф.Айала* и *Дж.Кайгер* приводят данные о степени зависимости ряда признаков от наследственных факторов (см. табл. 2).

Таблица 2.

Уровень зависимости ряда признаков от наследственных факторов

№	Признак	Наследуемость
1	Телосложение	0,81
2	Рост в положении сидя	0,76
3	Вес	0,78
4	Головной индекс	0,75
5	Ментальный возраст по А.Бине	0,65
6	IQ по А.Бине	0,68
7	IQ по Отису	0,80
8	Вербальные способности	0,68
9	Арифметические способности	0,12
10	Способности к естественным наукам	0,34
11	Способности к истории и литературе	0,45
12	Орфографические способности	0,53

Данные не являются истиной в последней инстанции, т.к. недостаточно разработаны понятия «интеллект», «креативность», а также возможности их диагностики.

Однако, по мнению А.И.Савенкова, обнаруженное большинством исследователей преобладание генотипических факторов над факторами среды заслуживает доверия и внимания уже потому, что это результат

объективных экспериментальных исследований. Проведены они людьми в разных странах в разное время и при этом получены сходные данные. Особенно важны две момента:

- большинство методов психогенетики позволяет получить данные не о наследуемости той или иной изучаемой характеристики, а о роли наследственности в формировании ее индивидуальных различий;
- признание факта генотипической обусловленности уровня умственного развития не означает признания невозможности воспитания и развития под влиянием средовых факторов.

Одаренность есть система коррелятивного взаимного влияния между собственным миром ребенка и его окружением. Окружение побуждает и развивает присущие ребенку способности (интеллект, креативность, таланты). Через это взаимодействие «Я» одаренного ребенка укрепляется, и благодаря этому у него появляются мужество чем-то рисковать и мотивация активно в чем-то участвовать, а благодаря упорству, терпению, настойчивости достигать чего-либо.

Одним из важнейших является вопрос о генотипической и средовой обусловленности темпа или скорости развития индивида и, в первую очередь, познавательных функций. При всей значимости средовых факторов наследственные, по мнению А.И.Савенкова, имеют приоритетное значение.

Нельзя не обращать внимания на тот факт, что влияние среды может быть настолько негативным, чтобы при определенном стечении обстоятельств блокировать созревание. Диапазон этих влияний может быть очень велик – от черепно-мозговых травм до негативных психолого-педагогических воздействий.

Представление о том, что творчески одаренный человек способен преодолеть любое негативное влияние среды, выражаемое обычно в расхожем утверждении: «талант всегда пробьется», в корне неверно. Чем больше позитивных средовых влияний, тем больше возможностей для реализации одаренности.

Многим родителям очень хочется знать заранее, на что следует в первую очередь тратить время, силы, средства. Куда отвести ребенка: в секцию по теннису или в изостудию, купить ему скрипку или суперсовременный компьютер, найти ему репетитора по математике или иностранному языку. Проблема предсказания возможных достижений в определенной предметной деятельности относится к числу самых неразработанных. Но одно известно точно – наиболее оптимальный путь развития будущего таланта – максимальное расширение кругозора ребенка. Основные принципы этого подхода – разносторонность и гармоничность. Игра на скрипке не отменяет и не заменяет игры в футбол, умение пользоваться компьютером не компенсирует живого общения со сверстниками.

Но есть и другие проблемы. Так не ясно, в каких случаях ускоренный темп развития умственных способностей следует рассматривать как гарантию будущих высоких достижений личности в науке, искусстве или других сферах. Многие выдающиеся ученые, художники, музыканты в детстве ничем не выделялись, и наоборот, многие бывшие вундеркинды так и остались «бывшими».

Сам факт признания зависимости темпа личностного развития от генотипа объясняет на теоретическом уровне, почему детская одаренность не всегда реализуется, т.е. не приводит к высоким творческим достижениям в зрелом возрасте.

Сталкиваясь с проявлениями ускоренного темпа развития, мы обычно ожидаем выдающихся результатов. По этой же логике, отставание в темпах развития от сверстников склонны считать патологией и источником не только сегодняшних, но и будущих проблем. Но замечено и подтверждено исследованиями, что замедленный темп развития может вовсе не свидетельствовать о пожизненной отсталости ребенка. Таким образом, со значительной долей уверенности можно утверждать, что сам по себе факт ускорения, квалифицируемый обычно как детская одаренность, либо замедления развития, вне зависимости от его обусловленности (генотипической или средовой) не следует рассматривать как однозначное предопределение его итогового уровня.

3.4. Взаимосвязь интеллекта, креативности и таланта

Д.Гетцельс и *П.Джексон* исследовали отношения между интеллектом и креативностью, а также между дивергентными формами проявления креативности и конвергентными интеллектуальными способностями. При этом они обнаружили следующее: у двух групп детей, коэффициент интеллекта которых отличался на 20 пунктов, академические показатели были одинаковыми, причем дети с более низким коэффициентом интеллекта были более креативными.

Многие специалисты утверждают, что коэффициент интеллекта, превышающий 120, для креативных детей, а также для прогноза достижений (включая академические достижения) у взрослых не имеет значения. У многих взрослых с научным дарованием в детстве не было признаков особой одаренности. С другой стороны, есть дети, которые кажутся интеллектуально одаренными и показывают соответствующие результаты, но когда становятся взрослыми, не имеют никаких выдающихся способностей.

Следует различать детей с высоким интеллектом и детей, у которых очень рано проявляется особое дарование в определенной области. Существует разница между теми, чье дарование много обещает, и теми, чьи таланты уже очень рано находят выражение. Ранние достижения являются следствием определенных способностей, которые в процессе

развития ребенка еще могут измениться.

Если происходит слишком ранняя концентрация на определенные способности, это может привести к интеллектуальной ограниченности, привязывающей ребенка к единственной области (как, например, в случае с великим шахматистом Бобби Фишером). Если личность не созревает как целое, то задатки особой одаренности могут не получить развития. Одаренный ребенок, открывающий определенную взаимосвязь, которую другие не видят, и отваживающийся привлечь к этому внимание, выражает не только интеллектуальное понимание, но также проявляет мужество говорить о чем-то новом и демонстрирует свое осознание этой способности, свою мотивацию и свое желание дальше заниматься соответствующей темой. Но так вести себя ребенок может лишь когда окружающий мир дает ему возможность приобретать знания и выражать свои идеи.

Если ребенок живет в атмосфере свободы и уверенности, он может реализовать свой потенциал и получить нужную поддержку и мотивацию для дальнейшего развития. Дети, которые таким образом приходят к самосознанию, ищут новые возможности, которые позволили бы им развивать дальше их личность и интеллект. Так приходят к умению учиться на собственном опыте.

Многие из исследователей сводят проблему человеческих способностей к проблеме творческой личности: не существует особых творческих способностей, а есть личность, обладающая определенной мотивацией и чертами.

Действительно, если интеллектуальная одаренность не влияет непосредственно на творческие успехи человека, если в ходе развития креативности формирование определенной мотивации и личностных черт предшествует творческим проявлениям, то можно сделать вывод об особом типе личности – «человек творческий».

Существует две точки зрения: талант – это максимальное здоровье и талант – это болезнь. Традиционно последнюю точку зрения связывают с именем гениального, но несистематичного *Цезаре Ломброзо*. Правда, сам Ц.Ломброзо никогда не утверждал, что существует прямая зависимость гениальности и безумия, хотя и подбирал эмпирические примеры в пользу этой гипотезы: «Седина и облысение, худоба тела, а также плохая мускульная и половая деятельность, свойственная всем помешанным, очень часто встречается у великих мыслителей». «Кроме того, мыслителям, наряду с помешанными, свойственны: постоянное переполнение мозга кровью (гиперемия), сильный жар в голове и охлаждение конечностей, склонность к острым болезням мозга и слабая чувствительность к голоду и холоду».

Ц.Ломброзо характеризует гениев как людей одиноких, холодных, равнодушных к семейным и общественным обязанностям. Среди них

много наркоманов и пьяниц: Мюссе, Клейст, Сократ, Сенека, Гендель, Блок, По, Фолкнер, Есенин, Хендрикс, Моррисон и др. Гениальные люди всегда болезненно чувствительны, в частности, плохо переносят колебания погоды, проявляют резкие спады и подъемы активности.

Они во всем находят поводы для размышления, гиперчувствительны к социальному поощрению и наказанию и т.д. Ц.Ломброзо приходит к выводу: гений и безумие могут совмещаться в одном человеке.

Список гениев, больных душевными заболеваниями, психопатией и нервными заболеваниями бесконечен. Эпилепсией болели Петрарка, Мольер, Флобер, Достоевский, не говоря уже об Александре Македонском, Наполеоне и Юлии Цезаре. Меланхолией болели Руссо, Шатобриан. Психопатами (по Э.Кречмеру) были Ж.Санд, Микеланджело, Байрон, Гете и другие. Галлюцинации были у Байрона, Гончарова и многих других.

Гипотеза «гений и безумие» возрождается и в наши дни. Дж.Карлсон считает, что гений – это носитель рецессивного гена шизофрении. В гомозиготном состоянии ген проявляется в болезни. Например, сын гениального Эйнштейна болел шизофренией. В этом списке Декарт, Паскаль, Ньютон, Фарадей, Дарвин, Платон, Кант, Эмерсон, Ницше, Спенсер, Джемс и другие.

Однако Т.Саймонтон провел статистический анализ и выявил, что среди «гениев» число душевнобольных не больше, чем среди основной массы населения (около 10%). Единственная проблема: кого считать гением, а кого не считать таковым.

Если исходить из вышеизложенной трактовки творчества как процесса, то гений – это человек, творящий на основе бессознательной активности, который может переживать самый широкий диапазон состояний ввиду того, что бессознательный творческий субъект выходит из-под контроля рационального начала и саморегуляции. Как это ни удивительно, именно такое, согласующееся с современными представлениями о природе творчества, определение гениальности дал Ц.Ломброзо: «Особенности гениальности по сравнению с талантом в том отношении, что она является чем-то бессознательным и проявляется неожиданно».

Следовательно гений, по преимуществу, творит бессознательно, точнее через активность бессознательного творческого субъекта. Талант же – творит рационально, на основе придуманного плана. Гений по преимуществу – креатив, талант – интеллектуал, хотя и та и другая общая способность есть у обоих.

Что касается колебания настроения, то еще Вильям Гирш отмечал его у гениев, и многочисленные исследования выявили взаимосвязь креатива с нейротизмом, различия в тревожности которых в меньшей мере определяются генотипом, чем другие черты темперамента.

Выделяются и другие признаки гения, отличающие его от таланта:

оригинальность, универсальность, долгосрочность и т.д. В отличие от просто «креативов», «гений» обладает очень мощной активностью бессознательного, и как следствие, склонен к крайним эмоциональным состояниям.

В.Н.Дружинин считает, что психологическая «формула гения» может выглядеть следующим образом: гений = (высокий интеллект + еще более высокая креативность) × активность психики. Поскольку креативность преобладает над интеллектом, то и активность бессознательного преобладает над сознанием. Возможно, что действие разных факторов может привести к одному и тому же эффекту – гиперактивности головного мозга, что в сочетании с креативностью и интеллектом дает феномен гениальности.

Гораздо более продуктивен не поверхностный, а систематический естественнонаучный подход к изучению психических особенностей творческой личности. Главное отличие творческой личности представители психоанализа видят в специфической мотивации. *З.Фрейд* считал творческую активность результатом смещения (сублимации) полового влечения на другую сферу деятельности: в результате творческого акта лежит всегда опредмеченная в специально приемлемой форме сексуальная фантазия.

А.Адлер считал творчество итогом компенсации комплекса недостаточности. Наибольшее внимание феномену творчества уделил *К.Юнг*, видевший в нем проявление архетипов коллективного бессознательного. Гуманистические психологи (*Г.Олпорт* и *А.Маслоу*) считали, что первоначальный источник творчества – мотивация личностного роста, не подчиняющаяся гомеостатическому принципу удовольствия; по *А.Маслоу* – это потребность в самоактуализации, полной и свободной реализации своих способностей и жизненных возможностей. Ряд исследователей полагает, что для творчества необходима мотивация достижений, другие считают, что она блокирует творческий процесс.

Однако большинство авторов убеждены в том, что наличие всякой мотивации и личностной увлеченности является главным признаком творческой личности. К этому часто приплюсовывают такие особенности как независимость и убежденность, ориентация на личные ценности, а не на внешние оценки.

Х.Швет и другие выделили следующие личностные черты творческих людей:

- независимость – личностные стандарты важнее стандартов группы, неконформность оценок и суждений;
- открытость ума – готовность поверить своим и чужим фантазиям, восприимчивость к новому и необычному;
- высокая толерантность к неопределенным и неразрешимым ситуациям, конструктивная активность в этих ситуациях;

- развитое эстетическое чувство, стремление к красоте;
- особенности «Я»-концепции, характеризующиеся уверенностью в своих способностях и силой характера;
- смешанные черты женственности и мужественности в поведении.

Для успешного осуществления творческой деятельности и развития креативности немаловажную роль играют возрастные характеристики личности. Результаты исследования *В.Папанекома* показывают, что среди людей в возрасте 45 лет только 2% могут быть отнесены к высокотворческим личностям. При обследовании более молодой популяции результаты остались на прежнем уровне – 2%. И только у семилетних детей это количество составило 10% творческих личностей, а у пятилетних – количество их достигало 90%. Чем раньше будет предпринята попытка развивать творческие способности личности, тем больше вероятность того, что творческие потенциалы найдут свое применение в деятельности, и творчество займет достойное место в жизни каждого человека. А.К. Глазунов с детства был одарен тончайшим слухом и феноменальной памятью. Одного прослушивания произведения ему было достаточно, чтобы запомнить и записать партитуру по памяти. Таким же даром обладал и Моцарт. После смерти А.П.Бородина А.К.Глазунов восстановил по памяти не записанные композитором фрагменты оперы «Князь Черномор» и 3 симфонии. У С.В.Рахманинова были уникальные музыкальные способности: острейший слух, блестящая память, большие пластические руки. Талант проявился довольно рано, но при этом Рахманинов был, в отличие от Глазунова, Скрябина, очень живым, подвижным, шаловливым ребенком.

Наиболее противоречивыми являются данные об эмоциональной уравновешенности. В том случае, когда высокий интеллект сочетается с высоким уровнем креативности, творческий человек чаще хорошо адаптирован к среде, активен, эмоционально уравновешен, независим и пр. Наоборот, при сочетании креативности с невысоким интеллектом получается невротичный тревожный человек с плохой адаптивностью к требованиям социального окружения и тяжелой судьбой.

Результаты десятков исследований биографий ученых, композиторов, писателей, художников свидетельствуют о том, что пик творческой активности человека приходится на период с 30 до 42-45 лет. Особое внимание проблеме жизни творческого человека уделял *М.Зоценко*. В книге «Возвращенная молодость» он делит всех творцов на две категории: проживших недолгую, эмоционально насыщенную жизнь и умерших до 45 лет и «долгожителей». М.Зоценко приводит обширный список представителей первой категории людей, закончивших жизнь в цветущем возрасте: Моцарт (36), Шуберт (31), Шопен (39), Мендельсон (37), Бизе (37), Рафаэль (37), Ватто (37), Ван Гог (37), Корреджио (39), Эдгар По (40), Пушкин (37), Гоголь (42), Белинский (37), Добролюбов (27),

Байрон (37), Рембо (37), Лермонтов (26), Надсон (24), Маяковский (37), Грибоедов (34), Есенин (30), Гаршин (34), Джек Лондон (40), Блок (40), Мопассан (43), Чехов (43), Мусоргский (42), Скрябин (43), Ван Дейк (42), Бодлер (45), В.Высоцкий (42), А.Миронов (42), Дж.Дассен (42), А.Богатырев (42) и так далее. М.Зоценко ставит однозначный диагноз: их преждевременная смерть наступила от неумелого обращения с собой, судьбу свою они заработали собственными руками.

М.Зоценко разбирает ряд случаев гибели и самоубийств поэтов и приходит к выводу, что в каждом случае имело место следствие переутомления от творческого процесса, неврастения и тяжелая жизнь. В частности, он указывает, что А.С.Пушкин за последние 1,5 года своей жизни сделал 3 вызова на дуэли: «настроение искало объект». По мнению М.Зоценко здоровье поэта с 1833 года изменилось очень резко, поэт был крайне утомлен и сам искал смерти. Трагедия постоянной творческой активности – главная причина смерти Маяковского. По его собственным словам, в конце жизни голова его постоянно работала, усилилась разбитость, появились головные боли и т.д.

Творчество конечно во времени. Жизнь многих продолжается, но творческий источник иссякает. И М.Зоценко приводит список творческих «мертвецов» при жизни: Глинка, Шуман, Фонвизин, Дэви, Либих, Буало, Томас Мур, Вудсворт, Колдридж, прожив долго, закончили творить в молодые годы. Творческий период, как правило, завершается длительным упадком сил и депрессией. Это касается как поэтов, так и ученых. Великий химик Либих к 30 годам испытал полный упадок сил, а в 40 лет окончил работу, то же Дэви (жил до 53 лет, творческую активность окончил в 33 года). Аналогично, поэты Колдридж в 30 лет оставил поэзию по болезни, Вудсворт окончил творческую деятельность к 40 годам и т.д. Депрессия в 37 лет поразила Глинку, Фонвизина, Леонида Андреева.

Циклы творческой активности имеют глубокую психофизическую причину. *Э.Пэрна*, проанализировав биографии нескольких сот ученых, пришел к выводу, что пик творческой активности, определенный по датам опубликования важнейших трудов, свершений, открытий и изобретений, приходится на 39 лет. После этой даты следует либо медленный, либо очень быстрый спад творческой активности.

По мнению М.Зоценко, те, у которых творческая активность сочетается с высоким уровнем интеллекта, рефлексии и саморегуляции, живут долго и продуктивно, но их жизнь организована ими же. Рецепт творческой долголетней жизни в ее точности, порядке и организации. Для того, чтобы максимально продлить творческую активность, нужно максимально регламентировать жизнедеятельность. Другой автор – великий польский литературовед *Я.Парандовский* приходит к аналогичному выводу, анализируя творческую жизнь выдающихся личностей. Хотя творчество основывается на вдохновении и ведет к

непрерывной работе (Лейбниц не вставал из-за стола по несколько суток, Ньютон и Ландау забывали обедать и т.д.), но с годами приходит регулярность и дисциплина занятий и творчество превращается в труд. Однако никто из творцов с регулярной деятельности не начинается. В.Н.Дружинин считает, что парадокс ранней смерти многих творцов и заключается в отсутствии психологических предпосылок для саморегуляции. С годами творческие и жизненные силы иссякают и для их восстановления и сохранения требуются внешние (регламент) и внутренние (саморегуляция) усилия. М.Зощенко приводит список долгожителей Кант (81), Толстой (82), Галилей (79), Гоббс (92), Шеллинг (80), Пифагор (76), Сенека (70), Гете (82), Ньютон (84), Фарадей (77), Пастер (74), Гарвей (80), Дарвин (73), Спенсер (85), Смайле (90), Платон (81), Сен-Симон (80), Эдисон (82).

Не трудно заметить, что в списке преобладают великие философы, ученые-теоретики и создатели экспериментальных научных школ, а также писатели-интеллектуалы с философским складом ума. Мысль, а точнее – высокий интеллект – продлевает жизнь.

3.5. Виды одаренности

Одаренность зависит от личностной направленности, главной жизненной позиции и индивидуальности. Каждый ребенок неповторим, но существует довольно много черт, характерных для большинства одаренных детей. Общие предпосылки одаренности – повышенная активность и особенности саморегуляции.

Одаренность представляют как сложное психическое образование, в котором неразрывно переплетены познавательные, эмоциональные, волевые, мотивационные, психофизические и другие сферы психики. Одаренность многолика, ее проявления зависят от возраста и характеризуется индивидуальностью, что определяется исключительно своеобразным сочетанием разных сфер психики одаренного человека. Для оценки одаренности используют различные категории, вследствие чего выделяют следующие *виды одаренности* (по В.И.Панову):

- по широте проявления – общая или специальная;
- личностным, гендерным и иным особенностям;
- интенсивности проявления – повышенная готовность к обучению, одаренные, высокоодаренные, исключительно или особо одаренные (таланты и вундеркинды);
- виду проявления – явная и скрытая;
- темпу психического развития – одаренные с нормальным темпом возрастного развития или же со значительным его опережением;
- возрастным особенностям проявления – стабильная или преходящая (возрастная);
- типу предпочитаемой деятельности – творческая одаренность или

творческое, продуктивное мышление.

Общая одаренность – высокий уровень развития общих способностей, определяющий сравнительно широкий диапазон деятельности, в которой человек может достичь больших успехов. Общая одаренность является основой развития специальных способностей, но представляет независимый от них фактор. Предположение о существовании общей одаренности выдвинул в середине XIX в. английский психолог Ф.Гальтон. В 1929 г. Ч.Спирмен предложил двухфакторную теорию интеллекта, которая объясняла высокие корреляции разнородных тестов общим фактором умственной энергии. Множество специальных факторов определяет успешность выполнения конкретного теста. В течение длительного времени шла дискуссия сторонников множественных первичных способностей (Э.Торндайк, Д.Терстоун) и сторонников «общего фактора» (Г.Айзенк, С.Берт и др.). Сегодня признается наличие как общей одаренности, так и ее внутренней структуры. Благодаря исследованиям Д.Гилфорда, Е.Торренса, Д.Б.Богоявленской и других общая одаренность представлена двумя видами: интеллектуальная и творческая (креативность).

При факторно-аналитических исследованиях выявлены следующие независимые типы.

Художественная одаренность – музыкальная, изобразительная, сценическая. Художественная одаренность подразумевает высокие достижения в области художественного творчества и исполнительского мастерства в музыке, живописи, скульптуре, актерские способности. Выделяют художественно-изобразительную, художественно-литературную и музыкальную одаренности. Некоторыми исследователями были разработаны рекомендации по выявлению художественных способностей у детей и подростков.

Условия, необходимые для определения художественной одаренности (по Д.Харотоняну):

- распознавание как развивающего потенциала, так и демонстрируемых способностей, привлечение для этого педагогов и профессионалов художественной сферы;
- учет того, что потенциальные художественные способности могут проявляться в различном возрасте, в зависимости от физического и эмоционального развития ребенка и вида искусства;
- сбор сведений о способностях и подготовке учеников, используя различные источники;
- распознавание нескольких сфер проявления способностей ребенка и их специфики в рамках каждой художественной дисциплины;
- наблюдение и оценивание действий (исполнение) ученика в процессе создания художественной работы;
- оценивание действий (исполнение) ученика в процессе художественной

деятельности, предполагающей работу качественного восприятия;

- избегание использования стандартных тестов на умственные, изобретательские и общие творческие способности как основы для выявления художественной одаренности.

Большинство ученых признают, что ведущим методом исследования художественной одаренности является наблюдение. В центре внимания оказываются ученики, которые:

- занимаются в небольших группах (музыка, танец, драма);
- находятся в процессе решения художественных задач;
- перерабатывают и совершенствуют свое исполнение (объекты);
- творчески работают над процессом создания художественной формы.

Для решения такой проблемы, как выявление и развитие художественной одаренности, крайне необходим поиск, важны обмен опытом, совместные усилия родителей, педагогов и профессионалов в различных сферах искусств.

«Практическая» одаренность редко признается школой и не рассматривается как одаренность. Ключевой особенностью практической одаренности психолог из Йельского университета Р.Стернберг называет знание своих слабых и сильных сторон и способность использовать эти знания. Например, для компенсации слабых сторон человек вырабатывает свои способы, включая привлечение других людей для выполнения того, что он не может делать хорошо. Этот вид одаренности имеет общие компоненты с социальной (лидерской) одаренностью или включает ее в себя. Люди, обладающие научной одаренностью, как бы совмещают в себе черты предыдущих типов.

Общая интеллектуальная и академическая одаренность. Дети с одаренностью этого вида овладевают основополагающими понятиями, эффективно запоминают и сохраняют информацию. Высокоразвитые способности переработки информации позволяют им преуспевать во многих областях знаний. Академическая одаренность проявляется в необычной способности к учебе; способствует высокой результативности в познавательной деятельности. Люди, обладающие этой способностью, обычно отличные специалисты. Для выявления детей, обладающих высокими способностями в овладении основными учебными дисциплинами (математикой, естествознанием и т.д.), используют стандартизированные тесты достижений.

Специальная одаренность характеризуется наличием у субъекта четко проектируемых вовне (проявляющихся в деятельности) возможностей – умений, навыков, быстро и конкретно реализуемых знаний, проявляющихся через функционирование стратегий планирования и решения проблем. Специальная одаренность допускает ситуацию, когда человек одарен только в какой-то одной сфере деятельности и практически не пригоден к другой.

Психомоторная (спортивная) одаренность определяет исключительные спортивные способности. Психомоторные способности тесно связаны со скоростью, точностью и ловкостью движений, кинестезически-моторной и зрительной координацией и т.д. Стандартизированные тесты на перцептивно-двигательное развитие позволяют оценивать различные параметры моторного развития: темп, координацию движений, скорость реакции.

Творческая одаренность проявляется в нестандартном видении мира и нешаблонном мышлении. Нестандартность мышления приводит и к нестандартности проявления. Данный факт способствует тому, что таких детей не всегда понимают, их часто называют неудачниками.

В соответствии с концепцией «Творческой одаренности» *А.М.Матюшкина* в основе одаренности находится творческий потенциал, раскрывающийся в любой из областей человеческой деятельности в процессе постановки и нахождения оригинальных решений разного рода проблем: научных, технических, духовных. Творческий потенциал заложен в ребенке с рождения и разворачивается по мере его взросления. У разных детей творческий потенциал различен. Одаренные дети имеют высокий творческий потенциал. Наиболее общей его характеристикой и развивающим компонентом является ярко выраженная познавательная потребность, составляющая основу познавательной мотивации, которая у одаренного ребенка доминирует над другими типами мотивации. Согласно основным положениям концепции, одаренность характеризуется интегральностью: включает во взаимосвязи познавательную, эмоционально-потребностную и волевую сферы. Любая одаренность (по *А.М.Матюшкину*, *Д.А.Сиск*) творческая: если нет творчества, бессмысленно говорить об одаренности. Однако есть мнения о правомерности существования творческой одаренности как самостоятельного вида. Одна из точек зрения такова, что одаренность порождается или способностью продуцировать, выдвигать новые идеи, изобретать, или способностью блестяще исполнять, использовать то, что уже создано. И только первый вид одаренности является творческим.

Дети с творческой направленностью нередко обладают рядом поведенческих характеристик, которые их выделяют и которые не вызывают положительных эмоций у родителей, воспитателей, педагогов.

Поведенческие характеристики детей с творческой направленностью (по *Н.А.Бурдыко*, *В.М.Малашенко*):

- отсутствие внимания к условностям и авторитетам;
- большая независимость в суждениях;
- тонкое чувство юмора;
- отсутствие внимания к порядку и «должной» организации работы;
- яркий темперамент.

Интеллектуальная одаренность – способность анализировать,

мыслить, сопоставлять факты. Интеллектуальные дети в семье – умники и умницы, а в школе – отличники, но среди них есть такие, которые учатся на «отлично» только по одному-двум предметам и не успевают по другим.

Интеллектуальная одаренность (по М.А.Холодной) – состояние индивидуальных психологических ресурсов (в первую очередь умственных), которое обеспечивает возможность творческой интеллектуальной деятельности, т.е. деятельности, связанной с созданием субъективно и объективно новых идей, использованием нестандартных подходов в разработке проблем, чувствительностью к ключевым, наиболее перспективным линиям поиска решений в той или иной предметной области, открытостью любым инновациям и т.д.

Интеллектуальную одаренность связывают с высоким уровнем интеллектуального развития (как правило, речь идет о высоком показателе интеллекта IQ). Интеллект – относительно устойчивая структура способностей, обеспечивающих переработку разнообразной информации и ее осознанную оценку.

Виды интеллекта (по Х.Гарднеру):

- лингвистический – способность использовать интеллект для того, чтобы создавать, стимулировать поиск или передавать информацию (поэт, писатель, журналист, редактор);
- музыкальный – способность исполнять, сочинять музыку или получать от нее удовольствие (музыкальный исполнитель, композитор);
- логико-математический – способность исследовать категории, взаимоотношения и структуры путем манипулирования объектами (символами, знаками) и экспериментировать упорядоченным образом (математик, ученый);
- пространственный – способность представлять объект, манипулировать им в уме, воспринимать и создавать зрительные или пространственные композиции (архитектор, инженер, хирург);
- телесно-кинестезический – способность формировать и использовать двигательные навыки в спорте, исполнительном искусстве, ручном труде (танцовщица, спортсмен, механик);
- личностный, имеющий две стороны, которые могут рассматриваться отдельно: интраличностный и интерличностный интеллект. Интраличностный – способность управлять своими чувствами, различать, анализировать их и использовать эту информацию в своей деятельности (например, писатель). Интерличностный – способность замечать и понимать потребности и намерения других людей, управлять их настроением, предвидеть поведение в разных ситуациях (политический лидер, педагог, психотерапевт и др.).

Социальная или лидерская (организаторская) одаренность рассматривается как сложное, многоаспектное явление, во многом определяющее успешность в общении.

В 1965 г. *Р.Джереки* вводит понятие «социальная одаренность» и отстаивает положение, что коэффициент интеллекта охватывает приблизительно лишь десятую часть всех существенных черт, которые создают одаренность в социальной сфере. Другими факторами являются, например, авторитет среди друзей, умственная и душевная зрелость, интерес к общественным проблемам, умение пробуждать и организовывать общественную активность, понимание социальной политики, альтруистический подход, готовность сталкиваться с проблемами, способность вербального выражения, выдержка в процессе общения, рассудительность и хорошее чувство юмора. Социальный интеллект развивается до 17-18 лет (Т.Хант).

Социальная одаренность выступает как предпосылка высокой успешности в нескольких областях. Она предполагает наличие способности понимать, любить, сопереживать, ладить с другими, что позволяет быть хорошим педагогом, психологом, психотерапевтом, социальным работником. Понятие социальной одаренности охватывает широкую область проявлений, связанных с легкостью установления и высоким качеством межличностных отношений. Эти особенности позволяют быть лидером, т.е. проявлять лидерскую одаренность. Социальная одаренность требует умственного развития выше среднего, однако отличается от интеллектуальной одаренности.

Характерные черты, присущие людям, одаренным в социальном отношении (*по Н.С.Лейтесу*):

- обычно обладают физической привлекательностью и аккуратностью во внешнем облике;
- их принимает подавляющее большинство тех людей, которые их знают (это одинаково относится как к сверстникам, так и к людям старшего возраста);
- они обычно заняты в различных общественных мероприятиях и вносят в них положительный вклад;
- их воспринимают как арбитров или «определителей политики» в группе;
- они относятся к сверстникам и к людям старшего возраста, как равным;
- их поведение носит открытый характер – они не стараются показать лишь «фасад»;
- не боятся выражать свои чувства, но делают это к месту;
- поддерживают длительные взаимоотношения с людьми и резко не меняют своих дружеских симпатий;
- стимулируют продуктивное поведение других;
- энергичны и воплощают необычную способность справляться с любыми социальными ситуациями, причем делают это с тактом, юмором, проникновением в суть дела.

Лидерскую одаренность можно рассматривать как одно из проявлений

социальной одаренности. По определению, лидерские умения являются в основном межличностными и включают гибкость, открытость, организаторские умения. Лидерство требует наличия таких личностных черт, как самоуважение, высокие нравственные качества, зрелое эмоциональное развитие.

Характеристики успешных лидеров (по Н.А.Бурдыко, В.М.Малашенко):

- интеллект выше среднего;
- умение принимать решения;
- способность иметь дело с абстрактными понятиями, планированием будущего, временными ограничениями;
- ощущение цели, направления движения;
- гибкость, приспособляемость;
- чувство ответственности;
- уверенность в себе и знание себя;
- настойчивость;
- терпимость и терпение в работе с людьми;
- энтузиазм;
- умение ясно выражать мысли в устной и/или письменной формах.

Проявления и черты лидерства можно заметить у дошкольника.

Духовная одаренность в большей степени, чем социальная, связана с высокими моральными качествами, альтруизмом. Эта важная отрасль проблематики одаренности в настоящее время мало изучена.

Скрытая одаренность – позитивное своеобразие ребенка, которое не проявляется открыто и которое не удастся вскрыть, понять. Часто такие дети бывают увлечены чем-либо, являются своего рода фанатиками.

3.6. Признаки и формы проявления одаренности

На основе передовых идей психологии, педагогики, философии и других наук А.И.Еремкин выявил следующие признаки одаренности:

- яркое проявление способностей в каком-либо виде деятельности;
- творческое создание и привнесение в жизнь чего-то нового и ранее не существовавшего;
- необыкновенное трудолюбие;
- огромное влияние на других людей и окружающий мир;
- наличие огромной силы психической энергии, созидющей или разрушающей пространство.

Признаки необычных способностей у ребенка неотделимы от возраста, так как во многом обусловлены темпом созревания и возрастными изменениями (см. табл.3).

Таблица 3.

Признаки одаренности (по А.И.Доровскому)

Возраст	Признак одаренности
Раннее детство (1-3 года)	Неуемное любопытство, бесконечные вопросы, умение следить за событиями; большой словарный запас, увлеченность словесными раскрашиваниями, развитая речь, употребление сложных слов и развернутых предложений. Повышенная концентрация внимания на чем-то одном, упорство в достижении результата в сфере, которая интересна. Способности к рисованию, музыке, счету. Нетерпеливость и порывистость, изобретательность и богатая фантазия
Дошкольный период (4-7 лет)	Отличная память, интуитивные скачки, яркое воображение. Нечеткость в разграничении реальности и фантазии; преувеличенные страхи, эгоцентризм, тонкая моторная координация, предпочтение общества старших детей и взрослых. Доброта, открытость, понятливость. Превосходное владение искусством речевой коммуникации. Громадная любознательность, изобретение собственных слов, склонность к активному исследованию окружающего. Острое реагирование на несправедливость
Школьный период (8-17 лет)	Успех во многих начинаниях, высокие результаты. Потребность в коллекционировании, классификации, принятие сложных и долгосрочных заданий. Великолепное чувство юмора. Развитая оперативная память, сформированность навыков логического мышления, выраженная установка на творческое выполнение заданий. Владение основными компонентами умения учиться, оригинальность словесных ассоциаций, построение четкого образа предстоящей деятельности, создание в воображении альтернативных систем
Взрослый период (после 18 лет)	Легкость усвоения новых идей и знаний, комбинирование знаний оригинальными способами, гибкость в концепциях, способах действий, социальных ситуациях. Отличная развитость навыков общения, открытость, дружелюбие, умение ценить юмор. Живое и непосредственное воображение. Открытое выражение своих чувств и эмоций. Активность, настойчивость, энергичность, склонность к риску. Нетерпеливость при выполнении рутинной работы, предпочтение сложных заданий. Независимость в суждениях и поведении.

Одаренный – нестандартный ребенок, обгоняющий время,

способный раньше других достичь высоких результатов без особых усилий, выделяющийся, прежде всего, повышенным уровнем умственного развития на фоне сверстников (см. табл.4).

Таблица 4.

**Признаки раннего проявления одаренности
(по программе «Пралеска»)**

Сфера психической деятельности	Признаки раннего проявления одаренности
Познавательная активность	Ненасытное любопытство, любознательность, интерес ко всему новому, необычному. Нестандартное видение и понимание функций знакомых объектов, умение найти интересное занятие. Задавание множества вопросов. Вдумчивое отношение к ответам, уточнение, размышление. Преобладание причинных вопросов и вопросов-гипотез. Успешность в преодолении познавательной неопределенности, активное экспериментирование
Внимание	Способность к длительному и глубокому сосредоточению, наблюдательность. Собранность. Обращение внимания на такие объекты, которые не привлекают внимания других в силу отсутствия бросающихся в глаза внешних свойств. Большой объем внимания по сравнению со сверстниками. Легкое и быстрое осуществление переключения внимания при переходе от одного вида деятельности к другому. Высокая работоспособность благодаря устойчивому вниманию.
Сенсорика	Повышенная чувствительность, раннее развитие сенсорных дифференцировок и перцептивных исследовательских действий. Ускоренное накопление сенсорного опыта, появление образных форм познавательной деятельности. Легкая переносимость освоенных перцептивных, исследовательских действий в новые условия, ранний переход к интериоризации приемов моделирования в сенсорной форме, способность создать модели по личному замыслу, овладение символическими способами замещения (в игре, продуктивных видах деятельности, творчестве). Развитость чувства гармонии в природе, музыке, поэзии... Проявление интереса к деятельности, требующей тонкой моторики
Память	Отличная память. Быстрое и устойчивое запоминание материала значительного объема. Легкое запоминание

	<p>деталей, отдельных признаков, объемного словесного, наглядного, символического материала, различных требований и правил. Легкое применение усвоенной информации в новых условиях: игровой, познавательно-практической и других видах деятельности. Характерны признаки эйдетической памяти (способность к фотографическому запечатлению).</p>
Мышление	<p>Высокая интуиция, сообразительность, ранняя способность к классификации, прослеживанию причинно-следственных связей. Раннее развитие понятийного, рассуждающего мышления, способность доказывать и делать выводы при сохранении специфической детской логики. Нетерпимость к готовым рецептам и ответам на вопросы. Предпочтение вопросов-гипотез. Пытливость, изобретательность, находчивость, высокая гибкость в использовании знаний, легкая вариативность приемов решения интеллектуальных задач. Высокая развитость чувства нового. Создание оригинальных и необычных продуктов умственной деятельности</p>
Речь	<p>Свободная и правильная речь, как правило, на втором году жизни. Быстрое накопление активного словаря. Ранняя чувствительность к языковой форме и занятия словотворчеством, что говорит о формировании чувства языка. Легкое продуцирование словесных ассоциаций, смелое и меткое толкование слов. Тяга к словесным играм. Раньше других детей отказ от дословного воспроизведения информации, начало применения слов-синонимов, легкая передача содержания литературного произведения своими словами. Свободное овладение выразительными средствами речи, охотное участие в драматизации</p>
Воображение	<p>Отличие образов воображения яркостью, динамичностью, эмоциональной окрашенностью. Раннее проявление оригинальности во всех видах деятельности. Легкое выполнение творческого преобразования исходного материала при решении бытовых, учебных, интеллектуальных задач. Постоянное придумывание чего-то нового, активный поиск оригинальных способов решения любых задач. Диапазон преобразующих действий практически неограничен.</p>

Проявления творческой одаренности	Высокая продуктивность во многих сферах деятельности. Способность продуцировать оригинальные идеи. Развитое чувство гармонии во всем (природе, музыке, искусстве). Высокопродуктивное фантазирование. Легкое и быстрое достижение оригинальных результатов. Преобладание установки на творческое выполнение задания. Выход за рамки обыденного, стремление к поиску разных вариантов
Особенности личности	Сильно развитое чувство справедливости, талант доброты. Повышенная чувствительность в сфере отношений, легкая уязвимость. Эмоциональная зависимость. Нетерпеливость, ранимость. Преувеличенность страхов – вера в созданные ими самими фантастические образы. Недооценивание себя. Эгоцентричность в оценке событий. Склонность к самостоятельности, наделенность высокими социальными идеями, независимость. Нередко страдание от социального неприятия со стороны сверстников. Сопротивление конформизму, дисциплине, нетерпимость к ограничениям

Известный специалист в области детской одаренности *Н.С.Лейтес* выделяет три категории детей, которых в педагогической практике принято называть одаренными:

- дети с высоким интеллектом (IQ);
- дети, достигшие выдающихся успехов в каком-либо виде деятельности;
- дети с высокой креативностью.

Можно выделить, как минимум, шесть типов интеллектуального поведения, которые в рамках разных исследовательских подходов соотносятся с проявлением интеллектуальной одаренности (по *М.А.Холодной*):

- «сообразительные» - с высоким развитием «общего интеллекта» в виде показателей $IQ > 135 - 140$ единиц (выявляются с помощью психометрических тестов интеллекта);
- «блестящие ученики» - с высоким уровнем академической успешности в виде показателей учебных достижений (выявляются с использованием критериально-ориентированных тестов);
- «креативы» - с высоким уровнем развития интеллектуальных творческих способностей в виде показателей беглости и оригинальности порождаемых идей (выявляются на основе тестов креативности);
- «компетентные» - с высокой успешностью в выполнении тех или иных

реальных видов деятельности, имеющие большой объем предметно-специфических знаний, а также значительный практический опыт работы в соответствующей области;

- «талантливые» - с экстраординарными интеллектуальными достижениями, которые нашли свое воплощение в объективно значимых, в той или иной мере общепризнанных формах;
- «мудрые» - с экстраординарными интеллектуальными возможностями, связанными с анализом, оценкой и предсказанием событий обыденной жизни людей.

Категории одаренных детей (по А.И.Савенкову):

- дети с высоким показателем по уровню общей одаренности;
- дети, достигшие успехов в каких-либо областях деятельности (одаренные музыканты, художники, спортсмены, математики). Эту категорию детей чаще всего называют талантливыми;
- дети, хорошо обучающиеся в школе (академическая одаренность).

Классификации, предложенные А.И.Савенковым и Н.С.Лейтесом, дают возможность выявления одаренных детей в домашних условиях, дошкольном учреждении, а также на ранних ступенях обучения в школе.

Группы детей со скрытой одаренностью (по Ю.В.Васильковой):

- фанаты – увлечены каким-то одним делом (например, компьютерные фанатики). Для них школа – помеха в жизни;
- лентяи – впитывают любую информацию, но не хотят ничего делать;
- скромники – дети с заниженной самооценкой, стремящиеся не демонстрировать себя;
- невротики – постоянно вступают в конфликты в семье и с окружающими;
- чудаки – спокойные дети, не любящие конфликтовать.

Тема 4. ОДАРЕННЫЕ ДЕТИ: ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ

4.1. Характеристика одаренного ребенка

Типология одаренных детей (по В.И.Панову): дети с гармоничным развитием познавательных, эмоциональных, регуляторных, психомоторных, личностных и других сторон психики; дети, психическое развитие которых отличается неравномерностью (дисинхронией) в уровне сформированности указанных психических процессов.

Ребенок с высокоразвитым интеллектом может отличаться эмоциональной неустойчивостью, недоразвитием психомоторной сферы и т.п. Во вторую группу чаще всего попадают высоко или исключительно одаренные дети. Эта особенность их развития во многом обуславливает необходимость оказания им педагогической помощи, а также моральной поддержки со стороны родителей и педагогов.

Среди наиболее характерных, а потому часто встречающихся особенностей одаренных детей американский ученый *Л.Холлингуорт* выделяла: неприязнь к школе; особую направленность игровых интересов; неконформность; погруженность в философские проблемы; несоответствие между физическим, интеллектуальным и социальным развитием.

Ю.З.Гильбух к важнейшим особенностям одаренных детей относит:

- необычайно раннее проявление высокой познавательной активности и любознательности;
- быстроту и точность выполнения умственных операций, обусловленных устойчивостью внимания и оперативной памятью;
- сформированность навыков логического мышления;
- богатство активного словаря;
- быстроту и оригинальность вербальных (словесных) ассоциаций;
- выраженную установку на творческое выполнение заданий;
- развитость творческого мышления и воображения, владение основными компонентами умения одаренных детей.

К.А.Хеллер выделяет следующие личностные характеристики высокоодаренных детей:

- высокие интеллектуальные способности;
- выдающиеся креативные способности;
- способность к быстрому усвоению и выдающаяся память;
- интеллектуальное любопытство и стремление к знаниям;
- высокая личностная ответственность;
- убежденность в собственной эффективности и самостоятельность суждений;
- позитивная «Я-концепция», связанная с адекватной самооценкой.

Характеристика одаренного ребенка (по Т.В.Пластининой)

1. Опережающий вид познания.
2. Психическое развитие (для каждого возраста есть свои психические особенности).
3. Физическое развитие.

Одаренные дети – это те, которые получили определенные знания и:

- любопытны (в знаниях, но не в быту);
- делают обобщение в связях (связывают предметы в своем воображении);
- как правило – ранние дети (отличная память и ранний языковой запас);
- нетерпеливы в своей сфере (не любят, когда предлагают готовые решения);
- обладают очень хорошей логикой, быстро считают, но быстрый счет – это еще не знания математики;
- увлечены узкопрофильно;
- с обостренным чувством справедливости;

- с высокими требованиями к себе;
- фантазеры, изобретатели, творческие натуры;
- имеют индивидуальность восприятия;
- со своеобразным чувством юмора;
- нетерпеливые, порывистые, очень уязвимые;
- имеют проблемы общения («Я» в конфликте с самим собой).

Множество различных определений одаренности сводится к тому, что она не исчерпывается только высоким IQ, хотя IQ – критерий, практически неизбежный в оценке явно выраженной или потенциально имеющейся одаренности. Отметим, что IQ не является ведущим показателем в определении музыкальных способностей, но у большинства музыкально одаренных детей уровень умственного развития выше среднего. В 1972 году Комитет по образованию США опубликовал следующее определение: одаренными и талантливыми детьми можно назвать тех, которые по оценке опытных специалистов, в силу выдающихся способностей демонстрируют высокие достижения. Перспективы таких детей определяются уровнем их достижения и/или потенциальными возможностями в одной или нескольких сферах: интеллектуальной; академических достижений; творческого или продуктивного мышления; общения и лидерства; художественной; двигательной деятельности.

Каждый одаренный ребенок неповторим, но при всем индивидуальном своеобразии реальных проявлений детской одаренности существует много типичных черт, характерных для одаренных детей.

Интеллектуальная сфера. Ребенок отличается остротой мышления, наблюдательностью и исключительной памятью; проявляет выраженную и разностороннюю любознательность; часто полностью занят тем или иным занятием; охотно и легко учится; выделяется умением хорошо излагать свои мысли; демонстрирует способности к практическому приложению знаний; знает многое, о чем его сверстники не догадываются; проявляет исключительные способности к решению задач. Однако исследователь Н.С.Лейтес считает, что применительно к интеллектуальной (умственной) сфере выражения «одаренные дети», «выдающиеся дети» весьма условные, их следует применять с осторожностью: такие характеристики имеют значение только чего-то предварительного. Нужно знать, что существует такое явление, как возрастная одаренность. У тех детей, которые выглядят вполне заурядными или лишь со слабыми проблесками свойств одаренности, могут таиться еще не раскрытые черты. К любому ребенку следует относиться с надеждой и ожиданием.

Техническая сфера. Интересуется механизмами и машинами. Может чинить испорченные приборы, использовать старые детали для создания новых поделок, игрушек, приборов. Любит разбираться в причинах и капризах механизмов, любит загадочные поломки и вопросы на «поиск».

Любит рисовать чертежи и схемы механизмов. Читает (любит, когда ему читают) журналы и статьи о создании новых приборов, машин, механизмов. Любит обсуждать научные события, изобретения, часто задумывается об этом. Проводит много времени над конструированием и воплощением собственных «проектов» (модели летательных аппаратов, автомобилей, кораблей). Быстро и легко осваивает компьютер.

Сфера академических достижений. Чтение. Ребенок часто выбирает своим занятием чтение, использует богатый словарный запас и сложные синтаксические структуры; подолгу сохраняет внимание, когда ему читают; понимает и запоминает то, что ему читают; способен долго удерживать в памяти символы, буквы и слова; проявляет необыкновенный интерес к написанию имен, букв и слов; демонстрирует умение читать.

Математика. Ребенок проявляет большой интерес к вычислениям, измерениям, взвешиванию или упорядочиванию предметов, необычное для своего возраста понимание математических отношений; демонстрирует легкость в восприятии и запоминании математических символов (цифр, знаков); с легкостью выполняет простейшие операции сложения и вычитания; разбирается в измерении времени (часы, календари), счете денег; часто применяет математические навыки и понятия в процессе занятий, не имеющих отношения к математике.

Естествознание. Ребенок внимателен к предметам и явлениям; проявляет большой интерес или исключительные способности к классификации; может подолгу сохранять внимание к предметам, связанным с естественной природой; часто задает вопросы о происхождении или функциях предметов; проявляет интерес к естественнонаучным опытам и экспериментам; демонстрирует опережающее его возраст понимание причинно-следственных связей; хорошо запоминает абстрактные понятия.

Творчество (креативность). Ребенок пылив и любознателен, способен полностью увлечься интересующим его занятием, работой; демонстрирует высокий энергетический уровень (высокую продуктивность или интерес к множеству разных вещей); часто делает все по-своему (независим, неконформен); изобретателен в изобразительной деятельности, играх, использовании материалов, идей; часто высказывает много разных соображений по поводу конкретной ситуации; способен по-разному подойти к проблеме или использованию материалов (гибкость), продуцировать оригинальные идеи или находить оригинальный результат; склонен к завершенности и точности в художественно-прикладных занятиях и играх.

Общение и лидерство. Ребенок легко приспосабливается к новым ситуациям; другие дети предпочитают выбирать его в качестве партнера по играм и занятиям; в окружении посторонних людей сохраняет уверенность в себе; имеет тенденцию руководить играми или занятиями

других детей; с легкостью общается с детьми и взрослыми; генерирует идеи и решения задач; в общении со сверстниками проявляет инициативу; принимает на себя ответственность, выходящую за рамки, характерную для его возраста; дети часто обращаются к нему за советом и помощью. Улавливает причины поступков других людей, мотивы их поведения. Хорошо понимает недосказанное. Обладает даром убеждения, способен внушать свои идеи другим.

Сфера художественной деятельности. Изобразительное искусство. Ребенок проявляет большой интерес к визуальной информации; в мельчайших деталях запоминает увиденное; проводит много времени за рисованием или лепкой; серьезно относится к своим художественным занятиям и получает большое удовольствие; демонстрирует опережающую свой возраст умелость; оригинально использует средства художественной выразительности; экспериментирует с использованием традиционных материалов; осознанно строит композицию картин или рисунков; его произведения включают множество деталей, работы отличаются верной композицией, конструкцией и цветом, они оригинальны и отмечены печатью индивидуальности. В рисунках нет однообразия. Оригинален в выборе сюжетов. Обычно изображает много разных предметов, людей, ситуаций. Становится вдумчивым и очень серьезным, когда видит хорошую картину, слышит музыку, видит необычную скульптуру, красивую (художественно выполненную) вещь. Способен составлять оригинальные композиции из цветов, рисунков, камней, марок, открыток и т.д. Охотно рисует, лепит, создает композиции, имеющие художественное назначение (украшения для дома, одежды и т.д.), в свободное время, без побуждения взрослых. Обращается к рисунку или лепке для того, чтобы выразить свое чувство или настроение. Любит создавать объемные изображения, работать с глиной, пластилином, бумагой, клеем. Может высказать собственную оценку произведениям искусства, пытается воспроизвести то, что ему понравилось, в своем собственном рисунке или созданной игрушке, скульптуре.

Музыка. Ребенок проявляет интерес к музыкальным занятиям; чутко реагирует на характер и настроение музыки; легко повторяет короткие ритмические мелодии; узнает знакомые мелодии по первым звукам; с удовольствием подпевает; определяет, какая из двух нот ниже или выше. Чутко реагирует на характер и настроение музыки. Хорошо поет, в игру на инструменте, в песню или танец вкладывает много энергии и чувств. Любит музыкальные записи, стремится пойти на концерт или туда, где можно слушать музыку. Хорошо играет на каком-нибудь инструменте. Сочиняет собственные, оригинальные мелодии.

Литература. Любит сочинять (писать) рассказы или стихи. Может легко построить рассказ, начиная от завязки сюжета и кончая разрешением какого-либо конфликта. Рассказывая о чем-то, умеет хорошо

придерживаться выбранного сюжета, не теряет основную мысль. В рассказах о событиях, все несущественное отбрасывает, оставляет главное, наиболее характерное, выбирает такие слова, которые хорошо передают эмоциональные состояния героев, их переживания и чувства, передает детали, которые важны для понимания события (что обычно не умеют делать его сверстники). Склонен фантазировать, старается добавить, что-то новое и необычное, когда рассказывает о чем-то уже знакомом и известном всем. Умеет в рассказе изобразить своих героев очень живыми, передает их характер, чувства, настроения.

Артистизм. Легко входит в роль какого-либо персонажа: человека, животного и других. Интересуется актерской игрой. Меняет тональность и выражение голоса, когда изображает другого человека. Разыгрывая драматическую сцену, способен понять и изобразить конфликт. Склонен передавать чувства через мимику, жесты, движения. Стремится вызывать эмоциональные реакции у других людей, когда о чем-то с увлечением рассказывает. С большой легкостью драматизирует, передает чувства и эмоциональные переживания. Любит игры-драматизации.

Двигательная сфера. Ребенок проявляет большой интерес к деятельности, требующей тонкой и точной моторики; обладает хорошей зрительно-моторной координацией; любит движение (бег, прыжки, лазание); обладает широким диапазоном движения (от медленного к быстрому, от плавного к резкому); прекрасно удерживает равновесие при выполнении двигательных упражнений (на бревне, трамплине), владеет телом при маневрировании (стартуя, останавливаясь, целенаправленно меняя направление и т.п.); для своего возраста обладает исключительной физической силой, демонстрирует хороший уровень развития основных двигательных навыков (ходьба, бег, лазание, прыжки, умение бросать и ловить предметы). Энергичен, производит впечатление ребенка, нуждающегося в большом объеме движений. Любит участвовать в спортивных играх и состязаниях, где часто выигрывает у сверстников. Любит ходить в походы, играть на открытых спортивных площадках. Предпочитает проводить свободное время в подвижных играх (хоккей, баскетбол, футбол и т.д.). Физически выносливее сверстников

4.2. Особенности познавательной сферы

Каждый одаренный ребенок неповторим, но при всем этом индивидуальном своеобразии есть и общие свойства (качества личности), характерные если не для всех, то для большинства одаренных детей. Особая ценность этих качеств в том, что они могут быть замечены не только профессионалами: психологами или педагогами, но и родителями. Знать об этих особенностях важно для того, чтобы правильно построить процесс развития познавательных способностей.

Важно и то, что качества эти проявляются и у «нормальных» детей,

тех, кого специалисты обычно не относят к числу одаренных, но степень выраженности этих свойств иная. Поэтому, развивая интеллектуально-творческий потенциал ребенка, необходимо их учитывать. Они могут рассматриваться как педагогические ориентиры, к которым следует стремиться.

Любопытство — любознательность — познавательная потребность — этими понятиями обозначается «лесенка», ведущая к вершинам познания. Любопытство — жажда новизны, интеллектуальной стимуляции характерно для каждого здорового ребенка. Одаренным детям в большей степени, чем их «нормальным» сверстникам, свойственно стремление к познанию, исследованию окружающего мира. Одаренный ребенок не терпит ограничений на свои исследования и это его свойство, проявившись довольно рано, на всех возрастных этапах продолжает оставаться важнейшей отличительной чертой. Удовольствие от умственных нагрузок, явно выраженная потребность в исследовательском поиске наиболее характерна для одаренных детей, даже тех, чьи необычные способности еще не проявились в каком-либо определенном виде деятельности.

Для того, чтобы любопытство переросло в любознательность, а последняя в устойчивое психическое образование — «познавательную потребность», необходимо всего лишь одно — чтобы ребенок испытывал удовольствие от умственного напряжения. Насилие, считающееся у нас едва ли не обязательным спутником обучения, прямой и кратчайший путь в противоположную сторону.

Сверхчувствительность к проблемам. Способность видеть проблему там, где другие не видят никаких сложностей, где все представляется как будто ясным — одно из важнейших качеств, отличающих истинного творца от «посредственного» человека. Еще Платон отмечал, что познание начинается с удивления тому, что обыденно.

Сверхчувствительность к проблемам необходима в любой творческой деятельности и является качеством самостоятельно мыслящего человека. Развитие либо подавление этого качества многие специалисты 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, ориентированное на самостоятельную, исследовательскую работу ребенка обучение развивает как эту способность, так и другие необходимые для творчества качества.

Склонность к творческим задачам (дивергентное мышление). «Конвергентные» задачи имеют единственный, правильный ответ. Он обычно может быть выведен из самих условий путем использования правил, законов, алгоритмов (языковые правила, физические законы,

теоремы и др.). Такие задачи используются не только в математике, но и во всех без исключения школьных предметах.

Другая группа задач — «дивергентные». Это — проблемные, творческие задания, ориентированные на альтернативное, творческое мышление. Главная особенность этих задач в том, что при одном условии они допускают множество правильных ответов. Именно с такими задачами, когда из множества возможных (правильных) ответов нужно выбрать самый лучший (эффективный, оригинальный и др.), сталкивается человек в любой творческой деятельности.

В дивергентных задачах конечный мыслительный продукт (ответы) не выводим напрямую из данных условий, как в задачах конвергентного типа. Решение проблем такого рода требует поиска разных подходов, допускает и частично предполагает их сопоставление. Многовариантность правильных ответов на один и тот же вопрос создает наиболее благоприятные условия для реализации творческого потенциала ребенка, дает ему возможность постоянного совершенствования.

Люди нетворческие, как правило, стараются избегать дивергентных задач и связанной с ними ответственности, стараясь заpastись, на всякий случай, правилами, алгоритмами, технологиями и другими средствами.

Одаренные дети заметно отличаются от сверстников повышенным интересом к дивергентным задачам, явно предпочитая их заданиям конвергентного типа. Создаваемые этими задачами ситуации с различной, в том числе и «высокой степенью неопределенности» не подавляют, а напротив стимулируют активность ребенка.

Порождение, продуцирование идей с помощью дивергентного мышления характеризует другую особенность творчески одаренного ребенка, обозначаемую обычно понятием — «гибкость мышления».

Гибкость мышления. Способность быстро и легко находить новые стратегии решения, устанавливать ассоциативные связи и переходить (в мышлении и поведении) от явлений одного класса, к другим, часто далеким по содержанию, — называют гибкостью мышления. Противоположное свойство — «инертность», «ригидность мышления». Высокий уровень «гибкости мышления» — явление редкое, как и крайнее выражение его противоположности — «инертности мышления». Поэтому наличие первого свидетельствует об исключительности, характерной для одаренных детей.

Гибкость мышления тесно связана с богатством и разнообразием прошлого опыта ребенка (объем знаний, умений, навыков и т.п.), однако полностью им не определяется. Экспериментальные исследования свидетельствуют о том, что связь между ними имеет очень сложный характер. Так в некоторых ситуациях объем знаний не только не содействует генерированию новых идей и стратегий, а напротив, выступает как сдерживающий фактор.

Само по себе количество информации еще не является гарантией способности к её комбинированию и созданию на этой основе принципиально новых идей и стратегий. В ходе многочисленных исследований было подтверждено, что решающим фактором, содействующим развитию этой интеллектуальной характеристики, выступает не сам опыт (знания, умения, навыки и т.п.), а методы его усвоения.

Оригинальность мышления — способность выдвигать новые, неожиданные идеи, отличающиеся от широко известных, общепринятых, банальных. Проявляется в мышлении и поведении ребенка, в общении со сверстниками и взрослыми, во всех видах его деятельности. Оригинальность (либо её отсутствие) ярко выражается в характере и тематике самостоятельных рисунков, сочинении историй, конструировании и других продуктах детской деятельности.

Многие специалисты рассматривают оригинальность мышления как одну из основных особенностей мышления творчески одаренного человека (С.Кейплан, Д.Сиск, П.Торренс и др.). Но при этом эти исследователи отмечают, что наряду со способностью продуцировать оригинальные идеи, существует и другой способ творчества — разрабатывать существующие. Если первый способ особенно ценится в творчестве научном и техническом, то второй — в художественном.

Продуктивность мышления. Это качество иногда называют «беглостью» или «продуктивностью» мышления и обычно рассматривают как способность к генерированию большого числа идей. Качество очень близкое предыдущему, но характеризующее несколько иную грань одаренности. Чем больше идей, тем больше возможностей для выбора из них оптимальных, их сопоставления, развития, углубления и тому подобное. Обилие идей, с одной стороны, является основой, с другой — необходимой предпосылкой творчества.

Большое количество идей характерно для одаренного ребенка — как реакция на проблемную ситуацию. Легкость генерирования идей тем выше, чем меньше давление стереотипов, которые приобретаются, как правило, в процессе усвоения опыта (знания, умения, навыки) и часто прямо диктуются его содержанием. Ребенок относительно свободен от этого, в силу известной ограниченности своего опыта, и если мы ставим задачу развития способности легко генерировать идеи не только у одаренных, которым данное качество присуще в большей степени, но у всех детей, то следует подумать не только о методах усвоения этого опыта, как отмечалось выше, но и о его содержании.

Легкость ассоциирования. Легкость ассоциирования может быть представлена как способность к выработке обобщенных стратегий на основе выявления скрытых от тривиального взгляда связей и отношений и их дальнейшей детализации. Она выражена наиболее рельефно в умении

находить аналогии там, где традиционно они не усматриваются, в способности увидеть, найти путь к решению проблемы, используя различную, в том числе и кажущуюся посторонней, информацию. Возможным это становится при наличии умения видеть связи между разными явлениями, событиями, концептуальными моделями, далекими по содержанию.

Одаренный ребенок способен значительно продуктивнее, чем его «нормальные» сверстники, воспринимать связи и отношения между явлениями, предметами, событиями и даже концепциями. При этом эти связи, в силу наличия данной и вышеописанной способностей, могут быть нетрадиционны и непривычны, что, как известно, и составляет основу творчества.

Способность к прогнозированию. Одаренным детям в значительно большей степени, чем их сверстникам свойственны способности к прогнозированию, предвосхищению.

Любой человек, решая мыслительную задачу, тем самым хотя бы в минимальной степени прогнозирует будущее решение. У одаренных детей это качество выражено настолько ярко, что их способность к прогнозированию распространяется не только на процесс решения учебных задач, но и на самые разные проявления реальной жизни: от прогнозирования последствий не отдаленных во времени, относительно элементарных событий до возможностей прогноза развития социальных явлений.

Интегральный характер данного личностного свойства, по мнению некоторых исследователей, позволяет считать его одним из основных при определении (диагностике) одаренности.

Память. Способность ребенка запоминать факты, события, абстрактные символы, различные знаки – важнейший индикатор одаренности. Однако следует иметь в виду, что преимущество в творчестве имеет не тот, у кого больший объем памяти, а тот, кто способен оперативно извлечь из памяти нужную информацию. Проявление различных видов памяти (долговременная и кратковременная, смысловая и механическая, образная и символическая и др.) несложно обнаружить в процессе общения с ребенком.

Способность к анализу и синтезу. Анализ – линейная, последовательная, логически точная обработка информации, предполагающая ее разложение на составляющие. Наиболее ярко проявляется при решении задач и может быть выявлена практически в любом виде деятельности ребенка.

Классификация и категоризация. Психические процессы, имеющие решающее значение при структурировании новой информации, предполагающие объединение единичных объектов в классы, группы, категории. Проявляется, кроме специальных логических задач, в самых

разных видах деятельности ребенка, например, в коллекционировании, систематизации добываемых материалов.

Высокая концентрация внимания. Для одаренного ребенка характерна повышенная концентрация внимания. 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 одаренного ребенка, как склонность к сложным и сравнительно долговременным заданиям.

Ребенок часто бывает поглощен заинтересовавшим его занятием настолько, что его практически невозможно отвлечь, причем заниматься он способен длительное время, может возвращаться к делу в течение нескольких дней.

Способность к оценке. Предполагает возможность оценки продуктов собственной деятельности, а также понимания как собственных мыслей и поступков, так и действий, мыслей и поступков других людей. Способность к оценке обеспечивает возможность самодостаточности, уверенности одаренного ребенка в самом себе, своих способностях, решениях. Во многом благодаря этому формируются самостоятельность, неконформность и многие другие интеллектуальные и личностные качества.

Интересы и склонности. Интересы и склонности одаренных детей имеют также свои специфические особенности. Одна из них — устойчивость интересов, уже отмеченная выше, проявляется в характерном для одаренного ребенка упорстве в достижении цели, высокой преданности делу, что служит одним из самых важных индикаторов одаренности. Второе свойство, характерное для значительной части одаренных детей, — широта интересов.

Многие одаренные дети, часто не без влияния взрослых, резко ограничивают круг своих интересов и достигают больших успехов в каком-либо одном направлении (математика, музыка, шахматы др.). Эту категорию детей называют уже не одаренными, а талантливymi детьми.

Одаренным детям, в силу того, что им удается не все, как правило, хочется попробовать себя в самых разных сферах. Нередко это приводит к распылению сил, их нерациональной, с точки зрения излишне прагматичных взрослых, трате. Теоретически возможна и нерациональная трата сил, однако широту интересов, как явление изначально присущее одаренному ребенку, обусловленное его большими возможностями и универсализмом, следует не ограничивать, стремясь направить в одно русло его энергию, с тем, чтобы получить сиюминутный результат (победа в конкурсе, олимпиаде и др.), а развивать и поддерживать.

Широта интересов — основа многообразного опыта, служащего исходным материалом для комбинаторики, ассоциирования и других

важных творческих операций. Знания, полученные опытным путем, в процессе собственной исследовательской практики, строящейся, в свою очередь, на интересе одаренного ребенка к предмету исследования — один из важнейших факторов, характеризующих одаренность.

4.3. Психосоциальное развитие одаренных детей

Поведение выдающегося человека обычно характеризуется особым набором личностных свойств. Например, всем известно о нежелании Платона жить в роскоши, хотя его современники к этому активно стремились, известно и о весьма оригинальном стиле поведения Александра Васильевича Суворова, Сальвадора Дали, Поля Гогена, о ярких, нестандартных поступках многих других гениев.

Самоактуализация – стремление человека реализовать свои личностные возможности, которые проявляются уже в детстве и должны поддерживаться и формироваться. А. Маслоу охарактеризовал самоактуализацию как желание человека стать тем, кем он может стать. Человек, достигший этого высшего уровня, добивается полного использования своих талантов, способностей и потенциала личности, что является доминирующей чертой одаренных детей.

Перфекционизм – стремление человека доводить продукты любой своей деятельности до соответствия самым высоким требованиям. Это качество тесно связано со способностью к оценке.

Так, например одаренные дети, как часто отмечают многие специалисты, не удовлетворяются, не достигнув максимально высокого уровня в любой своей работе. И не важно, что делает ребенок: рисует, играет в песочнице, сочиняет стихи, строит замок из кубиков или проводит собственные учебные исследования. Эта внутренняя потребность в совершенстве создаваемых продуктов должна формироваться уже на самых ранних возрастных этапах.

Взрослым следует помнить, что стремлению к высоким личным стандартам часто сопутствует чувство неудовлетворенности. Ведь это стремление сделать все на максимальном уровне проявляется не только в категоричном неприятии любых форм «халтуры», но и в желании «делать и переделывать» то, что уже можно признать вполне хорошим результатом. Это личностное свойство часто изматывает ребенка, и существенно осложняет жизнь взрослого творца.

Однако без перфекционизма нет и не может быть никаких выдающихся достижений ни в детском возрасте, ни позже. Поэтому, воспитывая ребенка, мы должны учить его прорабатывать и главную идею, и частности, детали. О последних хорошо сказал выдающийся скульптор эпохи Возрождения Микеланджело Буонарроти — «мелочи создают совершенство, а совершенство не мелочь».

Социальная автономность — это стремление во что бы то ни стало

противостоять мнению большинства. У одаренного ребенка это качество также присутствует. Степень его развития характеризует степень самостоятельности и независимости, что является основой для огромного количества проблем, с которыми постоянно сталкивается одаренный ребенок. Причем, чем ниже уровень педагогической квалификации учителей, чем менее тактичны и внимательны родители, тем количество проблем возрастает.

Творчески одаренные дети, как мы уже отмечали, редко бывают отличниками или даже просто хорошими учениками, этот многократно подтвержденный в экспериментальных психолого-педагогических исследованиях факт уже давно не воспринимается как парадокс. Одна из главных причин кроется в том, что учебные занятия в традиционном режиме нередко кажутся одаренным слишком простыми и однообразными, а оттого скучными и неинтересными. Результатом часто становится скрытый или явный конфликт со школой и учителями.

Но «социальную автономность», «неприятие конформизма» не следует путать с «познавательным нигилизмом». Подражательность, повторение многих действий и высказываний в старшем дошкольном и младшем школьном возрастах традиционно считается важным условием умственного развития. Внушаемость, впечатлительность ребенка этого возраста, склонность к вере в истинность того, чему его учат, направленность умственной активности на то, чтобы повторить, внутренне принять внешние требования — все это создает благоприятные условия для обогащения и развития психики.

Эгоцентризм. Одаренные дети, так же как и их «нормальные» сверстники, часто не понимают, что окружающие в большинстве своем существенно отличаются от них и в мыслях, и желаниях, и поступках. Это качество свойственно и взрослым, но если эгоцентризм взрослого — результат эгоизма, то эгоцентризм ребенка имеет иную природу и определяется обычно его неспособностью встать на позицию другого человека.

Многие ученые отмечают высокую степень выраженности эгоцентризма у одаренных детей, утверждая, что чем лучше знаешь что-либо, тем больше шансов, в связи со своим знанием, вести себя эгоцентрически.

Эгоцентризм как всякое сложное личностное свойство нельзя рассматривать упрощенно, одномерно. При внимательном, глубоком изучении выявляется, что в одних сферах он проявляется у одаренного ребенка ярче, чем у «нормального», в других, наоборот, выражен меньше.

Познавательный эгоцентризм. Этот вид эгоцентризма наиболее характерен для одаренных детей как дошкольного, так и младшего школьного возрастов. Одаренные дети практически не способны понять, как то, что просто и понятно им самим, не могут постичь окружающие.

Данный вид эгоцентризма отличается устойчивостью и в значительной мере сохраняется в дальнейшем.

Моральный эгоцентризм. Одаренному ребенку, так же как и его «нормальному» сверстнику бывает нелегко выявить основания моральных действий и поступков других людей. Однако в этом плане одаренный ребенок часто обнаруживает превосходство над сверстниками. Более высокий уровень умственного развития, способность улавливать причинно-следственные связи, глубже и тоньше воспринимать происходящее — все это создает хорошую базу для понимания мотивов поведения других людей. Поэтому моральный эгоцентризм свойственен одаренному ребенку в меньшей степени, чем «нормальным» детям, и преодолевается он легче.

Эгоцентризм, проявляющийся у одаренного ребенка, не следует относить к числу негативных качеств. Он практически не имеет ничего общего с эгоизмом и реально проявляется только в познавательной сфере, где опять-таки происходит то, что одаренный ребенок думает об окружающих лучше, чем они есть на самом деле.

Эгоцентризм в данном случае — особенность возрастного развития, в основном преодолеваемая со временем, первоначально связанная с проецированием собственных интеллектуальных и эмоциональных реакций на восприятие других людей. Ребенок уверен, что его восприятие явлений и событий идентично одновременному, сознательному восприятию других людей.

В зрелом возрасте это свойство приводит к крайне негативным последствиям. Американский психолог К.Тэкэкс пишет, что неспособность выработать терпеливое и дружелюбное отношение к менее одаренному человеку часто ведет к разочарованию, желчности и мизантропии, которые убивают потенциальных лидеров.

Лидерство. В общении с неодаренными сверстниками, одаренный ребенок довольно часто берет на себя роль руководителя и организатора групповых игр и дел. Основываясь на подобном наблюдении, многие исследователи выделяют в качестве одной из важных, с их точки зрения, черт одаренных детей — склонность командовать другими детьми. Но стоит только рассмотреть это явление более внимательно, как выявляется довольно сложная картина.

Проявляемые организаторские способности одаренного ребенка в большинстве случаев имеют несколько иную природу, чем у взрослого. Они, как правило, покоятся не столько на природном даре воздействовать на других, не на умении настоять на своем и не на способности «ладить», устанавливать контакты с другими детьми.

Основная причина склонности одаренного ребенка к командованию сверстниками — его интеллектуальное превосходство над ними, гибкость и быстрота мышления. Он лучше других представляет себе наиболее

эффективный характер игровых действий, прогнозирует возможные ошибки и несоответствия игрового поведения участников и, как бы предупреждая их, берет на себя роль лидера.

Это проявляется довольно отчетливо на уровне старшего дошкольного возраста. У младших школьников эта ситуация несколько видоизменяется. Часть одаренных детей перестает интересоваться коллективными играми, предпочитая им индивидуальные игры и занятия. Основные причины: полученный ранее негативный опыт общения со сверстниками в коллективных играх (обычно результат педагогических недоработок); особенности характера (темперамента), следствием, которых является не стремление утвердиться в роли лидера, а интерес к определенной деятельности, выраженный в увлеченности углубленной, интеллектуальной работой, самодостаточность.

Соревновательность Склонность одаренного ребенка к соревновательности отмечали исследователи В.Э.Чудновский, В.И.Панов и др. Соревновательность, конкуренция — важный фактор развития личности, укрепления, закалки характера. Опыт побед и поражений, приобретаемый в ходе различных интеллектуальных, художественных, спортивных состязаний детей 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».

Источник склонности к соревновательности у одаренных детей следует искать в превышающих обычные способности ребенка, в способности к высоко дифференцированной 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 одаренными детьми. Причем особенно ценен, по мнению некоторых специалистов, опыт поражений (Л.Тэкэкс). Данное обстоятельство закреплено и в известном народном изречении: «За одного битого — двух небитых дают».

Но соревнование как метод психосоциального развития имеет и свои недостатки. Естественное желание одаренного ребенка побеждать, выигрывать при постоянном подкреплении, достигаемом путем конкурентной борьбы с неодаренными сверстниками, как установлено в ряде исследований, приносит вреда больше, чем пользы. Формируемое в результате чувство превосходства к числу положительных уже не относится и весьма существенно деформирует дальнейшее личностное

развитие. Конкуренция с более сильными (одаренными детьми или более старшими) при соблюдении ряда педагогических условий дает хорошие результаты.

4.4. Особенности психоэмоциональной сферы одаренного ребенка

В качестве одной из основных особенностей развития эмоциональной сферы одаренного ребенка большинство исследователей отмечают повышенную уязвимость. Источником её является сверхчувствительность, уходящая корнями в особенности интеллектуального развития.

Способность улавливать причинно-следственные связи, сочетающаяся с опережением в количестве и силе восприятия окружающих явлений и событий, рождает более глубокое и тонкое их понимание. Одаренные дети не только больше видят, тоньше чувствуют, они способны следить за несколькими явлениями сразу, подмечая их сходство и различия.

Способность улавливать то, что осталось незамеченным другими, сочетаясь со свойственным им эгоцентризмом, приводит к тому, что они все принимают на свой счет. Поэтому внешне нейтральные замечания, реплики, действия могут оказывать сильное влияние на одаренного ребенка, в то время как его «нормальные» сверстники относятся к ним равнодушно.

Юмор. Без способности обнаружить несуразности, видеть смешное в самых различных ситуациях невозможно представить творческого человека. Эта способность проявляется в детстве. Она является свидетельством одаренности и вместе с тем эффективным механизмом психологической защиты. Смех иногда скрывает большую обиду, а ребенок смеется, только чтобы не заплакать.

Всем одаренным детям свойственна потребность в знаниях. Их не нужно заставлять учиться, они сами находят себе работу, чаще сложную интеллектуально. Любят умственный труд и этим настораживают родителей. Одаренный ребенок ищет общения со взрослыми, так как они понимают его лучше, чем сверстники, которые над ним насмехаются, дают прозвища.

Элен Виннер применяет к детям понятие «высокоодаренные», если они характеризуются тремя нетипичными признаками:

1. демонстрируют раннюю зрелость, рано развившиеся способности, опережают свой возраст; продвигаются вперед более быстрыми шагами, чем остальные дети, так как учение дается им легко.
2. ведут себя последовательно в их собственном понимании; учатся не только быстрее, но и всегда по-своему; следуют своим собственным представлениям и учатся самостоятельно; находят собственные правила и развивают свои методы решения задач; решают задачи новым способом.

3. внутренне мотивированная неуемная жажда знаний, повышенный интерес, высокая способность концентрации и желание понять все до конца; переживают состояния, в которых интенсивно концентрируются и забывают все вокруг; обнаруживают удивительное соединение повышенного интереса к какой-либо области со способностью учиться.

Одним из наиболее заметных признаков одаренного ребенка является *способность устанавливать связи между различными понятиями*. Когда маленький ребенок видит марку машины, на которой ездит его любимый дядя, и называет имя дяди (когда он еще не может называть марки автомобиля), это указывает на его способность связывать разные понятия. Эту способность он позднее может хорошо использовать в искусстве, науке и человеческих отношениях.

Одаренный ребенок все, что делает, делает с удовольствием. Ему все нужно потрогать и попробовать. Если это у ребенка сохраняется, несмотря на обязательные дела и учебу, он может осуществлять процесс поиска решения проблем с такой же охотой, не говоря уже о других радостях жизни, которыми он позднее сможет наслаждаться.

Удовольствие предполагает и *игровое начало*, т.е. способность играть, экспериментировать с идеями, элементами, знанием и тем самым находить новые связи и другие формы, другое содержание.

«Наивный» взгляд (выражение, используемое Эйнштейном) позволяет ребенку наблюдать вещи непосредственно и непредвзято и видеть их своеобразие.

Их *воображение*, способность представления выражены очень ярко. Это способ дальнейшего развития приобретенных знаний.

Разумеется, ко всему этому относится мужество, даже *отвага* видеть проблемы и вступать в неизвестное, полное приключений. Одаренным детям вообще много что есть сказать, поэтому в своем кругу они всегда доминируют.

Они остро реагируют на всякое ограничение и *не признают авторитетов*, что очень затрудняет их воспитание. Когда дети совсем еще маленькие, они часто не переносят неудач и не хотят что-то делать, если не уверены, что хорошо с этим справятся. Это происходит оттого, что их душевная зрелость не соответствует интеллектуальной. Со временем это меняется, и они учатся переносить неудачи.

Душевно зрелые одаренные дети могут *откладывать суждения*, пока не соберут необходимый материал и все не обдумают. Они *терпимы к неопределенности* и могут переносить различные, порой противоречивые, ситуации. Они обладают *выдержкой*: когда их занимает какая-то проблема, они будут биться над ней, пока не найдут решения. Ко всему этому добавляются еще *упорство* и *стремление добиться своего*.

Таблица 5

Способности одаренного ребенка

Перцептивные способности	Когнитивные способности	Душевные способности	Поведение
«Наивный взгляд» Открытость Чувствительность Дифференцированное Видение связей Юмор	Воображение Ассоциации Хорошая память Быстрота Гибкость Оригинальность Комбинирование Сложность Разработка Организованность Самостоятельность Новизна определений Непредвзятость суждений	Отвага Мотивация Выдержка Терпимость к неопределенности Независимость Стремление добиться своего	Игровое Доминирующее Поиск приключений Упорство

Показанные в таблице 5 свойства можно найти у одаренных детей, естественно, не все у каждого. Во многих случаях необходимо работать над тем, чтобы изменить определенный образ поведения ребенка.

4.5. Половые различия

Проблема «исчезающей» одаренности девочек весьма непривычна для тех, кто вырос в атмосфере «бесполой» педагогики и деклараций о равенстве полов. Родается равное число одаренных девочек и мальчиков, но с возрастом одаренность девочек постепенно превращается в миф или в исключение из правила.

Согласно данным *Барбары Кларк* по меньшей мере половину всех одаренных детей, выявленных в начальной школе, составляют девочки. К моменту перехода в старшие классы их оказывается меньше четверти. Во «взрослом» мире женщина-руководитель, лидер в образовании или промышленности, науке или политике — относительно редкий случай. Проблема реализации способностей женщин была поставлена *Л. Холлингуорт*, в 30-е годы XX века начавшей исследование уровней умственного развития девочек и мальчиков. Проведенный ею анализ данных, полученных *Л. Терменом*, показал отсутствие значимых различий в интеллекте представителей разных полов. Так, по тесту Станфорд—Бине девочки опережали мальчиков во всех возрастах вплоть до четырнадцати лет. Наивысшие баллы в этом исследовании принадлежали девочкам.

Закономерным следствием стал вопрос, чем обусловлено малое число женщин среди выдающихся деятелей всех времен и народов, если в

детстве они, по крайней мере, не уступают в интеллектуальном развитии мальчикам.

Часть выводов, сделанных Л. Холлингуорт, стала вкладом в психологию одаренности. Во-первых, это доказательство ложности положения «талант всегда пробьется»: исследовательница показала огромное значение образования в реализации высоких способностей. Во-вторых, неправомерность отождествления больших достижений с высоким интеллектом.

Исследования, развернувшиеся в 70-е годы XX века, раскрыли роль социально-психологических факторов в нереализации одаренности женщин. Современное общество, все его институты, включая семью, среднюю и высшую школу, пронизано полоролевыми стереотипами — устоявшимися представлениями о женственности и мужественности, жестко предписывающими, как должны себя вести, выглядеть и какие особенности проявлять мужчины и женщины, и соответствующими ожиданиями. Вследствие этого девочки и мальчики растут в двух разных мирах.

Ожидания различны еще до рождения ребенка. В два раза чаще родители называют предпочтительным появление мальчика, чем девочки, среди отцов эта цифра равна четырем.

Цвета и громкость звука в окружении мальчиков и девочек, материал, выбираемый для одежды, игрушки, виды активности, которыми разрешено заниматься, — все сильно отличается. С самого начала девочек учат быть пассивными, послушными, проявлять заботу о других. Ожидают, что они отдадут предпочтение спокойным играм и занятиям, не будут склонны участвовать в рискованных предприятиях.

По данным американских исследователей, детская комната мальчика богаче, шире по представленности окружающего мира — в ней машинки, дидактические игры, конструкторы, спортивный инвентарь, животные, военные игрушки. В детской комнате трехлетних мальчиков в среднем в три раза больше игрушек, чем у их сверстниц. Многие категории игрушек совсем не представлены в детских комнатах девочек. Оказывается, девочки об этом помнят. В воспоминаниях о детстве одаренных девочек-подростков содержатся многочисленные упоминания о том, что им давали те игрушки, которые родители считали подходящими для них, а не те, которые они сами предпочитали.

Практика воспитания различна, начиная с разной реакции на плач младенцев — к девочкам подходят быстрее, успокаивают их чаще. Мальчиков побуждают к самостоятельным поступкам и мышлению, к новым открытиям, поиску приключений, тогда как девочкам хотят полностью расчистить путь (Сильверман, 1986). Это начинается уже с ползания — краеугольного камня пространственного интеллекта. Позднее на прогулках матери держат девочек ближе к себе. Таким образом,

девочкам отчасти неосознанно внушают буквально с пеленок, что они зависят от других, что они сами не могут справиться с ситуацией. Однако хорошо известно, что активность, самостоятельность, уверенность в себе необходимы для развития высокого уровня интеллекта.

Существуют исследования, стремящиеся доказать, что мальчики более способны к математике, а девочки — к языкам. Такое различие отчасти приписывают половым особенностям в способностях пространственного представления. Однако результаты в Америке и Европе иные, чем у азиатских детей (Китай, Южная Корея, Япония). Во-первых, в Азии одаренных девочек больше, чем в Америке и Европе, во-вторых, в математике они находятся на том же уровне, что и мальчики.

Одна из опасностей для одаренных девочек заключается в том, что, как им кажется, они должны скрывать свои способности, чтобы не оказаться в конфликте между своими достижениями, с одной стороны, и желанием близости и признания в семье или группе сверстников — с другой.

Особенно трудно это для тех детей, по отношению к которым можно употребить понятие «сэндвич-ребенок», т.е. те, которые в структуре семьи стоят между двумя братьями. Одаренный старший брат считается образцом, и девочка должна быть столь же одаренной, как и он. Но это может быть очень трудно. Еще труднее, когда младший брат тоже проявляет признаки одаренности да, кроме того, и любимчик в семье. Тогда девочка совершенно уходит в себя, и требуется много усилий, чтобы извлечь ее потенциал.

Когда девочки в семье младшие, они добиваются больших успехов, даже если одаренный старший брат является доминантным, нетолерантным, заносчивым и все время говорит сестре, что она глупа и ничего не понимает. В этом случае опасность состоит в том, что девочка будет использовать всю свою энергию для того, чтобы стать центром семьи. Поскольку ей трудно выступать против умного доминирующего брата, она должна искать пути и средства, действовать иначе, чем он, вследствие чего она не развивает свои интеллектуальные способности.

В школе дети также встречаются с разным отношением и поведением учителей. Результаты исследований показывают, что учителя часто обращаются с девочками «селективно», они поощряют, если мальчик заговорит на уроке без разрешения, девочек, напротив, скорее призывают к молчанию. Кроме того, наблюдается следующее: если девочка и мальчик хотят одновременно ответить на вопрос учительницы, она скорее предоставляет слово мальчику, обосновывая это тем, что мальчик стал бы мешать вести урок, если бы ему не дали ответить, а девочка смирится. От девочек ждут полного послушания, постоянного прилежания. Им учителя уделяют меньше внимания, чем мальчикам; они получают менее развернутую обратную связь, оценку. Учителя гораздо реже стремятся

ориентировать девочек на более высокие достижения.

У 12-летних детей было установлено, что девочки менее любопытны, чем мальчики. Это можно объяснить биологическими изменениями у девочек. Они заняты своим телом и поэтому менее восприимчивы к окружающему миру. В этом возрасте девочки более склонны к конформизму, чем мальчики, так как период полового созревания у них начинается раньше, и они в конформизме видят выход из своей неуверенности. В целом девочки признают границы намного легче, чем мальчики; девочки воспринимают атмосферу дома скорее как демократическую, а мальчики — как авторитарную.

Чиксентмихайи установил, что у способных к естественным наукам мальчиков вера в свои способности превышает средний уровень, а у способных к естественным наукам девочек она оказывается ниже нормы.

Другие исследования рассматривают доминирование у высокоодаренных мальчиков как способность к лидерству, а у девочек как жажду власти. Одаренных мальчиков любят больше, чем других мальчиков, тогда как одаренных девочек любят меньше, чем менее одаренных. Одаренные мальчики характеризуются как веселые, умные и креативные, а девочки описываются как капризные, заносчивые, эгоцентричные и властолюбивые. Высшие достижения и независимость у одаренных девочек встречают гораздо большую неприязнь, чем у мальчиков.

Учителя считают, что одаренные мальчики превосходят одаренных одноклассниц в области критического и логического мышления, в творческом решении задач.

Исследователи обнаружили, что некоторые учителя дают самые низкие оценки тем ученицам, которые проявляют способности к аналитическому мышлению, к выдвижению собственных оригинальных идей, оказывают сопротивление традиционным условностям. Мальчики с подобными характеристиками имеют у таких учителей высокий рейтинг. Отмечено, что некоторые учителя, знающие одаренных учениц хорошо, оценивают их более негативно, чем учителя, не работающие с ними постоянно. Противоположная тенденция характерна для ситуации с одаренными мальчиками.

Сами учителя редко осознают особенности своего поведения и бывают удивлены, когда имеют возможность увидеть себя со стороны и проанализировать с помощью специалиста видеозапись урока. Типичным является фрагмент записи беседы учительницы начальной школы с родителями одаренной девочки: «У нее великолепные успехи по всем предметам. Она настоящая всезнайка. Но у нее такой самоуверенный вид! Если она останется такой, когда подрастет, у нее будут проблемы с мальчиками. Мы должны изменить ее поведение».

Предубежденное отношение к одаренным ученицам особенно

опасно, так как девочки очень восприимчивы к реакциям учителей.

В результате одаренные девочки уходят во взрослый мир с некоторыми весьма распространенными чертами. Во-первых, многие из них отрицают свою одаренность, высокие способности, объясняя свои успехи внешними условиями. Во-вторых, у них формируется исключительная способность к социальной адаптации, хорошо маскирующая одаренность и обеспечивающая принятие их ближайшим окружением. В-третьих, они меняют свои первоначальные профессиональные ориентации, часто со снижением социального статуса профессии.

Каждый, кто работает с одаренными, должен осознавать, что нужно не только развивать явную, но и искать латентную одаренность, часто подавленную воспитанием и предубеждениями. Нет нужды делать женщин более похожими на мужчин; надо помочь и девочкам, и мальчикам стать компетентными и продуктивными взрослыми, получающими удовлетворение от семьи и от работы.

Тема 5. ИДЕНТИФИКАЦИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

5.1. Развитие способностей у детей

Под способностями обычно понимают такие индивидуально-психологические особенности человека, которые обуславливают достижение наилучших успехов в той или иной деятельности. Способности – индивидуальная психологическая особенность человека, важнейшее условие успешного выполнения определенной деятельности.

Способности стали предметом специального психологического изучения в XIX в. Родоначальником психологии и диагностики способностей по праву считается Ф.Гальтон. Способность обнаруживается в процессе овладения деятельностью, в том, насколько индивид при прочих равных условиях быстро и основательно, легко и прочно осваивает способы ее организации и осуществления. Они тесно связаны с общей направленностью личности, с тем, насколько устойчивы склонности человека к той или иной деятельности. В основе одинаковых достижений при выполнении какой-либо деятельности могут лежать различные способности, в то же время одна и та же способность может быть условием успешности различных видов деятельности. Это обеспечивает возможности широкой компенсации способностей. Одним из важных моментов в процессе обучения и воспитания является вопрос о сензитивных периодах, благоприятствующих становлению тех или иных способностей. Качественный анализ способностей направлен на выявление таких индивидуальных характеристик человека, которые необходимы для эффективного осуществления какого-либо конкретного вида деятельности.

Количественные измерения способностей характеризуют меру их выраженности. Наиболее распространенной формой оценки степени выраженности способностей являются тесты (достижений, интеллекта, креативности). Уровень и степень развития способностей выражают понятия таланта и гениальности.

Одним из самых сложных является вопрос о природе способностей. Предполагается, что способности формируются и развиваются в процессе деятельности, обучения и воспитания, а природной предпосылкой их развития являются задатки – врожденные анатомо-физиологические особенности мозга и нервной системы человека, база для развития различных способностей. Хорошие природные задатки значительно облегчают формирование общих способностей, благоприятствуют их развитию. Природными задатками некоторых специальных способностей являются особенности строения отдельных органов чувств. Для развития музыкальных способностей, например, важное значение имеют хорошо развитый слух, голос, музыкальная память; для способностей в изобразительном искусстве – строение зрительных органов, умение правильно воспринимать пропорции предметов и т.п.

В зависимости от условий жизни, обучения и воспитания, влияния школы и семьи у детей на основе природных задатков могут развиваться разные способности: у одного – к математике, у другого – к истории или философии, языку или техническому конструированию. Если природные задатки совпадают со склонностями, их следует поощрять, поддерживать и развивать. Прекрасные природные задатки, не подкрепленные трудолюбием, прилежанием, аккуратностью, «вянут», и из детей вырастают неприметные люди, которые в жизни никак себя не проявляют. И наоборот, нередки случаи, когда ребенок со средними природными задатками благодаря воспитанным у него трудолюбию и прилежанию достигает заметных успехов.

Виды способностей:

Общие – способности широкого спектра различных видов деятельности, которые относятся к мышлению и проявляются прежде всего в таких качествах ума, как сообразительность (быстрота умственной ориентировки), вдумчивость, самостоятельность, критичность, гибкость и др. Общие способности позволяют человеку проявить себя в разных областях науки, техники, искусства.

Организаторские – способности человека к организаторской деятельности. Включают коммуникативные способности, практический ум, способность активировать других, критичность, инициативность, требовательность к себе и другим, самообладание, настойчивость.

Творческие способности:

- пытливість ума, стремление открывать и исследовать новое;
- дивергентное мышление;

- способность находить и выражать оригинальные идеи;
- изобретательские порывы и богатое воображение;
- интерес к парадоксам и восприятие неоднозначных вещей;
- гибкость, быстрота и точность в мышлении и действиях.

Познавательные способности и навыки:

- выполнение отдельных действий, измерения, сравнения, моделирования в вариантах «от предмета к людям» и обратно;
- отделение и различение способа от результата;
- перенос усвоенного материала на новый материал;
- установление причинно-следственных связей;
- нахождение нового, нестандартного способа решения задачи;
- появление в способах учебной деятельности новых качеств – обобщенности, осознанности, вариативности;
- умение интегрировать и синтезировать информацию;
- самостоятельный выход школьника за пределы учебной деятельности (наличие самообразовательной деятельности);
- наличие прогностических форм самоконтроля и самооценки, измеряемых количеством действий, которые может прогнозировать ученик; сопоставление прогностических и итоговых форм и самооценки;
- умение замечать тонкие различия и улавливать сложные идеи;
- самостоятельный переход школьника от одной деятельности к другой, использование способа работы, усвоенного в учебной деятельности при выполнении других видов деятельности, например, учебной операции классификации в мыслительной деятельности;
- построение гипотез, способность к преобразованию;
- умение предвидеть последствия, критичность в мышлении.

В настоящее время доказано существование особых сензитивных периодов, на протяжении которых развитие специальных способностей происходит особенно благоприятно. Так, для музыкальных способностей это период до пяти лет, когда активно формируются музыкальный слух и память ребенка.

Традиционно уровень развития ребенка определяет психолог, но непосредственно развитием способностей детей и отслеживанием изменений, происходящих в их психическом развитии, занимаются педагоги и родители. Именно они могут заметить внешние поведенческие признаки интеллектуальных и творческих способностей детей.

Наиболее значимыми факторами в процессе диагностики детской одаренности педагогами стали уровень интеллектуальных и творческих способностей самого педагога, а также продолжительность его педагогического стажа.

Социально-педагогические – способности, структура которых является отражением социально-педагогической деятельности (объекта и

содержания этой деятельности). К ним относятся, наряду с педагогическими способностями, специальные психологические способности, позволяющие обеспечивать познание объекта, и специфические способности:

- конструктивные (проектировать личность учащегося, отбирать и композиционно строить учебно-воспитательный материал применительно к его индивидуальным особенностям);
- организаторские (включать учащихся в различные виды деятельности и делать коллективы инструментом воздействия на каждую отдельную личность, а личность – активной в движении к целям воспитания);
- коммуникативные (устанавливать правильные взаимоотношения с учащимися и перестраивать их в соответствии с потребностями педагогической деятельности и ее назначением).

Проблема способностей детей вызывает немало недоумений у родителей, воспитателей, учителей. Как только ребенок сталкивается с трудностями в учении, учителя нередко спешат объявить его неспособным и через некоторое время убеждают в этом родителей, хотя такое мнение в большинстве случаев ошибочно. Сравнительно редко встречаются дети, не имеющие природных задатков для развития способностей. Это случаи, связанные с перенесением ребенком тяжелой болезни или неправильным утробным развитием плода.

Одним из наиболее необходимых качеств для развития способностей является трудолюбие. Воспитание у детей трудолюбия, настойчивости, твердой воли и характера – важное условие развития способностей, одаренности, талантов.

Неуспеваемость школьников главным образом объясняется неблагоприятными условиями воспитания детей в семье и школе: ребенок не приучен к труду, прилежанию, настойчивости, не может заставить себя быть внимательным на уроке, систематически выполнять домашние задания, преодолевать трудности, возникшие в процессе обучения. Поэтому знания у таких детей непрочные, а количество пробелов непрерывно увеличивается. Постепенно они попадают в разряд неуспевающих, теряют интерес к обучению, школе.

Практика передовых учителей, добившихся полной успеваемости учащихся, показывает, что они придают большое значение тому, чтобы в содружестве с родителями воспитывать у детей трудолюбие, прилежание, настойчивость, волю.

Хорошее знание особенностей развития детей является ключом к познанию возможностей одаренных детей и базой для разработки специальных программ для них. Каждый ребенок обладает одному ему присущими особенностями, свойствами, которые составляют индивидуальность.

5.2. Специфика выявления и развития одаренных детей

Существует два основных подхода к процессу установления одаренности: первый – основывается на системе единой оценки, второй – на комплексной.

Традиционная система, по которой ребенок должен набрать более 135 баллов по шкале Станфорд-Бине, является примером единой оценки.

Поэтапный процесс – ребенок подвергается традиционному тестированию только после того, как успешно преодолевает этап предварительного отбора.

Основные принципы построения системы выявления одаренных детей (по Ю.Гильбух):

- определение наиболее емкого и практически применимого понятия одаренности;
- разработка плана и программы обучения одаренных детей;
- разработка процедур оценки (определение необходимых сведений и функций, подлежащих оценке);
- уточнение критериев отбора;
- обеспечение действенности поиска и выявления способных детей.

Выявлению и развитию одаренных детей содействуют:

- специальные школы (например, музыкальные, математические);
- факультативные занятия;
- разнообразные кружки;
- студии;
- школьные олимпиады, конкурсы художественной самодеятельности и пр.

Недопустимо задерживать развитие одаренных детей. Учебная нагрузка, формы обучения и воспитания должны соответствовать их возможностям. Забота об одаренных детях предполагает сочетание развития способностей с общеобразовательной подготовкой и совершенствованием личности.

Карне, Шведел и Линнемайер выделили следующие принципы составления программы для одаренных детей младшего возраста.

1. Каждый ребенок неповторим. Один может обладать хорошими навыками чтения, но в арифметическом счете не отличаться от своих средних сверстников. Другой ребенок, имеющий прекрасные музыкальные способности, вовсе не блещет в общеобразовательной школе. Третий ребенок – с высоким IQ, но с необычайно низкой самооценкой. Отсюда необходимость в определении сильных и слабых сторон каждого ребенка и составлении программы, отвечающей его потребностям.

2. Одаренные дети очень критичны к себе и порой отличаются неблагоприятным образом Я. Необходимо помочь им обрести реалистическое представление о себе. Реакция близких взрослых значит

для них очень много. Несоответствие между высоким интеллектуальным развитием и доступными двигательными навыками может сильно огорчать ребенка и в конце концов привести к формированию негативной Я-концепции.

3. Семья должна играть важнейшую роль в образовании одаренного ребенка. Результаты программы обучения могут быть наилучшими, когда семья и школа работают в тесном контакте.

4. Программа для маленького одаренного ребенка должна включать разнообразный учебный материал, соответствующий его интересам и потребностям. Обычно одаренных детей отличает широкая сфера интересов и развитые навыки.

5. Программа для одаренного ребенка должна быть сбалансированной и способствовать всестороннему развитию, предусматривать развитие двигательной и эмоциональной сфер, а также общения.

6. Одаренный ребенок, обучающийся в одной группе со средними детьми, должен иметь возможность общения со столь же одаренными сверстниками. Иногда это условие может повлечь перевод в другое учебное заведение с тем, чтобы одаренный ребенок мог найти соответствующую ему среду.

7. Программа обучения одаренного ребенка достигает лучших результатов, когда за ходом ее выполнения следит руководитель, имеющий специальную подготовку и опыт работы с одаренными детьми.

8. Образцовая программа для одаренного и талантливого ребенка требует непрерывного обучения персонала по месту работы.

9. Родителям и специалистам важно сотрудничать, чтобы определиться в отношении целей, которые ставятся перед ребенком, и путей к их достижению. Когда семья и школа сотрудничают таким образом, одаренный ребенок наиболее полно реализует свой потенциал.

10. Неотъемлемой частью программы для ребенка должна быть система ее оценки. Важно определить, в какой мере ребенок достигает поставленных целей, а также – довольны ли родители программой, выявить ее слабые места. Только когда существует четкая система оценки программы, специалисты и родители могут судить, отвечает ли она потребностям ребенка и добивается ли он необходимых результатов.

11. Образцовая программа должна включать хорошо организованную, эффективную и постоянно действующую систему выявления одаренности, в которой играют свою роль и родители.

12. Программа должна предусматривать оптимальный и плавный переход ребенка с одного уровня на другой, чтобы обеспечить поступательный ход его развития. Все это требует совместных усилий администрации, учителей, вспомогательного персонала и родителей.

13. Программа должна развивать настойчивость в достижении целей. Высокого IQ недостаточно; целеустремленность и желание довести дело

до конца, может быть, не менее важны.

14. Развитие творческих способностей – также важная цель программы. Дифференцированный курс обучения для одаренного ребенка, безусловно, не должен обходиться вниманием этот важный аспект развития личности.

15. Необходимо изыскивать пути привлечения к обучению одаренных детей талантливых наставников. И школа, и родители нуждаются в помощи людей, обладающих специальными знаниями, которых ни школа, ни семья дать не могут.

Одаренные дети необычайно чувствительны, они острее реагируют на неправильное обращение с ними или на однообразное окружение, чем их сверстники со средними способностями. Большинство исследований в этой области вскрыли основные проблемы реализации способностей детей и причины их детерминирующие, которые распадаются на четыре категории.

Первая связана с сенсорными недостатками, такими, как слепота или глухота. Ребенок с такими дефектами, хотя и одаренный интеллектуально, не имеет возможности воспринимать тот или иной тип информации, и соответственно его практические достижения будут ниже его умственного возраста. Ребенок с нарушениями речевого развития – также одаренный – вряд ли достигнет результатов, соответствующих его умственному возрасту, если нарушения не будут устранены как можно раньше. Каждый ребенок должен регулярно проходить освидетельствование для выявления сенсорных или физических отклонений, требующих медицинского вмешательства. Разумеется, для нормального развития ребенка необходимо и хорошее питание.

Вторая причина, мешающая реализации способностей, – плохое преподавание и не отвечающие запросам одаренных детей учебные программы.

Третья причина имеет социальные корни: в семьях с низкими доходами развитие детей не стимулируется их окружением, поэтому они не склонны высоко ценить значение образования.

Четвертая и, пожалуй, самая главная причина – это психологические предпосылки, мешающие реализации, их корни часто закладываются в семье. Родителям необходимы знания и навыки, которые позволяют обеспечить развитие их одаренных и талантливых детей.

Каждый случай требует индивидуального рассмотрения, но тем не менее можно назвать и несколько общих факторов: негативное отношение к школе и учебе; нарушение отношений с родителями; подверженность колебаниям настроения, депрессии, духу противоречия; низкая самооценка, чувство «гонимости»; тенденция к оправданию и объяснению своих недостатков, перекладывание вины на других; склонность к фантазированию; плохие межличностные отношения, недоверие к другим; недостаток настойчивости, склонность отвлекаться и откладывать дела;

враждебное отношение к руководителям; скука; отсутствие самодисциплины и неспособность нести ответственность за свои действия; недостаток лидерских способностей; недостаток увлечений или излишнее внимание к ним; неприятие состязательности; эмоциональная неуравновешенность; чувствительность к критике; тенденция критиковать других; нереалистические цели.

Лета Холлингуорт внесла большой вклад в понимание проблем адаптации, стоящих перед интеллектуально одаренными людьми. Педагогам и родителям необходимо учитывать эти проблемы при составлении программ для одаренных детей.

1. *Неприязнь к школе.* Такое часто проявляется от того, что учебная программа скучна и неинтересна для одаренного ребенка. Нарушения в поведении одаренных детей могут проявляться потому, что учебный план не соответствует их способностям.

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

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

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

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

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

1. *Стремление к совершенству.* Для одаренных детей характерна внутренняя потребность совершенства. Они не успокаиваются, не достигнув высшего уровня.

2. *Ощущение неудовлетворенности.* Такое отношение к самим себе связано с характерным для одаренных детей стремлением достичь совершенства во всем, чем они занимаются. Они очень критично относятся к собственным достижениям, отсюда низкая самооценка.

3. *Нереалистические цели.* Не имея возможности достичь поставленных перед собой завышенных целей, одаренные дети начинают переживать.

4. *Сверхчувствительность.* Одаренный ребенок уязвим, так как часто воспринимает слова или невербальные сигналы как проявления неприятия себя окружающими. В результате такой ребенок нередко считается

гиперактивным и отвлекающимся, поскольку постоянно реагирует на разного рода раздражители и стимулы.

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

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

На основании экспериментальных данных *К.Хеллер* приходит к выводу, что высокоодаренные отличаются от среднеодаренных по следующим диагностически значимым личностным параметрам:

- высокие интеллектуальные способности;
- выдающиеся креативные способности (оригинальность, гибкость, работоспособность);
- способность к более быстрому усвоению и выдающаяся память;
- интеллектуальное любопытство и стремление к знаниям;
- интернальный локус контроля и высокая личностная ответственность;
- убежденность в собственной эффективности и самостоятельность суждений;
- позитивная академическая Я-концепция, связанная с адекватной самооценкой.

А.Танненбаум отмечает, что трудно определить, какие личностные особенности детерминируют человеческие таланты. Существуют достоверные факты того, что высший уровень способностей связан с сильно выраженным желанием самореализации.

Л.Холлингуорт установила, что адаптация одаренных детей зависит от уровня их интеллектуального развития. IQ от 185 до 190 – чрезвычайно одаренные подростки обнаруживают тенденцию к изоляции. Их самовосприятие может измениться в негативную сторону, т.к. они часто не принимаются своими сверстниками, не выбираются на лидерские роли. Если их способности не востребованы и требования к ним невысоки, то они становятся инертными, ленивыми. По мнению *Л.Холлингуорт* индивиды, чей IQ приближается к 170 редко бывают поняты людьми в силу их высокого интеллектуального потенциала. Интеллектуальный показатель IQ 125-155 является «оптимальным интеллектом», такие дети социально адаптированы и превосходят других в эмоциональной стабильности и контроле.

5.3. Проблемы диагностики одаренности

Без информации об общем уровне психического развития и

индивидуальных особенностях одаренности ребенка невозможно правильно выстроить процессы воспитания и образования. Во всем мире при диагностике детской одаренности используются сведения, получаемые из многих источников: от врачей, психологов, педагогов, родителей и самих детей. И для каждой из этих групп — участников образовательного процесса — создаются свои специальные, диагностические методики.

Медицинских методик довольно много, но они всегда были делом сугубо специальным. В настоящее время в нашей стране публикуется много методик для психологов.

У большинства действующих диагностических методик есть одна особенность, основная их часть направлена на выявление уровня одаренности детей, поступающих в школу, и школьников. Диагностические методики для малышей разрабатываются меньше.

Оценка уровня психического развития ребенка в раннем детстве базируется в основном на специально организованном, опирающемся на возрастные нормативы наблюдении. Естественно, что ни у кого нет столько возможностей для наблюдений за ребенком как у родителей. Постоянное общение позволяет наблюдать за его поведением и деятельностью в разных ситуациях, следить за динамикой его развития. Именно поэтому родители должны быть особенно чувствительны к проявлению первых ростков одаренности.

За более чем столетнюю историю развития тестологии специалистами разработано огромное количество методик диагностики детской одаренности. К числу наиболее популярных относятся методики диагностики: интеллекта — А.Бине, Д.Векслера, Дж.Равена; творческих способностей — Дж.Гилфорда, П.Торренса и многие другие.

Принципиально отличаются от методик для психологов методики для педагогов. Они, в большинстве своем, направлены не столько на количественную оценку, сколько на выявление качественных сторон детской одаренности.

Обе группы диагностических методик позволяют хорошему, опытному специалисту получить довольно точные сведения об уровне развития интеллектуальных, творческих способностей ребенка, о его мотивационно-потребностной сфере и других характеристиках.

Но есть один очень важный аспект в деятельности профессионалов (психологов и педагогов), о котором следует знать обязательно. Речь идет о том, как должно быть организовано психодиагностическое обследование, так как оно является одним из важнейших индикаторов профессионализма, работающих в нем психологов и педагогов.

Принципы организации диагностики

Принцип долговременности. Психодиагностическое обследование, направленное на выявление уровня одаренности ребенка, должно быть долговременным. Если диагностическое обследование детей носит

одномоментный (разовый) характер и на этом основании делается вывод об уровне одаренности ребенка, есть все основания не доверять этим выводам.

Диагностическое обследование, проводимое с целью отбора (селекции) детей, разовым быть не может. Этого не позволяют сделать ни современный уровень теоретического, ни современный уровень методического обеспечения данного процесса. Потому-то обследование обязательно должно быть долговременным. Продолжительность его измеряется не часами и даже не днями, а гораздо более продолжительным временем.

Принцип использования тренинговых методов и заданий. Обычно диагностические методики, ориентированные на разовое обследование, требуют решения ребенком серий специальных, стандартизированных задач. По результатам решения и производится оценка.

Тренинговые методики даются обычно с другими целями — это, прежде всего, цели развития. В процессе этого развития можно реализовать долговременную диагностику и тем самым снять некоторые психологические преграды, неизбежно возникающие при разовых обследованиях.

Например, впервые пришедший на обследование ребенок находится во вполне естественном для его положения состоянии «стресса» (напряжения). Этот стресс, с вероятностью в сто процентов, отразится на результатах тестирования, и «отражение» это будет далеко не всегда положительным (то есть в пользу ребенка).

Диагностические задания тренингового типа позволят избавиться от этих проблем. Ребенок, включенный благодаря им в длительное обследование, может постепенно избавившись от «стрессов» проявить свои истинные способности.

Принцип комплексного оценивания. Если вывод о степени одаренности сделан на основе обследования ребенка только на уровень интеллектуального развития («IQ»), то такой подход безнадежно устарел. Обследование должно быть всесторонним, комплексным. Необходимо изучить, кроме уровня интеллектуального развития, уровень развития творческих способностей, уровни психосоциального и физического развития.

Принцип участия разных специалистов. Если в обследовании участвуют только одни психологи, его итог также не заслуживает полного доверия. В диагностическом обследовании должны принимать участие, как уже отмечено выше, кроме психологов, педагоги родители и дети.

Этими принципами, конечно, не исчерпывается весь набор требований, предъявляемых к профессионалам.

По мнению А.И.Савенкова, диагностическая работа может быть условно поделена на четыре этапа:

Этап предварительного поиска. Основной смысл работы на этом уровне состоит в том, чтобы собрать предварительную информацию о ребенке. Чаще эта информация собирается из пяти основных источников: от родителей, врачей, учителей, практических психологов и самих детей.

С этой целью для родителей на первых порах можно использовать методики А.И. Савенкова: «определения склонностей ребенка»; «карта интересов для младших школьников»; опросник для родителей.

Учителям (в конце первой четверти учебного года) предлагаются: «методика определения склонностей ребенка»; «карта интересов для младших школьников» и «методика — «интеллектуальный портрет».

В комплект для практических психологов входят методики, ставшие уже традиционными, для определения уровня интеллектуального развития, это прежде всего тесты: Д.Векслера, Дж.Равена и др. Для оценки творческого мышления: адаптированные варианты «краткого теста творческого мышления (фигурная форма)» П.Торренса; методики Дж. Гилфорда, а также методики выявления уровня психосоциального развития, направленности (доминирующей мотивации) личности. Изучается также и сфера физического развития ребенка.

Участие детей в диагностике собственной одаренности на этом этапе сводится к выполнению тестовых заданий. Собранный таким образом информация позволяет создать первое представление о каждом ребенке. Несмотря на кажущуюся всесторонность обследования, информация часто бывает недостаточно достоверной, но самое важное, какой бы всесторонней она ни казалась, не позволяет построить надежный прогноз развития.

Этап оценочно-коррекционный. Этот этап в диагностической схеме ориентирован на уточнение, конкретизацию полученной на этапе поиска информации. В ходе его акцент переносится с разовых обследований на занятия по специальным программам, направленным на формирование продуктивного мышления, психосоциальное и физическое развитие. Эти занятия должны быть обязательными для всех первоклассников.

Периодически в ходе занятий (обычно под видом самостоятельных и контрольных работ) проводятся индивидуальные и коллективные обследования детей с использованием широко известных психодиагностических методик для психологов (Дж.Равен, П.Торренс и др.). Систематичность, долговременность этой работы призвана служить дополнительной гарантией достоверности полученной информации о ребенке.

Этап самостоятельной оценки. На данном этапе детям предлагается посещать специальные занятия добровольно. Желание ребенка продолжать занятия — один из важных индикаторов одаренности. Проявление склонности к повышенным интеллектуальным нагрузкам, по свидетельству многих ученых — одна из важных отличительных черт одаренного

ребенка.

Самостоятельно выбирая, продолжать ли ему занятия, ребенок тем самым решает вопрос о целесообразности для себя дополнительных, интеллектуальных нагрузок. Таким образом уже он сам участвует в оценке собственной одаренности.

Этап заключительного отбора. Основываясь на данных, полученных в ходе работы из четырех источников (родители, учителя, психологи и сами дети), происходит обработка информации, которая позволяет с большей долей уверенности говорить о степени одаренности детей и, что особенно важно, служит довольно надежным основанием для построения прогноза развития каждого из них. Эта информация является более надежным основанием для дифференциации или индивидуализации обучения.

Тема 6. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ И ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ

6.1. Содержание образования и умственное развитие ребенка

Принято считать, что от содержания школьного образования зависит уровень развития общества, его культура, наука, экономика. Поэтому к решению проблемы отбора содержания всегда подходили очень серьезно.

Мысль о том, что содержание учебной деятельности одаренных детей должно иметь ряд отличий от содержания образования большинства их «нормальных» сверстников, вряд ли может вызывать сомнения. Одаренные дети, весьма существенно различаясь между собой, обладают при этом некоторыми общими особенностями, которые нельзя не учитывать при разработке содержания образования.

Этот подход полностью оправдан в условиях специальной школы для одаренных или при разработке содержания образования в специальных классах. В условиях массовой школы требуется принципиально иной способ решения. Необходима система перестройки содержания образования таким образом, чтобы оно позволяло не на словах, а на деле решать проблему индивидуализации обучения.

Естественно, что в ходе обучения ребенок приобретает знания и развивает собственное мышление. Эти процессы неразделимы. Но при этом все же возникает вопрос о том, что должно быть на первом месте – знания или мышление. На первый взгляд это может показаться неважным, однако педагоги спорят об этом уже несколько веков.

«Энциклопедизм». Еще более трехсот лет тому назад одна группа ученых утверждала, что ребенку в школе в первую очередь необходимо давать обширные, разносторонние знания. Они станут базой для дальнейшего образования. Чем разнообразнее эти знания, тем надежнее

фундамент для дальнейшего учения, получения специальности и в целом социализации личности. Этот подход стали называть «энциклопедизмом».

«Формализм». Противники «энциклопедизма» говорили, что школа должна, прежде всего, заботиться о развитии мышления, творческих способностей и ориентироваться не на то, как дать больше информации (знаний), а на то, как работать с этой информацией, как приобретать знания самостоятельно.

Они утверждали, что не стоит стремиться объять необъятное. Знания обновляются, меняются и даже устаревают и отвергаются. Темп их обновления ускоряется год от года. Поэтому обучать ребенка следует не мыслям, а мышлению. В педагогике это направление условно было названо «формализмом».

В книгах по теории обучения постоянно пишут о том, что современная отечественная педагогика преодолела односторонность каждого из этих подходов. И в современной концепции содержания образования, действующей в современной школе, и объем знаний, и направленность на развитие познавательных, творческих способностей ребенка находятся в диалектическом единстве. И на этом основании принято считать, что такой проблемы не существует. Однако это является заблуждением.

Фундаментальные положения содержания образования меняются медленно. Но движение в сторону «формализма» в отечественном образовании проявляется все более явно, в особенности при обучении одаренных детей.

Содержание образования и интерес к учению. Ребенок приходит в мир с уже генетически предопределенным желанием его познать. А мы искренне хотим его научить, приобщить к социальному опыту. Учитывая эту двустороннюю заинтересованность, естественно было бы предположить, что процесс обучения ребенка должен идти легко, свободно и очень продуктивно. Но в реальной жизни процесс обучения для ребенка превращается в тяжелую повинность, малопривлекательную работу, которую надо делать, но не очень хочется. И для учителей и для родителей это также тяжкий, весьма обременительный труд.

Для того, чтобы изменить ситуацию, необходимо учитывать «природу ребенка», которая сама ориентирована на обучение, т.е. детально проработать проблему «сензитивных периодов», периодов развития, наиболее благоприятных для усвоения определенных сторон социального опыта. Есть время для обучения чтению, овладению языком, изучения основ математических знаний, начертательной геометрии, высшей математики, тонкостей грамматики и т.д. Таким образом, разрабатывая содержание образования, необходимо прислушиваться к интересам и потребностям конкретного ребенка, а не руководствоваться общими представлениями общества о необходимости тех или иных знаний и развития тех или иных мыслительных способностей.

Пайдоцентризм. Одним из первых в начале XX века реализовал эту идею американский педагог Дж.Дьюи в своей концепции содержания образования. По его мнению, обучение должно ориентироваться на естественный рост и развитие природных, врожденных свойств ребенка. А потому в центре разработки содержания образования должен стоять не многоопытный взрослый, с какими-то заранее заготовленными планами и программами обучения, а ребенок с его собственными индивидуальными желаниями, интересами и потребностями, Это направление назвали пайдоцентризмом.

Ребенок вместе со взрослым должен определять как качественные, так и количественные параметры обучения. Это содержание должно быть максимально приспособлено к субъективным, индивидуальным запросам учащихся. Таким образом, можно придать обучению естественный характер. Сделать для ребенка школу местом общественной жизни, а учебную деятельность – средством реализации и развития индивидуальных, личностных особенностей. Основное внимание в содержании образования должно быть уделено не усвоению знаний и развитию мышления, а занятиям конструктивного характера.

Традиционный подход предполагает, например, изучение законов физики, правил правописания, основных законов жизнедеятельности растений и животных, а также других важных и интересных вещей и явлений. А уже после этого изучения предполагается рассматривать, где можно применить эти знания. Сторонники «прогрессивной педагогики» подошли к проблеме иначе. Сначала надо пробудить интерес ребенка к причине работы утюга. Таким образом это становится проблемой самого ребенка и вот тогда он сам начинает изучать законы Ома. Не потому, что учиться – это его общественный долг, что этого требуют учителя и родители, хочется получить хорошую отметку, а потому, что это интересно ему самому.

Современник и последователь Дж.Дьюи Уильям Килпатрик разработал для реализации идей пайдоцентризма «метод проектов». Он получил распространение в нашей стране в 20-е годы XX в., но был существенно видоизменен, доработан и получил название «бригадно-лабораторный метод». Затем в начале 30-х годов от него отказались и реабилитировали только в середине 90-х гг. XX в. Сейчас метод проектов широко используется в наших школах. В особенности там, где заботятся об интеллектуально-творческом развитии детей, уделяют специальное внимание одаренным. Тем самым, для развития детского творчества теперь предлагается не только «петь и плясать в самодеятельности» или конструировать в свободное от занятий время модели кораблей и самолетов, но и творить в области основной деятельности – учебной. Не только усваивать приготовленные кем-то «порции знаний», но и добывать знания самостоятельно, в ходе настоящего исследовательского поиска.

Этими тремя концепциями не исчерпывается все богатство и разнообразие подходов к конструированию содержания образования, но именно они наиболее значимы с рассматриваемой нами точки зрения.

В мировой педагогической науке и практике сложилось несколько стратегических линий разработки содержания учебной деятельности одаренных детей. Можно вычленить два основных подхода к решению этой проблемы – один базируется на изменении количественных, другой – качественных характеристик.

В любом обществе вне зависимости от национальных особенностей и диктуемых ими культурно-образовательных традиций существует стереотип, указывающий на ограничение возможностей человека в плане обучения. Этот стереотип определяет объем, содержание образования и темп его усвоения.

Теоретический предел возможностей человека вообще и ребенка в частности действительно существует, но ответ на вопрос о том, где этот предел, практически никому не известен. Так же неизвестен и предельный темп, в котором реально может проходить обучение. Действительность едва ли не ежедневно представляет нам примеры практически безграничных возможностей человека.

Реально в образовательной традиции представление о пределе возможностей ребенка в плане обучения формируется на основе установок органов просвещения. Последние, в свою очередь, ссылаются на исследования специалистов в области педагогики и психологии. И любая образовательная технология, претендующая на то, что может позволить учащемуся обучаться более интенсивно, чем это допустимо в соответствии с принятой нормой, либо отвергается, либо подвергается критике как не соответствующая возрастным особенностям.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что задаваемый культурно-образовательной традицией темп обучения, выражаемый обычно в определении возрастного предела содержания образования, есть не более чем признанная большинством условность.

6.2. Стратегии, опирающиеся на количественные изменения

Все причастные к образованию люди понимают, что обучение одаренных детей должно отвечать их существенным потребностям. Одаренные дети не похожи друг на друга — как по диапазону и своеобразию своих способностей, так и по личностным характеристикам. В гибкой программе признаются эти различия в развитии познавательных процессов и некоторых навыков в предпочитаемых стилях работы. Однако дети с высокими умственными возможностями обладают некоторыми общими особенностями, которые должны учитывать учебные программы для них. К таким общим особенностям относятся следующие.

Способность быстро схватывать смысл принципов, понятий,

положений. Такая особенность требует широты тем, материала для обобщений. Прекрасные возможности в этом отношении представляет междисциплинарный подход.

Потребность сосредотачиваться на заинтересовавших сторонах проблемы и стремление разобраться в них. Эта потребность редко удовлетворяется при традиционном обучении, и ей надо дать реализоваться в специальных учебных программах через самостоятельную работу, задания открытого типа, развитие необходимых познавательных умений.

Способность подмечать, рассуждать и выдвигать объяснения. Целенаправленное развитие высших познавательных процессов в специальных учебных программах поднимает эти способности на качественно новый уровень и избавляет от бремени бесконечных повторений очевидного.

Обеспокоенность, тревожность в связи со своей непохожестью на сверстников. Включение в учебную программу аффективного компонента дает возможность ребенку лучше понять себя, других, научиться выражать себя и свои переживания и ведет к принятию себя и других.

Существуют разные стратегии обучения одаренных детей, которые могут быть воплощены в разные формы. Для этого разрабатываются специальные учебные программы.

К основным стратегиям обучения детей с высоким умственным потенциалом относят ускорение и обогащение; они имеют ряд конкретных форм.

Ускорение обучения

Вопросы темпа обучения являются предметом давних, до сих пор не утихающих споров как среди ученых-психологов, так и среди педагогов и родителей. Многие горячо поддерживают ускорение, указывая на его эффективность для одаренных учащихся. Другие считают, что установка на ускорение — это односторонний подход к детям с высоким уровнем интеллекта, так как не учитываются их потребность в общении со сверстниками, эмоциональное развитие. Следует заметить, что ускорение возможно не только, как это нередко представляют, в форме «перескакивания» через класс. Существуют и другие его варианты.

Ускорение связано, в первую очередь, с изменением скорости обучения, а не содержания, того, чему учат.

Имеются основания считать, что когда уровень и скорость обучения не соответствуют потребностям ребенка, то наносится вред как его познавательному, так и личностному развитию. Быстрое схватывание, великолепное запоминание информации, сила обобщения, любознательность и независимость суждений под влиянием уже освоенной скучной учебной программы тратятся вхолостую.

Занятия одаренного ребенка в обычном классе по стандартной

учебной программе похожи на тот случай, когда нормального ребенка по ошибке помещают в класс для детей с задержкой умственного развития. Ребенок в таких условиях начинает приспособливаться, старается быть похожим на своих одноклассников в самых разных проявлениях, и спустя какое-то время его поведение будет похоже на поведение всех остальных детей в классе. У невнимательного, неподготовленного педагога такой ребенок может надолго задержаться в развитии. Учитель, получивший специальную подготовку для работы с умственно отсталыми детьми, гораздо легче заметит нормального ребенка в своем классе, чем обычный учитель выделит одаренного в обычном классе.

Значительная часть проблем детей с высоким интеллектом в обычном классе определяется тем, что они легко справляются с учением и поэтому могут не привлекать к себе внимания, создавая у учителя впечатление, что их интеллектуальные потребности удовлетворены. Однако неожиданный бунт ученика или жалобы родителей могут обнаружить, что это далеко не так.

Все специалисты сходятся в том, что в каком-либо виде ускорение должно входить в любую программу обучения детей с высоким умственным развитием. Также единодушны они в том, что ускорение не является универсальной стратегией, необходимой всем одаренным.

Многолетние исследования, проведенные рядом психологов, показали, что ускорение способствует развитию интеллекта и обычно не наносит вреда в сфере общения (отмечаемые иногда трудности во взаимоотношениях с окружающими, по мнению тех же психологов, могли быть и до ускорения, а без него, возможно, были бы еще более выражены).

Судя по всему, при правильно проводимом ускорении отрицательные последствия редки. Это не исключает отдельных случаев, когда нагрузка становится непомерно большой, не соответствует ни способностям, ни физическому состоянию ребенка. Возможно также сильное давление со стороны родителей на ученика или же нереалистически высокие притязания самого ребенка, что может стать источником разочарований, трений с учителем или одноклассниками. *Требования при использовании учебных программ, построенных с использованием ускорения, следующие:*

- учащиеся должны быть определенно заинтересованы в ускорении, демонстрировать явный интерес и повышенные способности в той сфере, где будет использовано ускорение;
- дети должны быть достаточно зрелыми в социально-эмоциональном плане;
- необходимо согласие родителей, но необязательно их активное участие.

Считается, что ускорение — наилучшая стратегия обучения детей с математическими способностями и с одаренностью к иностранным языкам.

Рассмотрим некоторые из организационных форм ускорения, их положительные и отрицательные стороны и рекомендации, позволяющие эффективно использовать их (по Н.С.Лейтесу).

Ранний прием в школу. Этот вид ускорения вызывает двойственное отношение со стороны учителей, родителей и специалистов по детской одаренности. С одной стороны, есть данные исследований о том, что ранний прием в школу выявит наиболее благоприятные стороны ускорения. С другой стороны, пишут о возможных отрицательных последствиях, прежде всего в отношениях с окружающими и эмоциональном развитии детей. Видимо, ранний прием в школу должен проводиться только в таких случаях, когда интеллектуальной готовности соответствует и личностная зрелость ребенка. Во внимание необходимо принимать вид и содержание образовательных программ, которые предлагаются в школе.

Ранний прием в школу весьма желателен для одаренных девочек, так как они часто проявляют готовность к школе раньше, чем мальчики, а также потому, что их не очень привлекает ускорение, которое можно использовать впоследствии (девочки более чувствительны к сложившимся взаимоотношениям с одноклассниками).

Прежде всего, необходимо провести всестороннюю психологическую оценку развития познавательных процессов ребенка, его знаний и социально-эмоциональной зрелости. Уровень умственного развития должен быть выше среднего для первого класса, при этом ребенок должен продемонстрировать достаточно высокое развитие навыков.

У ребенка не должно быть серьезных адаптационных проблем. Он должен показать свое желание учиться. Предпочтение при раннем приеме надо оказывать тем, кто легко приспосабливается к групповой деятельности или имеет друзей в классе, в который хочет поступить.

Нельзя игнорировать здоровье ребенка и уровень развития координации движений. Ребенок должен обладать как хорошими навыками в мелких движениях, так и развитой общей моторикой, чтобы принимать участие в общих играх.

Следует определить, не оказывали ли родители чрезмерное давление на ребенка. Родители должны быть за раннее поступление, но именно ребенок должен хотеть идти в школу. Учитель, принимающий такого ребенка, должен положительно относиться к идее раннего приема и иметь желание помочь ребенку найти себя в новых условиях.

Ускорение стандартной учебной программы в рамках обычного класса. Попытки такого рода ускорения целесообразнее проводить на этапе начальной школы. Основной трудностью при этом является разнообразие индивидуальностей в одном классе. В обычном классе начальной школы учитель работает с тридцатью учащимися. Частичная

индивидуализация программы некоторых детей под силу лишь энергичному, увлеченному педагогу с опытом и высокой квалификацией.

Тем не менее, иногда учитель может организовать индивидуализацию обучения для нескольких одаренных учеников. Это бывает лишь в тех случаях, когда учащиеся могут работать самостоятельно и увлечены предметом. Желательны поддержка родителей и их участие в реализации программы. При выполнении этих условий ускоренная программа может быть в определенной степени воплощена. Однако такая форма наименее эффективна.

Занятия в другом классе. Одаренный ребенок может обучаться на занятиях по тому или иному предмету с детьми более старшего возраста. Например, первоклассник, который очень хорошо читает, может по чтению быть во втором, третьем, даже в четвертом классе. Такая форма может быть эффективна при стремлении учесть индивидуальные различия в начальной школе. Перевод может быть и весьма умеренным — посещение уроков в параллельном классе, где обучают несколько иначе.

Эта форма может быть успешной только при условии, что в ней участвует не один ребенок. Посещение более старшего класса может быть разрешено группе детей, что требует согласованной работы двух-трех учителей.

«Перепрыгивание» через класс. Наиглавнейшая проблема в работе с более восприимчивыми к учению детьми — это обучение знаниям и навыкам на том уровне и с такой скоростью, которые мотивировали бы учащихся. Тогда новый материал прочно усваивается и применяется в других, проблемных ситуациях.

Одна из возможных педагогических тактик — перевод учащихся через класс. Так как ребенка, превосходящего соучеников в умственном отношении, очень трудно развить при обучении вместе со всеми, то перевод его через один или два класса часто создает условия для занятий с оптимально близкой ему скоростью и сложностью материала. Благодаря такому переводу ребенок оказывается в окружении интеллектуально стимулирующих его соучеников. Хотя учителя нередко выражают свою озабоченность по поводу возможных эмоционально-социальных проблем перевода через класс, исследования показали, что это опасение чаще всего преувеличено.

Профильные классы. Имеются в виду классы со специализацией учебных программ и отобранным составом учащихся. В этих классах один или несколько предметов проходят в более быстром темпе, по более сложной программе. Такой вид ускорения хорошо подходит учащимся с выраженной расположенностью к какой-нибудь области знаний — математика, химия, биология, иностранный язык.

Специализированные классы используются чаще всего на старшей ступени обучения, когда интересы и способности подростков в

значительной мере определились и они уже ориентированы на будущую профессию.

Следует учитывать и отрицательные стороны, связанные с распространением таких классов. Так, из-за преувеличенного внимания к специальным предметам могут страдать эмоциональная и общеобразовательная стороны развития, что особенно часто выражается в пренебрежительном отношении к предметам гуманитарного цикла.

Другой недостаток таких классов сказывается со временем, то есть носит отсроченный характер, и связан с тем, что высшие учебные заведения, как правило, не имеют специальных программ для продвинутых студентов. Поэтому выпускников спецклассов может поджидать в вузе повторение азов, что во многом обесмысливает их усилия в старших классах, оставляет невостребованным уровень подготовки.

Психологи отмечают еще одну уязвимую сторону специализированных классов. Дело в том, что быстрое продвижение по всей учебной программе может препятствовать углубленному изучению материала, который наиболее интересует одаренного подростка. Это может мешать развитию умений самостоятельно учиться и определять направление своих занятий. В таком классе темы, виды деятельности направляются и выбираются учителем, и при такой учебной программе могут не поощряться творческие задания, требующие времени.

Следует также обратить внимание на то, что учащиеся с высоким умственным развитием — не всегда самые быстрые. Для некоторых из них ускоренный темп продвижения может не соответствовать складу их ума и их «познавательному стилю».

И все же специализированные классы (как и школы) — одно из лучших решений проблемы обучения одаренных детей. Однако и они могут не удовлетворять познавательных потребностей таких учащихся полностью.

Радикальное ускорение. Имеется в виду особое ускорение, доказавшее свою эффективность при обучении математически одаренных детей. Эта стратегия активно используется в специальной программе Университета Джонса Хопкинса (Балтимор, США), разработанной профессором Джулианом Стенли. В ней предлагается много ускоренных курсов по выбору для школьников начиная с седьмого-восьмого классов. Для учащихся, показавших наиболее высокие способности по математике, предусмотрена, в частности, возможность заниматься по университетской программе. Так, один из учеников начал занятия в университете в шестом классе. В пятнадцать лет он стал самым молодым докторантом этого университета.

Известен случай с российской девочкой, ученицей четвертого класса, которая успешно сдала зачеты на филологическом факультете университета по ряду языковых дисциплин.

Если таким детям не предлагать ускорения, то они на уроках предаются мечтам или приводят в замешательство учителя, демонстрируя свои познания в классе, или просто не посещают занятий. В результате часто приглушаются их незаурядные способности.

Частные школы. В нашей стране практика частных школ еще очень мала. Однако мировой опыт показывает, что они высоко эффективны в обучении далеко продвинутых в умственном отношении детей. В таких школах более склонны использовать ускорение для того, чтобы обучение соответствовало уровню способностей учащихся. Есть и специальные частные школы для одаренных.

Одна такая школа была основана в 1957 г. в США. Обучение начинается с пяти лет и может вестись на шести языках, помимо английского. Все учащиеся должны выучить хотя бы один иностранный язык так, чтобы бегло говорить на нем, знать культуру, литературу и историю соответствующей страны. История считается важнейшим предметом, объединяющим все, что касается общественных наук, и ее изучают шесть-семь лет. Ускорение является особенностью учебных программ, причем учащийся может сдать экзамен по предмету в любое время, если у него уже есть достаточные знания. Школа позволяет учащимся к четырнадцати-пятнадцати годам сделать выбор относительного того, что каждого из них привлекает больше всего.

Раннее поступление в высшее учебное заведение. Раннее поступление в вуз является естественным продолжением общей стратегии ускорения. Оно может быть результатом раннего поступления в школу, «перепрыгивания» через классы, сочетания того и другого или же не зависеть от этого.

В целом раннее поступление оценивается благоприятно в плане академических успехов, но требует от преподавателей вуза дополнительных усилий для помощи «малолеткам». Необходимо предусмотреть психологическую поддержку для предотвращения сложностей адаптации. Именно социально-эмоциональные проблемы вызывают наибольшие опасения у родителей и педагогов при использовании этой формы ускорения.

Как показывают данные психологов, при правильной организации такой работы у юных студентов происходят положительные изменения в личностном развитии: они становятся более независимыми, проявляют больше самоконтроля и самодисциплины, притягивают самих себя, чем их сверстники с высоким интеллектом, обучающиеся в школе. Это не исключает того, что некоторые из них могут испытывать затруднения в адаптации к новому окружению и требованиям. Именно поэтому решение о раннем поступлении в вуз должно приниматься с учетом всех обстоятельств.

Исследователи, изучавшие эффективность форм ускорения на всех

возрастных этапах, единодушны в том, что оптимальный результат достигается при одновременном соответствующем изменении содержания учебных программ и методов обучения. «Чистое» ускорение в какой-то степени напоминает скорую медицинскую помощь, снимая некоторые «срочные» проблемы развития незаурядных детей, но не предоставляя возможности удовлетворить их основные познавательные потребности. Поэтому редко используется только ускорение. Как правило, учебные программы основываются на сочетании двух основных стратегий — ускорения и обогащения.

Обогащение обучения

Стратегия обогащения в обучении выдающихся по своим способностям детей появилась как прогрессивная альтернатива ускорению, которое начали практиковать несколько раньше. Передовые педагоги были озабочены развитием ребенка как целостной личности и поэтому считали, что обогащение, без установки на ускорение как на самоцель, дает ребенку возможность созревать эмоционально в среде сверстников, одновременно развивая свои интеллектуальные способности на соответствующем уровне. Такое представление об обогащении сохраняется у большинства современных специалистов.

«Горизонтальное» и «вертикальное» обогащение. Вертикальное обогащение предполагает более быстрое продвижение к высшим познавательным уровням в области избранного предмета, и поэтому его иногда называют ускорением. Горизонтальное обогащение направлено на расширение изучаемой области знаний. Одаренный ребенок не продвигается быстрее, а получает дополнительный материал к традиционным курсам, большие возможности развития мышления, креативности, умений работать самостоятельно.

Стратегия обогащения включает несколько направлений: расширение кругозора, знаний об окружающем мире и самопознания, углубление этих знаний и развитие инструментария получения знаний.

Обогащение познавательных процессов. Важное значение имеет обогащение, ориентирующее на развитие самих умственных процессов учащихся. После работ Дж. Гилфорда принято учитывать, что одни факторы интеллекта характеризуют выполняемые умственные операции (запоминание, оценочные операции), другие — особенности материала (образного, символического), третьи — получаемый продукт, или результат, мышления (классификация, определение последствий). Эта «трехмерная» модель вдохновила на разработку соответствующих методов обучения.

Психологи очень много внимания уделяют процессу решения задач, проблемному обучению. Проблемный подход к обучению школьников безотносительно к их уровню интеллектуального развития представлен в работах А.М.Матюшкина.

Когда речь идет о решении задач, имеют в виду общий подход к развитию умений рассуждать, что включает умения:

- выявить проблему;
- проанализировать различные варианты ее решения;
- оценить достоинства каждого варианта;
- обобщить все найденное и т.д.

Развитие этих умений связано как с исследовательскими умениями, так и с умениями критически мыслить.

Умения решения задач могут даваться и вне конкретных дисциплин, вводиться как бы в чистом виде (в соответствии с идеями Э.де Боно). Такое усвоение общего отношения к задаче предполагает и особую подготовку к переносу выработанных умений на конкретные ситуации и учебные предметы.

Учебные программы, рассчитанные на развитие познавательных процессов, включают разные виды игровой активности: шахматы, математические и логические игры, моделирование жизненных ситуаций с привлечением компьютерных игр.

Дидактические подходы к обучению. Многие теоретические и практические находки отечественной дидактики хорошо согласуются с потребностями и особенностями выдающихся в умственном отношении детей. Это идеи укрупнения единиц содержания за счет содержательного обобщения (В.В.Давыдов); упомянутый выше проблемный подход к обучению (А.М.Матюшкин и др.); использование опорных схем и сигналов (В.Ф.Шаталов); использование укрупненных дидактических единиц (П.М.Эрдниев). Все эти подходы должны быть исследованы применительно к ситуации обучения одаренных детей.

Обогащение обучения может быть специально направлено на развитие творческого мышления. Сюда могут входить занятия по решению проблем с применением таких известных техник, как мозговой штурм во всех вариантах, синектика и т.д. Занятия, ориентированные на развитие личностных характеристик творцов, могут включать упражнения на релаксацию, медитацию, визуализацию и т.п.

Миникурсы, кружки, факультативы. Программы обогащения, ориентированные на дополнительный материал и более сложное содержание, направлены на увеличение знаний в конкретной области и на развитие умственных операций. Примерами таких программ являются учебные миникурсы по темам, проблемам или отдельным навыкам. Тематические миникурсы выводят учащихся за рамки стандартных учебных предметов, предлагая такие области знания, как антропология, мифология, голография.

Проблемные миникурсы требуют междисциплинарного подхода, что соответствует характеру познавательных потребностей одаренных. Так, проблема борьбы добра и зла может включать изучение философских

концепций, литературных произведений, произведений живописи, кинолент.

В миникурсах, посвященных конкретным навыкам и умениям, проводится обучение работе с компьютером, умению печатать, рисовать или чертить, публично выступать. Это могут быть курсы по языкам (древние или современные иностранные языки), уроки игры на музыкальных инструментах. Обычно в школах это реализуется в форме кружков и факультативов.

Обогащение содержания обычно предусматривается в учебных программах классов с углубленным изучением отдельных предметов, «профильных» классах, о которых уже шла речь выше.

Корректирующие, развивающие и интегративные программы.

Хотя имеется много данных, характеризующих одаренных детей как хорошо приспособляющихся, самостоятельных, более социально зрелых, тем не менее, большинство педагогов рекомендуют программы в социально-эмоциональной сфере. Эти программы могут ориентироваться на разные цели и быть корректирующими, развивающими или интегративными. Корректирующие программы создаются для тех одаренных детей, которые испытывают эмоциональные или поведенческие трудности. Развивающие создаются для улучшения состояния эмоциональной сферы; в них используются такие виды упражнений как ролевой тренинг, тренинг сензитивности, обсуждения в малых группах. Интегративные программы соединяют познавательные и эмоциональные компоненты. Их можно разделить на направленные на обсуждение жизненных ценностей и связанные с исследованием проблемы самоактуализации.

Американский педагог Дороти Сиск, например, полагает, что обсуждение жизненных ценностей важно для одаренных детей из-за их высоко развитых умений рассуждать, повышенной чувствительности к несправедливости и противоречиям. Поэтому курсы, в которых сочетаются эмоциональные и познавательные стороны, рассматриваются как весьма желательные для таких учеников.

Они помогают:

- делать осознанный выбор;
- искать альтернативы в ситуациях выбора;
- взвешивать последствия каждого выбора;
- утверждать то, что значимо для этих детей;
- оценивать и совершенствовать свой образ жизни.

Программы по самоактуализации положительно влияют на самооценку и межличностные отношения.

В нашей стране хорошо известны такие формы обучения одаренных детей как специальные классы, специализированные школы и школы-интернаты, факультативы, внешкольные кружки и объединения, заочные

школы, станции юных техников, биологов и т.д. Эти формы применялись на протяжении десятилетий и хорошо зарекомендовали себя.

Программы «вырывания» предполагают, что определенное время незаурядный ребенок занимается не в своем обычном классе по традиционной программе, а в группе таких же детей по особо разработанной программе под руководством специально подготовленного учителя.

Время, которое ученик проводит в этих условиях, может быть от одного урока в неделю до одного полного дня в неделю. Программы, которые предлагаются в этом случае, также сильно варьируются — от занятий по развитию мышления, воображения и других познавательных процессов до работы над собственным проектом. Чаще всего такие занятия проводятся в той же школе, объединяя детей из разных классов в отдельном помещении.

Этот вариант может помочь решить проблему детей, которые при поступлении в школу уже хорошо читают или считают, но еще не овладели, например, письмом и не могут быть переведены в старшие классы. Специально разработанные программы предотвратят скуку на уроках, где ребенку все хорошо известно. По индивидуальной программе могут заниматься и учащиеся средних классов, достигшие высокого уровня развития по каким-то отдельным предметам и имеющие базу для выполнения своего проекта или исследования.

Для средних и старших классов возможен и другой вариант — обучение в центре обогащения в местном институте (университете), вычислительном центре.

Программы «вырывания» представляют интерес для небольших городков и поселков, где не набирается достаточное количество детей для открытия специального класса. Они широко распространены в США, как наиболее легкие для организации, быстро адаптируемые к запросам детей, родителей, школ. Это весьма соблазнительный путь, однако, он имеет несколько недостатков:

- не отвечает полностью потребности особо продвинутых детей в постоянной работе на качественно ином уровне и по всем предметам; эта потребность признается во время занятий по программе «вырывания», а в остальное время она как бы забывается;
- создает в большинстве случаев трения с учителями в обычной школе, которые выдвигают дополнительные требования к одаренному (например, сделать все, чем занимался класс во время его отсутствия);
- требует больших затрат, чем полное обучение в специальных классах;
- трудно поддается последующей реорганизации.

Некоторые исследователи убеждены, что эта форма должна уйти из практики обучения. По мнению Н.С.Лейтеса, такой вывод представляется несколько поспешным, так как при хорошо налаженном сотрудничестве

между учителями школы и учителем для одаренных возможна индивидуализация обучения таких детей в рамках основной учебной программы. Видимо, необходимы поиски модификации этих программ, удовлетворяющих ряд потребностей одаренного ребенка.

Летние и зимние школы и программы. Еще одна эффективная организационная форма – интенсивные зимние и летние программы, которые отличаются стилем, целями и методами обучения от традиционных занятий в школе. Биографические исследования, ретроспективные опросы показывают, что даже одноразовое участие в такой хорошо организованной программе может оказать сильнейшее влияние на последующую жизнь особо восприимчивого ребенка.

Летние и зимние программы имеют разнообразные цели, задачи, содержание, могут быть предназначены как для строго определенного возраста, так и для разновозрастной аудитории. Выделяется три типа таких программ.

Первый тип ориентирован на расширение кругозора. Сюда входят культурная программа (музеи, выставки, заповедники, исторические достопримечательности), знакомство с другими культурными традициями и образом жизни. Второй тип программ нацелен на самопознание, открытие в себе новых интересов, способностей и их граней. У одаренных детей довольно часто происходит раннее выделение сферы интересов и усиленное развитие только этого интереса и соответствующих способностей. В результате формируется ограниченный взгляд на самого себя. Другой вариант: если на протяжении учебного года идет интенсивная работа по какому-то одному направлению, то может возникнуть чувство неудовлетворенности, что какая-то из склонностей остается без применения. Наконец, может быть случай, когда предпочтения вообще еще не проявились. Летняя программа с набором разных по типу и содержанию занятий (компьютеры и танцы, экология и керамика, риторика и рисование) помогает лучше узнать себя, свои интересы, способности. Один из принципов такой программы — обязательные занятия по всем предметам на протяжении определенного времени, а затем возможность выбрать что-то для более глубокого изучения.

Последний тип такой программы достаточно хорошо известен — это углубленное изучение избранного предмета, возможность полностью погрузиться в него, разделить свои интересы с другими и поработать под руководством специалистов высокого класса. Здесь также возможны разные подходы к какой-то проблеме, сосредоточение на развитии определенных процессов, творческого мышления, коммуникативных умений, воображения, на овладении этапами решения изобретательских задач.

Сопоставление стратегий ускорения и обогащения показывает, что они могут переходить одна в другую в зависимости от поставленных целей

и задач.

6.3. Стратегии, опирающиеся на качественные изменения

Попытки сокращения сроков обучения за счет более высокого темпа прохождения традиционных программ или большая насыщенность традиционных программ информацией, оказались недостаточно эффективными путями решения проблемы обучения одаренных детей. Необходимы не только количественные, но и качественные изменения.

Стратегия – «индивидуализация обучения». Индивидуализация обучения является одним из основных вариантов качественного изменения содержания образования одаренных. В последнее время все активнее утверждается необходимость учета в образовательных системах неповторимости каждого индивида и как следствие этого можно рассматривать тенденцию постепенного отказа от унификации личности в сфере образования. Особую остроту эта проблема приобретает при создании образовательных программ и моделей для одаренных и талантливых детей.

Стратегия – «обучение мышлению». Таким непривычным словосочетанием обозначается направление работы по целенаправленному развитию интеллектуально-творческих способностей ребенка. Оно напрямую связано с решением проблемы обучения одаренных детей и рассматривается как важная составляющая диагностики и коррекции интеллектуально-творческих способностей. Специальные курсы, направленные на развитие и коррекцию умственных способностей ребенка можно встретить в учебных планах многих современных школ.

Стратегия – «социальная компетенция». Часто ребенок, опережая сверстников по уровню развития мышления, отстает от них в психосоциальном развитии. С целью преодоления этих проблем создаются программы специальных интегрированных курсов, направленные на развитие эмоциональной сферы, коррекцию межличностных отношений в коллективе, самоактуализацию. Эти занятия помогают ребенку верно оценивать и совершенствовать свой образ жизни, стиль поведения, характер общения, что положительно сказывается на самооценке ребенка и межличностных отношениях со сверстниками и взрослыми, активно содействует пониманию детьми самих себя, изучения ими сходства и различия с другими детьми, познанию своих способностей.

Стратегия – «исследовательское обучение». Главная особенность этого подхода – активизировать обучение, придав ему исследовательский, творческий характер, и таким образом передать учащемуся инициативу в организации своей познавательной деятельности. Самостоятельная исследовательская практика детей традиционно рассматривается как важнейший фактор развития творческих способностей.

Стратегия «проблематизации». Этот вид качественного изменения содержания образования предполагает ориентацию на постановку перед детьми учебных проблем. Содержание образования, смоделированное по данной стратегии, предполагает изложение учебного материала таким образом, чтобы дети, во-первых, могли выявить проблему, во-вторых, найти способы решения и, наконец, решить. Для этого их необходимо обучать «умению видеть проблемы». Но в процессе обучения это не самоцель, а лишь одно из средств.

Необходимо, чтобы проблема содержала в себе определенный познавательный заряд, что возможно лишь под контролем учителя. То есть программа учебной деятельности представляет собой стройный логический ряд, включающий в себя комплекс последовательно решаемых проблем.

6.4. Организация обучения одаренных детей

Стратегия раздельного обучения предполагает создание для этой категории детей специальных школ. Это могут быть школы, построенные на разных подходах к проблеме дифференциации обучения, например, специальные школы для детей, отобранных по уровню «общей одаренности»; специальные школы для талантливых детей (одаренных в определенной области).

Данная стратегия, как и все другие, имеет свои достоинства и недостатки. К основным следует отнести то, что этот подход к организации обучения одаренных детей позволяет успешно решать дидактические проблемы. Своеобразной платой за это является комплекс практически неразрешимых социальных проблем, возникающих у самих одаренных детей.

Исключение из естественного окружения, «вырывание» из круга нормальных сверстников — необходимое следствие поступления в специальную школу для одаренных. Это не может не нарушить естественных эмоциональных и социальных связей одаренного ребенка с микросредой.

Совместно-раздельное обучение предполагает наличие классов на одной параллели с разным уровнем и характером обучения. Механизм выглядит довольно просто: на одной параллели, в одной школе, один из классов составлен из одаренных детей, в другом дети со средним уровнем развития и в третьем отстающие (по разным причинам).

При таком варианте легче исправить ошибки, допущенные на этапах диагностики и прогнозирования. Переход из одного класса в другой в рамках одной школы значительно проще осуществить, чем переход, например, из школы для одаренных в обычную школу и тем более наоборот.

Стратегия совместного обучения предполагает обучение

одаренных детей совместно с их нормальными сверстниками, не выделяя их в отдельный класс и не создавая для них особой, специальной школы. Сторонники данного подхода пытаются решить, таким образом, все выше названные педагогические проблемы.

На первый взгляд, данный вариант может показаться самым простым. Ребенок и учитель, при данном подходе, не могут быть ограничены ни временем, ни жесткими программами, ни местом занятий, что, с точки зрения ортодоксальной отечественной педагогики, непонятно и воспринимается как «опасная тенденция», направленная на разрушение процесса обучения.

Но как бы ни строилось обучение в подобных школах, все они нуждаются в дополнительных внешкольных мероприятиях и даже организациях. Система организационно напоминает отечественные учебно-производственные комбинаты, но только по форме организации, а не по содержанию занятий, где с детьми занимаются специальные учителя. Это делается для того, чтобы дети увидели себе равных, смогли проявить себя с другой стороны, чтобы их развитие корректировалось узкими, а потому более квалифицированными в данной области специалистами.

Дифференциацию обучения можно считать одним из основных путей решения проблемы согласования традиционной для большинства стран системы школьного обучения и проблемы обучения одаренных детей. Дифференциация рассматривается как способ нивелирования реально присутствующей в образовании тенденции к «усреднению», унификации личности.

К появлению этой тенденции привело утверждение, в качестве доминирующих, групповых форм организации учебной деятельности и, в первую очередь, классно-урочной системы. Эта созданная более трехсот лет тому назад педагогическая система, безусловно, сыграла в истории человечества свою позитивную роль. Но на протяжении последних десятилетий рассматривается многими специалистами, как устаревшая педагогическая технология, не отвечающая современным требованиям к образованию.

Это, прежде всего, повышенное внимание к индивидуальным особенностям детей, развитию их творческого потенциала, разнообразных талантов и способностей.

В основе большинства видов дифференциации обучения лежат обычно наиболее типичные характеристики (особенности) одаренных детей. Так, например, известный специалист в области детской одаренности С.Кейплан отмечает, что специальные учебные программы для одаренных должны отражать те особенности, которые отличают их сверстников со средними способностями.

Таким образом, получается, что видов дифференциации обучения должно быть столько же, сколько выделено этих характеристик. Но, как

уже отмечалось выше, разные исследователи по-разному описывают и сами специфические особенности одаренных детей и характер проявления этих особенностей, но главное то, что их выделено довольно большое количество. Видов дифференциации существует гораздо меньше, чем этих особенностей, и даже меньше, чем выделено самих видов детской одаренности.

Большая часть исследователей сходится на том, что дифференциация обучения должна строиться на основных, ведущих характеристиках одаренного ребенка. К ним относятся: более высокий уровень развития продуктивного мышления, самостоятельность, независимость, склонность к лидерству и др.

Естественно, что разработка проблемы дифференциации обучения шла не только в направлении работы с одаренными детьми. Создан ряд вариантов, ориентированных на разные категории детей.

Первым был один из наиболее простых вариантов дифференциации обучения — *дифференциация по уровню учебной успешности*. Многие учителя считали и до сих пор склонны утверждать, что одаренные дети — это дети успешные в учении (отличники). А раз дело обстоит так, то возникает соблазн объединить тех, кто хорошо учится в один класс, средних, по уровню учебной успешности, в другой, а отстающих в третий. Если подходить объективно, то эта точка зрения имеет свои основания.

Несмотря на относительную ясность критериев отбора при данном виде дифференциации не обходилось и без серьезных проблем. Так, учителя опирались, как правило, на «обученность», в то время как другие сторонники данного подхода (прежде всего психологи) призывали к ориентации на «обучаемость». Но «обучаемость» — это характеристика, о которой легко говорить, но которую не так легко диагностировать. Сама по себе успешность в учении еще не гарант высоких умственных способностей. Этот опыт подталкивал исследователей к мысли о необходимости поиска некой интегративной личностной характеристики, свидетельствующей об уровне общих способностей. В теории обучения эти поиски привели к созданию варианта дифференциации обучения, по уровню общих способностей.

В основе *дифференциации по общим способностям* лежит простая идея — качественные отличия одаренных детей от их условно «нормальных» сверстников так же велики, как отличия между последними и умственно отсталыми, и поскольку существуют школы для умственно отсталых, должны существовать школы для одаренных. В формально-логическую безукоризненность данного доказательства жизнью были внесены существенные коррективы уже на этапе появления первых учебных заведений такого рода, заставившие усомниться сторонников и давшие богатую пищу для критики противникам.

Основные претензии хорошо известны: относительная неясность

общей концепции одаренности, недостаточная надежность методик идентификации одаренных и, пожалуй, самое важное — практически полное отсутствие сколько ни будь удовлетворительных методик прогнозирования развития.

Профильная дифференциация: обучение талантливых детей. Идея профильных школ довольно популярна во всем мире, несмотря на давно выявленные и трудно преодолимые проблемы. Теоретической основой данного педагогического подхода стали теории, недооценивающие представление об одаренности как интегративной личностной характеристике, отрицающие возможность количественного определения уровня одаренности и опирающиеся лишь на ее качественную характеристику.

В последнее время этот способ дифференциации обучения потерял значительную часть своих сторонников.

Как известно, прежде предполагалось, что основная задача образовательной системы — выявить до начала обучения либо на его ранних этапах основные способности индивида с тем, чтобы соответственно им скорректировать характер обучения. Это рассматривалось как оптимальный путь к максимальной, в том числе и творческой отдаче.

Высокий результат, достигнутый благодаря верно определенным и развитым способностям, будет содействовать формированию высокой самооценки, адекватной «Я-концепции», и, наконец, все это вместе будет содействовать тому, что индивид принесет обществу максимум пользы.

Это представление, еще существующее на периферии философии образования, активно вытесняется другим, вполне соответствующим современному представлению о месте человека в мире, о его отношениях с обществом и государством.

«Человек для общества», как отмечают русские ученые Р.М. Грановская и Ю.С. Крижанская, уступает место «человеку для себя», и усилия передовых педагогов направляются теперь на развитие, прежде всего, тех способностей, которые требуются самому человеку для успешного продвижения к целям, которые он поставил себе сам.

В специальных исследованиях замечено, что люди, изначально менее способные, но целенаправленно решающие собственную, лично значимую задачу, оказываются, в конечном счете, более продуктивными, чем более одаренные, но менее заинтересованные. Естественно в данном случае и предположение, что одаренные, оказавшись в ситуации подобного совпадения, могут добиться не просто значительных, а выдающихся результатов.

6.5. Детская одаренность и организационная структура учебной деятельности

Классно-урочная форма организации обучения и развитие детской одаренности

В современной школе основной и практически единственной формой организации учебной деятельности остается урок. Еще великий чешский педагог Я.А. Коменский считал, что различие способностей есть не что иное, как отступление от естественной гармонии или недостаток ее. Наш метод, подчеркивал он, «приспособлен к средним способностям, чтобы сдерживать наиболее даровитых и подгонять вялых».

Педагоги начала века много критиковали классно-урочную систему и активно разрабатывали альтернативные формы организации обучения. В их работах часто подчеркивается мысль о том, что классно-урочная система ориентирована не на творческое взаимодействие ученика и учителя, а приспособлена к передаче учащимся готовых знаний, воспринимаемых на веру. А потому с ее помощью у детей воспитывается не критическое, творческое мышление, а пассивное подчинение авторитету и не критичность мысли.

Конечно, эффективность отдельного урока и реализации классно-урочной системы в целом, во многом зависит от таланта учителя, степени его заинтересованности в своей работе, от соответствия предъявляемых задач реальным возможностям учеников и других обстоятельств частного характера. Но при этом мы должны понимать, что эти, безусловно, большие вариативные возможности существенно ограничиваются самой спецификой классно-урочной системы как весьма своеобразной, организационно-педагогической технологии.

Многое из того, что делают в рамках этой системы талантливые педагоги, делается ими не потому, что это предполагает сама форма организации учебной деятельности, а вопреки ей.

Так, индивидуализация обучения, одно из магистральных направлений в решении задачи обучения и воспитания творческой личности, в условиях классно-урочной системы становится возможной только при фактическом разрушении специфических, организационных основ этой системы. Проведение учебных исследований, а следовательно, и реальное, а не «лозунговое» «проблемное обучение», практически не может быть реализовано при такой организации обучения и обычно перемещается в сферу внеклассной работы либо «ложится на плечи» системы дополнительного образования.

Некоторые педагоги шутят — если бы удалось хорошо поставить систему обучения традиционного типа, то талант бы вообще сохраниться не мог. В этом утверждении, несомненно, присутствует элемент преувеличения, но в основном оно справедливо.

В настоящее время идет поиск новых форм организации обучения, но, как известно, картины будущего пишутся на холстах прошлого и, с этой точки зрения, знание достоинств, недостатков и истинных причин

появления действовавших прежде теоретических моделей совершенно необходимо.

Коллективная форма организации учебной деятельности в работе с одаренными детьми

К числу наиболее перспективных моделей организации обучения относится вариант, предложенный русским педагогом В.К. Дьяченко. Его идеи представляют большой интерес с точки зрения обучения одаренных детей и развития индивидуальности, интеллектуально-творческих способностей каждого ребенка в учебной деятельности.

Некоторые специалисты склонны считать, что любую работу учителя с группой детей можно считать коллективной формой учебной работы. Главное в коллективном способе организации обучения, отмечает В.К. Дьяченко, не то, что много людей обучаются вместе, а то, что «все обучают каждого, и каждый обучает всех».

В структуру коллективного способа организации обучения входит и индивидуальная работа ученика с учителем, и работа ученика с источником знаний, работа в группе сверстников, но самым главным является четвертый элемент — взаимное обучение.

Рассмотрим кратко, как это выглядит практически. Каждый ребенок, изучив определенный фрагмент учебного материала, объединяется с другим ребенком, и они обучают друг друга. Затем эта «диалоговая пара» разрушается, и эти дети объединяются в пары с другими детьми, и снова идет взаимное обучение.

Это, конечно, не исключает, а даже, напротив, предполагает квалифицированное руководство. Но учитель в данной системе выполняет несколько иные функции. Он может работать индивидуально с любым из детей, с какой-либо «диалоговой парой», со всей группой одновременно.

В основе этого обнаруженный еще триста лет тому назад Я.А. Коменским принцип — «обучая других, обучаешься сам». На первый взгляд кажется, что это просто еще один красивый лозунг. Но его эффективность была удивительно подтверждена в шестидесятые годы в исследованиях ряда советских психологов.

В то время в советских школах была распространена практика «прикрепления» отличников к неуспевающим ученикам. Эффект и для «отличника» и для «двоечника» был близок к нулю. Но все изменилось, когда в эксперименте к «двоечнику» прикрепили не отличника, а «двоечника» постарше (на класс или на два).

«Старший» вдруг открывал для себя, что есть кто-то, кто разбирается в учебных проблемах хуже него. Это вдохновляло и вместе с тем пробуждало ответственность. Стремясь объяснить, и объясняя другому, он обучался сам. Выигрывал и «младший», ведь ему помогал не высокомерный, заносчивый «отличник», а человек, реально вступивший на

путь постижения истины и готовый помочь сориентироваться.

Можно с уверенностью сказать, что взаимное обучение таит в себе еще много нераскрытых возможностей. Оно может использоваться и в домашнем обучении. Ради того эффекта, который оно способно дать ребенку, взрослому можно на короткое время превратиться в «незнайку», набраться терпения и выслушать.

«Свободный класс»

Это одна из наиболее распространенных форм организации обучения одаренных детей разработана американскими педагогами. Если «коллективная форма организации» учебной деятельности — дело будущего, то педагогическая модель «свободный класс» успешно работает в школах для одаренных детей в настоящее время.

Эта модель не предполагает жестко организованных, заранее спланированных занятий, как это принято в традиционной системе. По ее идеологии ребенок находится в центре образовательного процесса. В системе занятий упор делается на индивидуальной исследовательской деятельности. Дети сами определяют интенсивность и продолжительность занятий, свободно планируют свое время, выбирая не только тематику, но и сами предметы для собственных учебных исследований.

Педагог в этих условиях полностью освобождается от «диктаторских» функций. Его главная обязанность — поощрять и деликатно направлять исследовательскую инициативу ребенка, самими разными способами стремиться развить у него независимость, изобретательность и творческий подход.

Основной чертой данной формы организации является гибкое использование учебного помещения, которое делится на «предметные мини-центры» по видам деятельности и областям знаний, где сосредоточены самые разнообразные средства и материалы для самостоятельной работы детей.

В этих мини-центрах, символически отгороженных друг от друга шкафами, школьными досками и другими подручными средствами, дети могут заниматься изучением природы, изобразительной деятельностью, учиться читать и тому подобное.

Все материалы и оборудование находятся в полном распоряжении детей. При этом часть материалов, находящихся в определенном мини-центре, может иметь универсальный характер и быть использована в других целях. Но при этом у каждого ребенка есть свой рабочий ящик, где он может хранить личные книги, результаты собственных исследований и другие, ценные для него вещи.

В таком помещении предусматривается наличие одного или нескольких укромных уголков, где ребенок может уединиться, обдумать собственные планы или просто отдохнуть.

Имеющиеся в помещении мебель и оборудование должны быть пригодны к различного рода превращениям, трансформациям. Их можно не только переставлять с места на место, но и превращать, во что угодно.

Активное использование предметно-пространственной среды, ее перестройка и специальное переструктурирование — неотъемлемая часть данной формы организации обучения.

Учебная деятельность в этих условиях стимулируется и регулируется за счет любознательности детей и ее постоянного подкрепления со стороны педагога и предметно-пространственного окружения ребенка. Важным стимулирующим фактором является также деловое общение детей друг с другом. Они могут произвольно группироваться и перегруппировываться в соответствии с общими интересами.

Взаимный обмен информацией между детьми не только не исключается, а, напротив, в условиях взаимодействия становится необходим. Тесный контакт друг с другом, обмен идеями и способами их воплощения также как в описанной выше коллективной форме организации обучения, позволяет использовать взаимообучение.

Педагог, свободно передвигаясь по классу, внимательно наблюдает за детьми, помогает им советом, наводящим вопросом, иногда направляет их деятельность. В его задачи входит научить детей рационально и продуктивно использовать учебное время, формировать уважение к труду. По окончании занятий дети подробно докладывают учителю о результатах своей работы.

Задача педагога — помочь ребенку приобрести базовые знания, умения и навыки. Последние и служат задачей расширения индивидуального опыта ребенка, который является основой для проведения детьми дальнейших собственных «учебных исследований».

В этих условиях себя прекрасно чувствуют одаренные дети. Они любознательны, заинтересованно, упорно работают в самых разных предметных мини-центрах при минимуме стимулирующих влияний со стороны педагогов.

6.6. Воспитание одаренных детей в семье

Создание в семье развивающей среды способствует раскрытию творческого потенциала одаренных детей. Активному развитию творчества помогает включение одаренного ребенка в игровую, художественную, познавательно-практическую деятельность, а также экспериментирование в разных сферах. По мнению Н.С.Лейтеса, эффективна лишь та система детско-родительских отношений, в которой выполняются следующие условия: признание безусловной ценности ребенка; создание обстановки его безусловного принятия, т.е. ситуаций, в которых отсутствует внешнее оценивание; предоставление ребенку свободы выражения; креативность способна развиваться и

реализовываться через проявление индивидуальности ребенка. У детей собственная судьба и будущее, зависящее, в первую очередь, от семьи и семейного воспитания. Поэтому родителям необходимо увидеть в каждом ребенке личность, оказать помощь в саморазвитии, сделать все возможное, чтобы сформировать у детей «умение жить», развить способности, помочь им совершенствоваться и состояться.

Воспитание одаренного ребенка в семье – сложный и тяжелый труд, так как такие дети обычно упрямы, самолюбивы и честолюбивы. У большинства детей высокая самооценка, поэтому родителям следует поощрять проявление самостоятельности, нестандартного мышления, преодолевать барьер зазнайства. Одаренный ребенок в семье – ее гордость. Но часто одаренность ребенка в семье остается незамеченной. Особенно, если это первый ребенок или если все дети одинаково талантливы.

Если происходит слишком ранняя концентрация на определенные способности, это может привести к интеллектуальной ограниченности, привязывающей ребенка к единственной области. Если личность не созревает как целое, то задатки особой одаренности могут не получить развития. Одаренный ребенок, открывающий определенную взаимосвязь, которую другие не видят, выражает не только интеллектуальное понимание, но также проявляет мужество говорить о чем-то новом и демонстрирует свое осознание этой способности, свою мотивацию и свое желание дальше заниматься соответствующей темой. Но так вести себя он может лишь тогда, когда окружающий мир дает ему возможность приобретать знания и выражать свои идеи.

Если ребенок живет в атмосфере свободы и уверенности, он может реализовать свои возможности, получить нужную поддержку и мотивацию для дальнейшего развития. Дети, которые таким образом приходят к самосознанию, ищут новые способы, которые позволили бы им развивать их личность и интеллект.

Хорошая система воспитания должна отвечать потребностям ребенка, развивать его потенциал и уменьшать его слабости. Это, в свою очередь, укрепляет и помогает ему самостоятельно преодолевать слабости.

Выделяют два уровня проблем одаренных детей (по Г.И.Малейчук): одаренный ребенок в семье и в обществе. С первым уровнем проблем родители сталкиваются вскоре после рождения такого ребенка. Его повышенная активность доставляет родителям массу неудобств: проблемы со сном, едой и т.п. Затем начинаются трудности, связанные с повышенной познавательной активностью одаренного ребенка: родителей удручают бесконечные детские вопросы, а также сложности, возникающие у него на ранних этапах обучения. Дело в том, что у одаренного ребенка достаточно часто формируется зона особых интересов. На школьные предметы, которые часто оказываются вне этой зоны, у него не остается ни времени, ни желания.

Второй уровень – одаренный ребенок и общество. Основная проблема – антиинтеллектуализм, распространенный в нашем обществе; ориентация на «среднего» человека, недоверие, зависть и даже презрение к «умникам». В этой связи одаренным детям и их родителям часто приходится выдерживать давление со стороны общества, которое стремится сделать ребенка «таким, как все».

Детская одаренность и домашнее образовательное пространство (рекомендации А.И.Савенкова). Проблема постановки цели. Определяя цель домашнего воспитания ребенка, надо стремиться не столько к ее полному осознанию и словесному оформлению, сколько к собственному включению в процесс ее понимания. Это значит, что, определив цель для себя в наиболее общем виде, корректировать ее придется постоянно. Новые условия обязательно будут вносить свои уточнения.

Развивая интеллектуальные, творческие способности ребенка, выбираются более приземленные цели (хорошая, престижная, высокооплачиваемая профессия, обеспечивающая достойную жизнь и т.д.). В этой прагматичности есть своя целесообразность и своя справедливость. Однако достижения в значительной мере зависят от уровня тех целей, которые ставятся.

Основные контуры развития – это то, к чему необходимо стремиться, это те качества, на которые следует обратить особое внимание. Именно эти качества рассматриваются в современной культуре, а, следовательно, и в культурно-образовательном пространстве.

Основные задачи домашнего развития детской одаренности (по А.И.Савенкову):

Психосоциальная сфера:

- преобладание мотивов, связанных с содержанием деятельности;
- самостоятельность, умение принимать решения;
- настойчивость в выполнении задания;
- стремление доводить продукт любой своей деятельности до соответствия самым высоким требованиям;
- социальная автономность, готовность и стремление отстаивать собственную точку зрения, независимость;
- склонность к лидерству, доминированию в межличностных отношениях;
- соревновательность – склонность к конкурентным формам взаимодействия;
- чувство юмора;
- способность понимать мотивы поведения других людей;
- терпимость к особенностям других людей;
- склонность к самоанализу;
- терпимость к критике;
- готовность делиться идеями;

- чуткость в анализе нравственных проблем;
- уверенность в своих силах.

Сфера познавательного развития:

- умение нестандартно мыслить, прогнозировать последствия;
- стремление всегда проверить новую идею;
- способность оценивать процесс и результат действий;
- изобретательность в выборе и использовании различных предметов;
- способность увлекаться, уходить с головой в интересующее занятие;
- способность не только предлагать свои, но и разрабатывать собственные и чужие идеи;
- продуктивность, способность предлагать большое количество самых разных идей и решений;
- способность и склонность к интуитивному поиску решений;
- склонность к логическим построениям и рассуждениям, способность оперировать абстрактными понятиями;
- чувствительность к противоречиям;
- интерес к построению гипотез;
- интерес и исключительные способности к классификации и категоризации;
- большой словарный запас;
- умение хорошо излагать свои мысли;
- владение большим объемом информации;
- способность хорошо улавливать связь между одним событием и другим, между причиной и следствием;
- способность к переносу усвоенного опыта на новый материал;
- интерес к решению сложных задач, требующих умственного напряжения;
- наблюдательность, интерес к анализу событий и явлений;
- способность долго удерживать в памяти символы, буквы, слова;
- широкий кругозор (круг интересов);
- постоянное желание задавать много вопросов о происхождении и функциях предметов;
- способность легко обучаться, все схватывать на лету;
- умение быстро запоминать услышанное и прочитанное без специального заучивания;
- проявление ярко выраженной разносторонней любознательности;
- умение делать выводы и обобщения.

Программа действий реализуется в результате созданной образовательной среды. В нее входят: характер общения с ребенком, предметно-пространственное окружение, специальные занятия (чтение, плавание и др.), средства массовой информации, друзья-сверстники и

многое другое. Необходимо, чтобы среда была адекватна к тем задачам, которые ставятся и решаются.

Методы воспитания одаренного ребенка (по А.И.Савенкову)

Пример. Общаясь с ребенком, демонстрировать ему образцы творческого поведения и деятельности.

Предметно-пространственная среда. Создать дома обстановку, содействующую проявлению и развитию творческих способностей ребенка.

Увлечение детей своей любовью к творчеству. Необходимо заботиться о том, чтобы увлечь ребенка творчеством, сделать его внутренней потребностью.

Умение быть гибким, следовать ситуации. Умный, творческий человек способен отказаться от усвоенной точки зрения и принять новую, если последняя более справедлива.

Воспитание в себе привычки говорить как можно чаще «да!». Воспитание и ограничение тесно связаны в обыденном сознании, однако стоит задуматься, всегда ли оправданы те запреты, которые ставятся ребенку.

Демократический стиль общения. Коллегиальный, демократический стиль общения с ребенком создает те условия, которые необходимы для развития творческих способностей.

Борьба с любыми проявлениями конформизма. Подражательность – основа обучаемости дошкольника и младшего школьника, поэтому очень велика опасность закрепления стремлений к несамостоятельным, конформным, нетворческим решениям. Общаясь с ребенком, надо постоянно стремиться почувствовать грань между полезной подражательностью и стремлением к некритическому копированию, конформизму.

Всяческое поддержание самостоятельности ребенка. Самостоятельно думать, принимать решения, отвечать за их последствия – основные черты творческого поведения. Без этого не может быть творческой личности.

Предложение ребенку такого материала, с которым нравится работать самим взрослым. Важно, чтобы ребенок видел, чувствовал настоящую, искреннюю увлеченность старших.

Не бояться неожиданных вопросов. Следует всячески стимулировать вопросы одаренного ребенка: детский вопрос – свидетельство интереса, нестандартный вопрос – свидетельство нестандартного взгляда на мир.

Все виды деятельности, свойственные детям, и практически все окружающие ребенка предметы тают в себе большие возможности в плане развития его интеллекта и креативности.

Физическая активность ребенка как фактор развития

интеллекта и креативности. Достижения в сфере интеллекта и креативности в значительной мере связаны с уровнем развития психомоторной сферы ребенка. Дети, занимающиеся в спортивных секциях, имеют лучшие показатели умственной работоспособности.

Умственное развитие ребенка происходит параллельно с физическим и сенсорным, ведь мозг – часть организма. Главный и практически единственный способ знакомства с миром для ребенка – движение. Через движение он исследует и познает мир, устанавливает когнитивные контакты со средой. Этим объясняется столь важная роль движений в развитии его интеллекта.

Адаптация ребенка к окружающему миру происходит преимущественно путем совершенствования координации восприятия и движения.

Игра и игрушка в развитии интеллекта и креативности ребенка. Особенность детской игры является принципиально важной для развития детского интеллекта и креативности.

Детская игра выполняет функцию исследования окружающего. В процессе игры происходят освоение внешнего мира, изучение свойств и особенностей самых разных предметов и явлений. Активно влияющее на развитие ребенка исследовательское поведение часто реализуется именно через игру.

Развитие интеллекта и креативности в детской изобразительной деятельности и конструировании. Важно в процессе развития интеллекта и креативности привлекать ребенка к использованию материалов и предметов не только по их прямому назначению, но и для решения других проблем.

Высокую ценность для одаренных детей представляют те материалы, которые не имеют жестко фиксированных функций, форму которых можно произвольно менять. Для самостоятельной творческой практики такими обычно выступают песок, глина, вода.

Совместные игры и общение. Общение для ребенка – прекрасный способ исследования себя, человеческих отношений и самих людей.

Чем выше уровень одаренности ребенка, тем тоньше он чувствует и понимает мотивы и истинный смысл поведения других людей. А уровень одаренности ребенка тесно связан с его склонностями и способностью к исследовательскому поведению в коммуникативной сфере.

Ребенок и компьютер. Компьютер рассматривают как необходимый элемент современной домашней образовательной среды. Компьютерная грамотность ребенка не зависит ни от мощности процессора, ни от количества и качества периферийного оснащения (А.И.Савенков. В.В.Моторин).

Одаренные дети с явным удовольствием и большим интересом стремительно осваивают компьютерную технику, причем обычно

моментально превосходят во владении ею своих учителей. Поэтому необходимо вовремя распознать признаки одаренности в области применения информационных технологий и оказывать психолого-педагогическую помощь таким детям и подросткам в организации социально приемлемых форм проявления данного вида одаренности.

Компьютерные технологии в целом и компьютерные игры в частности (по В.В.Моторину) обладают большими потенциальными возможностями в плане развития интеллектуально-творческого потенциала личности ребенка. В качестве основных факторов здесь выступают:

- использование программного обеспечения в целях обогащения содержания образования;
- расширение возможностей предъявления учебной информации;
- экономия учебного времени за счет исключения рутинных операций при обработке различного рода учебной информации;
- расширение сферы самостоятельной, в том числе исследовательской, деятельности детей;
- вариативность видов учебной деятельности.

Особое место во взаимодействии ребенка с компьютером отводится компьютерным играм. Одним из наиболее действенных средств умственных способностей выступают «стратегические» компьютерные игры. Играющий, исследовав условия, одновременно держит в голове целый ряд ситуаций и управляет множеством сложно связанных между собой переменных. Это позволяет ему развивать важные качества, в частности, способность к решению комплексных проблем. Увлечение компьютером (по В.С.Собкину) очень часто ведет к расширению и углублению интересов ребенка. Выражено это в том, что увлеченные информационными технологиями школьники чаще своих сверстников бывают в театрах, музеях и на выставках, больше читают классическую и современную литературу. Чем более насыщена компьютерной техникой окружающая ребенка среда, тем более существенным выглядит требование к педагогам и родителям всемерно способствовать проявлению каждым ребенком собственного стиля познания.

Тема 7. УЧИТЕЛЬ И ОДАРЕННЫЙ УЧЕНИК

7.1. Подготовка учителей, работающих с одаренными детьми

Исследователи обнаружили, что одаренные учащиеся больше всего теряют, недополучают из-за несоответствующих условий обучения. Так, около 30% отчисленных из школ (за неспособность, неуспеваемость и даже глупость) составляют дети одаренные и сверходаренные (А.М.Матюшкин и Д.Сиск). Эта цифра относится к американской школе. Согласно данным, полученным у нас в стране, довольно частые конфликты с учителями высоко интеллектуальных школьников сопровождаются у них

острыми отрицательными эмоциями. Причины конфликтов связаны как с личностными качествами учителей, так и с их профессиональной подготовкой.

Одаренные дети отличаются друг от друга и степенью одаренности, и познавательным стилем, и сферами интересов. Следовательно, как уже говорилось выше, программы для них должны быть индивидуализированы. Стремление к совершенству (перфекционизм), склонность к самостоятельности и углубленной работе этих детей определяют требования к психологической атмосфере занятий и к методам обучения.

Данные исследований подтверждают, что неподготовленные к работе с одаренными детьми учителя:

- не подготовленные к работе с высокоинтеллектуальными детьми учителя равнодушны к их проблемам (они просто не могут их понять);
- враждебно настроены по отношению к выдающимся детям: ведь они создают определенную угрозу учительскому авторитету;
- используют для одаренных детей тактику количественного увеличения заданий, а не качественное их изменение.

Таким образом, необходимо ставить и решать задачу специальной подготовки учителей для работы с одаренными детьми. Как показали зарубежные исследования, именно дети с высоким интеллектом больше всего нуждаются в «своем» учителе.

Признанный авторитет в вопросах образования Бенджамин Блум выделил три типа учителей, работа с которыми одинаково важна для развития одаренных учащихся. Это: учитель, вводящий ребенка в сферу учебного предмета и создающий атмосферу эмоциональной вовлеченности, возбуждающий интерес к предмету; учитель, закладывающий основы мастерства, отрабатывающий с ребенком технику исполнения; учитель, выводящий на высоко профессиональный уровень.

Сочетание в одном человеке особенностей, обеспечивающих развитие в одаренном ребенке всех этих сторон, чрезвычайно редко.

В 1991 г. в США в двадцати одном штате действовали местные законы, требующие специальной подготовки учителей, которые работают с одаренными детьми. Без квалификационного удостоверения учитель к этой работе не допускался. Требования к подготовке весьма различаются: нужно обязательно пройти от трех до восемнадцати учебных курсов. В одном из штатов учитель для детей с высоким интеллектом должен иметь степень магистра в области обучения таких детей. В требования включается получение определенного опыта работы с одаренными, участие в специальных конференциях. В 62 учебных заведениях — педагогических колледжах и университетах — читаются курсы для подготовки учителей к такой работе.

Программа подготовки учителя для одаренных обычно состоит из

определенных учебных курсов: психология одаренных детей (природа, особенности, потребности); выявление высокоинтеллектуальных учащихся; консультирование их; составление учебных планов; стратегии обучения и обучающие материалы для одаренных; творчество и творческие способности; разработка и оценка учебных программ; работа с родителями; специальные проблемы выдающихся по интеллекту детей; когнитивное и аффективное развитие одаренных.

Исследования говорят, что подготовленные учителя значительно отличаются от тех, кто не прошел соответствующего обучения. Они используют методы, более подходящие для одаренных; больше способствуют самостоятельной работе учащихся и стимулируют сложные познавательные процессы (обобщение, углубленный анализ проблем, оценку информации и т.д.). Подготовленные учителя больше ориентируются на творчество, поощряют учащихся к принятию риска.

Одаренные дети оценивают атмосферу в классе у подготовленных учителей как более благоприятную. Далеко не всегда учитель замечает ребенка с высоким интеллектом. Как пишет Н.С.Лейтес, «некоторым учителям кажутся мешающими ученики с необычными познаниями, с не всегда понятной умственной активностью». Такой ребенок может оказаться в любом классе, в любой школе, у любого учителя, и необходимо, чтобы его заметили, не упустили. Однако гораздо чаще эти дети остаются без достаточного внимания и не получают поддержки. Одна из причин — учителя не имеют ясного представления об особенностях одаренных детей и их потребностях.

Среди субъективных и объективных препятствий, стоящих на пути распознавания детской одаренности укажем, следующие: чрезмерное доверие к тестированию; стереотипные ожидания; задержки в развитии ребенка, неблагоприятные условия его развития (например, неблагополучная семья); особенности поведения в классе (например, пассивность, отсутствие внешнего интеллектуального блеска, чрезмерная застенчивость); недостаток сведений о ребенке.

Наиболее серьезным и наиболее распространенным препятствием для распознавания детей с высоким интеллектом являются стереотипные ожидания, сложившиеся под влиянием информации о результатах прежних исследований и житейских представлений об одаренных детях.

Учителя часто считают, что ребенок с высоким интеллектом превышает нормы и во всех прочих отношениях. Поэтому они ожидают от такого ученика большей эмоциональной и социальной зрелости, т.е. большей адаптированности, самоконтроля, независимости, ответственности. Они полагают, что такой ребенок стремится радовать учителя, может больше заниматься самостоятельно. Это означает, что учителя часто не считают такого ученика нуждающимся в индивидуализации обучения и помощи, если он демонстрирует некоторую незрелость

социального и эмоционального развития. Точно таким же образом некоторое отставание ребенка в физическом развитии (что может выражаться, например, в плохой координации движений, корявом почерке) может помешать учителю увидеть незаурядность его умственных возможностей.

Учителя ожидают, что действительно одаренный ребенок отлично успевает и превосходит всех в большинстве предметов учебной программы. Если же ребенок имеет выдающиеся успехи только по одному предмету, это может восприниматься учителем как результат особого влияния семьи: родители-де помогают ему в этой области, где преуспели сами.

Еще один вид ожиданий, жестко связанный с выдающимися в умственном отношении детьми, — это предположение, что им всегда присуща высокая мотивация к достижениям, которая проявляется в стремлении быть лучшими, в сознательных усилиях в учении и положительном отношении к школе. Однако практика показывает, что дети с высоким интеллектом могут быть настроены крайне негативно по отношению к школе и обучению в ней. Высокая мотивация к достижениям может служить признаком одаренности, но отсутствие ее еще не говорит об обратном.

7.2. Личностные и поведенческие черты учителя

Личность учителя является ведущим фактором любого обучения. Не является исключением и ситуация с учителем для одаренных детей. По замечанию одного исследователя, поскольку любой хороший учитель должен быть образцом педагогических добродетелей, то учитель, работающий с высокоинтеллектуальными детьми, в глазах учеников и родителей превращается в образец образцов.

Если же говорить о факторах, которые наиболее значимы для успешности работы учителя, то таковым является глобальная личностная характеристика — система взглядов и убеждений, в которой большой вес имеют представления о самом себе, других людях, а также о целях и задачах своей работы. Именно эти составляющие постоянно проявляются в межличностном общении.

Межличностное общение, способствующее оптимальному развитию детей с выдающимся интеллектом, должно носить характер помощи, поддержки, недирективности. Это определяется такими особенностями представлений и взглядов учителя:

– *представления о других*: окружающие способны самостоятельно решать свои проблемы; они дружелюбны, имеют хорошие намерения; им присуще чувство собственного достоинства, которое следует ценить, уважать и оберегать; окружающим присуще стремление к творчеству; они являются источником скорее положительных эмоций, чем отрицательных;

– *представления о себе*: я верю, что связан с другими, а не отделен и отчужден от них; я компетентен в решении стоящих проблем; я несу ответственность за свои действия и заслуживаю доверия; меня любят, я привлекателен как человек;

– *цель учителя*: помочь проявлению и развитию способностей ученика, оказать ему поддержку и помощь.

По мнению некоторых исследователей, поведение учителя для одаренных детей в классе в процессе обучения и построения своей деятельности должно отвечать следующим характеристикам: он разрабатывает гибкие, индивидуализированные программы; создает теплую, эмоционально безопасную атмосферу в классе; предоставляет учащимся обратную связь; использует различные стратегии обучения; уважает личность, способствует формированию положительной самооценки ученика; уважает его ценности; поощряет творчество и работу воображения; стимулирует развитие умственных процессов высшего уровня; проявляет уважение к индивидуальности ученика.

Успешный учитель для одаренных — прежде всего прекрасный учитель-предметник, глубоко знающий и любящий свой предмет. В дополнение к этому он должен обладать такими качествами, которые существенны в общении с любым одаренным школьником. Наконец, учителю необходимы особые качества, связанные с определенным типом одаренности: интеллектуальной, творческой, социальной, психомоторной, художественной.

Учителям можно помочь развить указанные личностные и профессионально-личностные качества по меньшей мере развивая с помощью тренингов — в достижении понимания самих себя и других; предоставлением знаний о процессах обучения, развития и особенностях разных видов одаренности; тренировкой умений, необходимых для того, чтобы обучать эффективно и создавать индивидуальные программы.

В литературе повторяются утверждения, что учитель для одаренных детей должен обладать исключительной «эго-силой», должен быть личностью, продуктивно реагирующей на вызов, умеющей принимать критику и не страдать от стресса при работе с людьми более способными и знающими, чем он сам. Все это можно развить, основываясь на знании путей и способов изменения Я-концепции, используя технику групп личностного роста.

В отечественной психологии разработаны общетеоретические принципы тренингов, конкретные целевые тренинги, предназначенные специально для учителей. Однако они только отчасти и косвенно направлены на стимуляцию личностного роста учителей. Их основная цель — повышение сензитивности и улучшение техники общения (что тоже необходимо). Между тем специалисты в этой области считают осознание

учителем своих личностных особенностей, творческих возможностей основной успешной профессиональной деятельности.

Особенно важно развивать умение слушать, так как, по данным исследований, большинство одаренных учеников испытывают трудности в общении с учителями и администрацией школ именно из-за их неумения слушать. Отмечается большое значение этого умения для выявления и глубокого познания особенностей высокоинтеллектуальных детей.

Исследования показывают, что техника преподавания у прошедших специальную подготовку учителей для одаренных и у обычных учителей примерно одинакова: заметная разница заключается в распределении времени на виды активности. Учителя, работающие с одаренными, меньше говорят, меньше дают информации, устраивают демонстрации и реже решают задачи за учащихся. Вместо того чтобы самим отвечать на вопросы, они предоставляют это учащимся. Они больше спрашивают и меньше объясняют.

Заметны различия в технике постановки вопросов. Они стремятся получить знания, которым хотели обучить, от самих учащихся. И они гораздо чаще пытаются понять, как учащиеся пришли к выводу, решению, оценке.

Наибольшее различие состоит в том, как осуществляется обратная связь. Большинство учителей старается прореагировать в речевой или иной форме на каждый ответ в классе, учителя одаренных ведут себя больше как психотерапевты: они избегают реагировать на каждое высказывание. Они внимательно и с интересом выслушивают ответы, но не оценивают, находя способы показать, что они их принимают. Такое поведение приводит к тому, что учащиеся больше взаимодействуют друг с другом и чаще сами комментируют идеи и мнения одноклассников. Тем самым учащиеся меньше зависят от учителя.

В межличностной сфере отмечаются демократичные отношения учителей с учащимися. Учителя получают удовольствие от общения со своими учениками как интересными людьми. Они чаще обсуждают с ними темы, прямо не связанные с учебными занятиями, демонстрируют большое уважение к своим собеседникам, свободно обмениваются точками зрения и даже позволяют школьникам учить себя.

7.3. Менторство как форма работы с одаренными детьми

В нашей стране эта форма известна мало. Индивидуальный руководитель, заботящийся о развитии специальных способностей и об общем культурном уровне незаурядного ребенка, — явление довольно редкое. В некоторых школах можно встретить научных работников, студентов, которые проводят дополнительные занятия или же ведут кружки. Спонтанно могут возникать более тесные личные связи между наставником и учеником, что чрезвычайно важно. Потребность в таких

взаимоотношениях особенно велика у ребенка с высоким интеллектом, с необычными запросами, которые трудно удовлетворить в условиях школьного обучения. Пока у нас, при всех переменах в системе образования, эта форма работы не используется целенаправленно. В то же время в США уже сложилась определенная традиция руководства со стороны опытного специалиста подающим большие надежды ребенком. Эту индивидуальную форму работы называют менторством.

В нашей стране получило распространение слово «наставничество», которое чаще относят к области профессионального обучения в производственной сфере. В русском языке исторически сложилось так, что термины «ментор», «менторство» имеют некоторый негативный оттенок, связанный с излишней назидательностью, поучениями. Первоначально слово «ментор» имело другое значение: «Ментор (греч.) — друг Одиссея, которому он поручил заботиться о своем доме, отправляясь в поход против Трои. Ментор воспитывал сына Одиссея, Телемаха. В переносном смысле ментор — советчик, руководитель, наставник юношества».

Мы будем использовать слова «ментор» и «менторство» в том значении, которое они приобрели в практике работы с одаренными детьми в зарубежной педагогике.

Менторство осуществляется в нескольких видах. Менторы могут привлекаться периодически к работе с группой или отдельными выдающимися учениками для того, чтобы расширить их знания о мире профессий, специальностях и видах деятельности. Менторы могут систематически работать с малой группой или одним учащимся над проектом на протяжении какого-то времени. «Классический» вид менторства связан с историческим пониманием этого термина — наставник, советчик, тот, кем учащийся восхищается, кому стремится подражать, кто оказывает влияние на его жизнь.

Один из известнейших специалистов по проблемам творчества, создатель используемых во всем мире тестов креативности П.Торранс обнаружил, что те выдающиеся дети, которые работали с менторами, достигли большего, чем их столь же талантливые сверстники, у которых менторов не было. Как выяснилось, сотрудничество с менторами — лучший предсказатель творческих достижений, чем коэффициент интеллектуального развития (IQ) или другие традиционные критерии. П.Торранс характеризует менторство как наиболее перспективную форму обучения детей с выдающимися способностями. Изучение биографий замечательных людей также позволяет отметить особую роль менторов в их становлении и развитии.

Учитель не в состоянии быть всем для всех учеников. Разносторонность интересов высокоинтеллектуальных детей требует выхода за пределы школьной программы и школы, установления

качественно иных взаимоотношений со взрослыми, достигшими успехов в избранной области деятельности. Ментор вносит такую глубину и сложность в содержание интересующего ребенка предмета, каких трудно достичь в школе. Особенностью менторства является то, что совместная длительная работа над интересующей проблемой ведет к передаче лучших традиций и одновременно стимулирует выработку собственного взгляда на жизнь и на проблемы у учащегося.

Следует отметить особую ценность менторства для одаренных девочек, так как они больше нуждаются в моделях для стимуляции достижения, чем мальчики. Ментор облегчает им выбор профессии, особенно нетрадиционной, поддерживает высокий уровень притязаний и достижений. Менторство обеспечивает молодым женщинам более успешный переход от учения к профессиональной карьере. Хороший ментор делится профессиональными секретами, вводит в мир деловых связей и защищает от дискриминации по полу.

Есть несколько факторов, которые вносят трудности в подбор менторов. Во-первых, невозможно составить пару «ментор—учащийся» чисто административно; соответственно, надо затратить время, усилия, чтобы возник контакт. Во-вторых, специалисты в своей области далеко не всегда умеют устанавливать взаимоотношения с детьми и подростками и в силу этого нуждаются в помощи учителей.

Как показывает практика, в условиях школы менторами могут быть: люди, ушедшие на пенсию с богатым профессиональным опытом и желанием им поделиться; работающие специалисты, которые заинтересованы в притоке одаренной молодежи; студенты с глубокими прочными увлечениями. В менторах особенно нуждаются старшеклассники и учепники средних классов при выполнении самостоятельных учебных проектов; затем, если обе стороны заинтересованы в совместной работе, контакты продолжаются. От менторства много получают и школьники, и сами наставники, особенно если это студенты.

Менторство приводит к «учению с увлечением» и дает школьникам не только знания и умения. Оно способствует формированию положительного «образа Я» и адекватной самооценки, развитию способностей к лидерству и умений социального взаимодействия, помогает устанавливать длительные дружеские отношения со сверстниками и благоприятствует творческим достижениям. Школьники учатся учитывать свои не только сильные, но и слабые стороны.

Важнейшая особенность менторства, отвечающая одной из важных потребностей одаренных детей, — возможность преодолеть разрыв между классной комнатой и окружающим миром, принять участие в реальной жизни, не дожидаясь окончания школы.

В менторстве наиболее естественным способом воплощаются стратегии ускорения и обогащения в сочетании с возможностью учета

индивидуальных особенностей ученика.

К плюсам менторства относится и то, что это недорогая форма работы; ее можно сравнительно легко реализовать практически в любых условиях. Все эти достоинства делают использование менторства весьма желательным.

Репозиторий ВГУ

ТЕМЫ РЕФЕРАТОВ

1. Воспитание одаренных детей в семье и обучение в школе
2. Одаренность и интеллект
3. Многообразный характер одаренности
4. Современные модели одаренности
5. Стиль общения родителей с одаренными детьми
6. Сензитивные периоды в развитии способностей
7. Одаренность как проблема генетической и средовой детерминации
8. Проявление одаренности у детей различных возрастных групп
9. Роль воспитания и поддержки творческой активности ребенка
10. Работа педагога с родителями одаренных учащихся
11. Творческая одаренность личности
12. Эмоциональные особенности творческой личности
13. Гений и творчество
14. Творческие проявления в игре детей младшего возраста
15. Гуманистическое воспитание детей с высоким уровнем способностей
16. Феномен одаренности в исследованиях ученых
17. Социальная адаптация одаренных детей
18. Изучение общей одаренности за рубежом
19. Одаренность: дар или испытание
20. Загадки одаренности
21. Возрастная одаренность и индивидуальные различия
22. Развитие способностей и наклонностей детей
23. Обыкновенные вундеркинды
24. Эмоциональные конфликты с одаренными детьми
25. Общение как основной инструмент предупреждения и завершения конфликтов
26. Воспитание одаренных детей в семье

ЛИТЕРАТУРА

1. Белова, Е.С. Одаренность малыша: раскрыть, понять, поддержать: пособие для воспитателей и родителей / Е.С.Белова. 3-е изд. М., 2004.
2. Бине, А. Современные идеи о детях / А.Бине. М., 1990.
3. Бурдыко, Н.А. Диагностика одаренности в средней школе: учеб.-метод. пособие / Н.А.Бурдыко, В.М.Малашенко. Мн., 2004.
4. Ветлугина, Н.А. Художественное творчество и ребенок / Н.А.Ветлугина. М., 1972.
5. Гильбух, Ю.З. Внимание: одаренные дети / Ю.З.Гильбух. М., 1991.
6. Доровской, А.И. Сто советов по развитию одаренности детей / А.И.Доровской. М., 1997.
7. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. СПб., 1999.
8. Если в семье необычный ребенок. Одаренные дети //Работа с родителями: пособие для учителей начальных классов общеобразовательных учреждений. Мн., 2003.
9. Ландау, Э. Одаренность требует мужества: Психологическое сопровождение одаренного ребенка / Э.Ландау. М., 2002.
10. Леднева, С.А. Детская одаренность глазами педагогов / С.А.Леднева //Начальная школа. 2003. №1. с. 80-83.
11. Лейтес, Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия / Н.С.Лейтес. М., 2000.
12. Лейтес, Н.С. Об умственной одаренности. Психологические характеристики некоторых типов школьников / Н.С.Лейтес. М., 1960.
13. Ломброзо, Ц. Гениальность и помешательство / Ц.Ломброзо. СПб., 1992.
14. Матюшкин, А.М. Загадки одаренности / А.М.Матюшкин. М., 1993.
15. Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М.Матюшкин. М., 1972.
16. Миллер, А. Драма одаренного ребенка и поиск собственного Я / А.Миллер. М., 2001.
17. Обыкновенные вундеркинды // Петровский, А.В. Популярные беседы по психологии / А.В.Петровский. М., 1976.
18. Одаренные дети / под общ. ред. Г.В.Бурменской, В.М.Слуцкого; пер. с англ. М., 1991.
19. Одаренный ребенок / под ред. О.М.Дьяченко. М., 1997.
20. Одаренный ребенок и семья: пособие для руководителей и учителей учреждений, обеспечивающих получение общ сред. Образования / сост. С.Н.Куrowsкая; под ред. В.П.Тарантея. Мозырь., 2006.
21. Поиск и выявление одаренных детей //Одаренные дети. М., 1991.
22. Пралеска. Воспитание и обучение детей в дошкольном учреждении / Базисная программа и методические рекомендации. Мн., 2000.

23. Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н.С.Лейтеса. М., 2000.
24. Психология одаренности. От теории к практике / под ред. Д.В.Ушакова. М., 2000.
25. Рабочая концепция одаренности / сост.: Д.Б.Богоявленская, В.Д.Шадриков. М., 1998.
26. Савенков, А.И. Детская одаренность: Теоретические основы развития / А.И.Савенков. М., 1996.
27. Савенков, А.И. Одаренные дети в детском саду и школе: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / А.И.Савенков. М., 2000.
28. Савенков, А.И. У колыбели гения / А.И.Савенков. М., 2000.
29. Способности и склонности. Комплексные исследования / под ред. Э.А.Голубевой. М., 1998.
30. Хуторской, А.В. Развитие одаренности школьников: Методика продуктивного обучения: пособие для учителя / А.В.Хуторской. М., 2000.
31. Хьелл, Л. Теории личности / Л.Хьелл, Д.Зиглер. СПб., 2001.
32. Чудновский, В.Э. Воспитание способностей и формирование личности / В.Э.Чудновский. М., 1986.
33. Штерн, В. Умственная одаренность: Психологические методы испытания умственной одаренности в их применении к детям школьного возраста / В.Штерн. СПб., 1997.
34. Экземплярский, В.М. Проблема одаренности / В.М.Экземплярский. М., 1993.
35. Юркевич, В.С. Одаренный ребенок. Иллюзии и реальность / В.С.Юркевич. М., 1996.