

Министерство образования Республики Беларусь  
Учреждение образования «Витебский государственный  
университет имени П.М. Машерова»  
Кафедра психологии

# ПСИХОЛОГИЯ ОДАРЕННОСТИ

*Курс лекций*

*Витебск  
ВГУ имени П.М. Машерова  
2024*

УДК 159.928(075.8)  
ББК 88.334.1я73  
П86

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 1 от 30.10.2023.

Составитель: старший преподаватель кафедры психологии ВГУ имени П.М. Машерова **С.А. Виноградова**

**Р е ц е н з е н т :**  
доцент кафедры социально-педагогической работы  
ВГУ имени П.М. Машерова,  
кандидат педагогических наук, доцент *Е.Н. Бусел-Кучинская*

**П86** **Психология одаренности : курс лекций / сост. С.А. Виноградова. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2024. – 92 с. ISBN 978-985-30-0140-2.**

Учебное издание предлагает материалы для самостоятельной работы студентов специальности 1-23 01 04 04 Психология. Педагогическая психология дневной и заочной форм получения образования. Курс лекций позволит ознакомиться с современными подходами к анализу спектра проблем вокруг феномена одаренности, обеспечит системой теоретических знаний в данной области и поможет оптимально организовать работу по учебной дисциплине.

Рекомендовано студентам психолого-педагогических специальностей, преподавателям.

УДК 159.928(075.8)  
ББК 88.334.1я73

ISBN 978-985-30-0140-2

© ВГУ имени П.М. Машерова, 2024

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	4
<b>Модуль 1. Теоретические основы изучения одаренности</b> .....	5
Лекция 1. Одаренность как психолого-педагогический феномен .....	5
Лекция 2. История изучения одаренности в отечественной и зарубежной психологии .....	13
Лекция 3. Влияние генетических и средовых факторов на формирование и развитие одаренности .....	23
Лекция 4. Модели и концепции одаренности .....	30
Лекция 5. Виды одаренности .....	39
<b>Модуль 2. Особенности организации обучения и воспитания одаренных детей и подростков</b> .....	46
Лекция 1. Организация обучения одаренных детей и подростков ....	46
Лекция 2. Профессионально-личностная подготовка педагогов для работы с одаренными детьми .....	54
Лекция 3. Проблемы диагностики одаренности детей и прогнозирования ее развития .....	62
Лекция 4. Работа школьной психологической службы с одаренными детьми .....	68
Лекция 5. Воспитание и развитие одаренного ребенка в семье .....	76
<b>Список использованных источников</b> .....	85
<b>Вспомогательные и справочные материалы</b> .....	86

## ВВЕДЕНИЕ

Выявление, поддержка, развитие и социализация одаренных детей становятся одной из приоритетных задач современного образования. Исследование проблем данного феномена необходимо прежде всего для раскрытия творческого потенциала в полезных для общества областях интеллектуальной, нравственной, технологической и другой деятельности.

Программа курса разрабатывалась с учетом особенностей современной системы образования и в соответствии с программами развития образовательных учреждений. Представленный материал даст возможность студентам осуществить теоретическую подготовку в рамках данной дисциплины, овладеть способами выявления одаренности, а также будет способствовать формированию навыков оказания психологической помощи талантливым детям и самостоятельному поиску новых креативных форм взаимодействия с данной категорией детей. В то же время позволит обучающимся ознакомиться с актуальными направлениями психологической помощи одаренным детям, с принципами и формами организации психологического сопровождения одаренных детей на разных возрастных этапах. Содержание представлено в соответствии с модульной системой изучения дисциплины в порядке освоения каждого модуля.

Учебное издание «Психология одаренности» может быть рекомендовано для проведения лекций-диалогов, лекций-консультаций со студентами дневной и заочной форм получения образования, а также для организации их самостоятельной работы. Используя данные материалы как основу для изучения, дополняя и углубляясь в проблематику вопроса, студент сможет организовать процесс обучения с максимальным удобством и отдачей, экономией времени и обеспечением высокого качества усвоения учебной информации.

В конце издания приведен перечень использованной для его создания литературы, что позволит и слушателю, и преподавателю обратиться к первоисточнику для расширения своих знаний. Вспомогательные материалы будут содействовать организации самостоятельной учебной деятельности и, возможно, более глубокому пониманию внутреннего мира людей с одаренностью.

# МОДУЛЬ 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ОДАРЕННОСТИ

## Лекция 1. Одаренность как психолого-педагогический феномен

### Вопросы для рассмотрения

1. Проблема одаренности в психологии и образовании.
2. Понятие одаренности
3. Одаренность в структуре способностей
4. Уровни развития способностей: одаренность, талант, гениальность.

### *Проблема одаренности в психологии и образовании*

В рамках гуманистических тенденций образовательно-воспитательного процесса стала более востребованной проблема одаренности как на уровне академической науки, так и на уровне практики. Как отмечал на VII Международной конференции президент Всемирного совета по таланту и одаренности детей Х. Пассов, хотя общество всегда нуждалось в творчески одаренных людях, только в середине XX в. исследования по психологии талантов и способностей развернулись широким фронтом. Этому способствовали два фактора: накопленные в психологии данные о природе таланта, условиях, обеспечивающих его развитие, и стремительный рост научных технологий.

Тем не менее, современная система образования проблему обучения и воспитания одаренных детей на всех этапах решает зачастую достаточно фрагментарно. Работники образовательных учреждений испытывают острый дефицит знаний о психологии одаренных детей. Существующая инерционность школьного обучения и воспитания, ориентация на «среднего» ученика, упрощенное понимание феномена одаренности порой актуализирует у одаренного ребенка механизмы синдрома избегания и маскировки своих возможностей.

С вопросами одаренности связан целый ряд проблемных зон:

1. Одаренный ребенок – это своего рода аномальный ребенок. Он отличается от сверстников часто далеко не в лучшую сторону. Он нетипичен, нестандартен, неординарен, он есть «камень преткновения» для воспитателя, а потому, как объект воспитания он может быть неудобен.

2. Система репродуктивных упражнений и формальных требований, пригодных для массовой школы, не способна положительно воздействовать на одаренных учащихся.

3. На сегодняшнем этапе развития теории одаренности и практики воспитания возможно говорить в большей степени не о развитии, а ее поддержке в рамках различных стратегий и технологий обучения и воспитания, а не развитии.

4. Работа с одаренными учащимися предполагает создание такой системы воспитания, где субъектами педагогического процесса выступают одаренные люди. Учитель может либо сам быть моделью поведения и мышления для своего одаренного ученика, либо быть посредником между одаренным взрослым и одаренным учеником.

5. Воспитание и обучение одаренного ребенка в условиях школьного образования должно осуществляться на основе персонифицированных учебных программ, ориентированных на тип одаренности, а затем на индивидуальные особенности каждого ребенка и т.д. (Кондратьева О. В)

В связи с этим, более остро встает вопрос о создании комплексных программ на государственном уровне. В целях приведения в систему данного направления работы, сохранения и приумножения интеллектуального и творческого потенциала республики, создания условий для выявления, развития, поддержки и социальной защиты талантливой молодежи в 2006 году была утверждена Государственная программа «Молодые таланты Беларуси» на 2006–2010 годы. Созданы и реализуются новые программы на последующие годы. Государственными заказчиками Государственной программы определены Министерство образования, Министерство культуры, Национальная академия наук Беларуси. Функции координатора Государственной программы возложены на Министерство образования, которое осуществляет взаимодействие с государственными заказчиками в ходе реализации мероприятий, предусмотренных Государственной программой.

Основными целями Государственной программы являются создание целостной системы выявления, поддержки и развития талантливой молодежи в Республике Беларусь, направленной на выявление и развитие творческого потенциала молодых граждан, обеспечение их самореализации.

**Понятие одаренности.** Проблема одаренности имеет длительную и интересную историю, истоками уходя к учениям древних философов. Но понимание одаренности на протяжении 20 столетия претерпело значительные изменения. Сначала это понятие относили только к взрослым, достижения которых оценивались как выдающиеся. Затем его стали применять и к детям, в том числе дошкольного возраста, имея в виду их интеллектуальное развитие, исключительные успехи в учебе. С накоплением опыта понимание одаренности стало более широким; например, ее стали определять как способность к выдающимся достижениям в любой специально значимой сфере человеческой деятельности. Исследования специалистов свидетельствуют о том, что одаренность – интегральное, суммарное свойство личности.

Понятию «одаренный ребенок» первоначально предшествовал целый ряд синонимических понятий: чудо-ребенок, рано развившийся ребенок, талантливый, сообразительный, аномально умный и т.д. Все они подчеркивали необычайный дар, доставшийся человеку свыше. Отношение к этому явлению, как к божественному предопределению, укрепившееся со времен античности зачастую мешает понять сущность проблемы одаренности.

**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.

**Одаренный ребенок** – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности.

**Признаки одаренности** – это те особенности одаренного ребенка, которые проявляются в его реальной деятельности и могут быть оценены на уровне наблюдения за характером его действий. Признаки явной (проявленной) одаренности зафиксированы в ее определении и связаны с высоким уровнем выполнения деятельности. Вместе с тем об одаренности ребенка следует судить в единстве категорий «хочу» и «могу».

Ведущие специалисты в области детской одаренности сходятся во мнении, что выражения «одаренный ребенок», «одаренные дети» - весьма условные. Этими терминами (применительно к умственной сфере школьников) обозначают учеников с необычно ранним умственным подъемом, с яркой выраженностью тех или иных специальных умственных свойств, с признаками благоприятных предпосылок развития научного таланта. Но поскольку речь идет о детях, все эти характеристики имеют значение только чего-то предварительного: проявившиеся особенности могут не получить ожидаемого развития, остаться нереализованными. Вместе с тем подлинными способностями других детей могут находиться в скрытом состоянии и обнаружиться лишь впоследствии, что является опровержением отрицательного прогноза, если он был сделан (Лейтес, 1997). При этом Н.С. Лейтес подчеркивает, что указанные признаки одаренности могут быть проявлением и так называемой возрастной одаренности.

Российскими психологами было предложено заменить термин «одаренные дети» на дети с признаками одаренности. В мировой практике одаренный, талантливый, способный – взаимозаменяемы. Не окончательный диагноз, а лишь одно из оснований для прогноза будущих достижений. Традиционно одаренным считают тех, кто опережает в развитии большинство сверстников.

К разновидностям одаренности относятся: 1) саванты – дети с синдромом саванта, демонстрирующие прекрасные способности в какой-либо узкой сфере (чаще всего это арифметика, музыка, изобразительное искусство), но часто имеющие проблемы в других (обычно в вербальных умениях);

2) савант-аутисты – дети с аутизмом, которые демонстрируют необычные способности, редко достигаемые другими, таких людей называли *idiot savants* – «идиотомудрецы». В 1978 году Бернанд Римланд ввел термин *autistic savant* – «савант-аутист» – который используют в настоящее время.

**Одаренность в структуре способностей.** Различия людей по максимальным достижениям традиционно связываются в психологии с изучением способностей и одаренности. В зависимости от господствовавших в обществе представлений о природе человека, к проблеме способностей и одаренности в разное время относились по-разному. Достаточно вспомнить распространенные сравнительно недавно среди педагогов утверждения, что нет плохих учеников, а есть плохие учителя, что ребенок — это глина, из которой педагог может вылепить все что ему нужно, что все люди одинаково способны. Игнорирование врожденных особенностей человека часто заводило педагогов в тупик: ученик никак не хотел развиваться и воспитываться в намечаемом направлении. Во многом все это связано с тем, что сами способности толкуются разными учеными неоднозначно.

Способности являются феноменом, изучаемым дифференциальной психофизиологией. Но и до возникновения этой дисциплины с давних пор ведутся споры о генезисе способностей. Как отмечает К. К. Платонов, «преимущественная линия развития учения о способностях как индивидуально-психических явлениях начинается с глубокой древности». Понятие о способностях в науку ввел Платон (428 -348 гг. до н. э.). Он говорил, что «не все люди равно способны к одним и тем же обязанностям; потому что люди, по своим способностям, весьма различны: одни рождены для управления, другие - для вспомоществования, а иные - для земледелия и ремесленничества». Именно от Платона идет представление о врожденном неравенстве людей по способностям, он говорил, что человеческая природа не может одновременно хорошо делать два искусства или две науки.

Существенным этапом в развитии учения о способностях была книга испанского врача Хуана Уарте «Исследование способностей к наукам» (1575), которая, несмотря на то что была запрещена Ватиканом и инквизицией, переведена на все европейские языки. Х. Уарте тоже говорил о врожденности дарований, в связи с чем он писал: «...пусть плотник не занимается земледелием, а ткач — архитектурой; пусть юрист не занимается лечением, а медик адвокатским делом; но пусть каждый занимается только тем искусством, к которому он имеет природный дар, и откажется от всех остальных...».

Английский философ-материалист Фрэнсис Бэкон, признавая природную одаренность («Природа в человеке часто бывает сокрыта, иногда подавлена, но редко истреблена... Счастливы те, чья природа находится в согласии с их занятиями»). Томас Гоббс (XVI век) делил способности на физические и умственные и считал, что природа в отношении этих способностей создала людей равными. Резко критиковал идею о врожденности способностей и другой английский философ Джон Локк. Так с переменным успехом и боролись два философских направления в понимании природы способностей (способности - спонтанная, врожденная активность души - у одних и «воспитание всемогуще» — у других). Новый этап изу-

чения способностей начинается во второй половине XIX века, когда появилось психологическое тестирование, а вместе с ним и психология индивидуальных различий как новое научное направление.

Англичанин Фрэнсис Гальтон, начиная с 1869 года, публикует серию работ (например, книгу «Наследственный гений»), в которых доказывает наследственную передачу способностей от родителей к детям. Он приходит к выводу о необходимости улучшения британской расы — повышения умственных способностей путем селективного отбора. В 1883 году его идея получает название евгеники.

Отечественный психолог С.Л.Рубинштейн подчеркивал, что в ходе исторического развития у человечества вырабатываются различные специализированные способности. Все они представляются разнообразными проявлениями способности человека к самостоятельной трудовой деятельности и к освоению в процессе обучения того, что было создано человечеством в его историческом развитии. В результате дифференцируются специальные способности к различным видам деятельности и общая способность. Общую способность часто обозначают термином «одаренность»; в зарубежной литературе ее обычно отождествляют с интеллектом. Лишь единство общих и специальных свойств, взятых в их взаимопроникновении, очерчивает истинный облик одаренности человека. Несмотря на многообразие своих проявлений, она сохраняет внутреннее единство. Доказательством этому служат многочисленные случаи, которыми особенно богата наша действительность, когда человек, проявивший себя в одной области, при переходе на другую работу и на ней проявляет не меньшие способности. При этом общая одаренность является не только предпосылкой, но и результатом всестороннего развития личности.

Так же как образование специальных способностей является не только предпосылкой, но и следствием разделения труда в историческом плане и специализированного образования в плане индивидуального развития, так и развитие общей одаренности существенно определяется всесторонним в подлинном смысле слова политехническим обучением и всесторонним развитием личности. Способности человека реально даны всегда в некотором единстве общих и специальных (особенных и единичных) свойств. Нельзя внешне противопоставлять их друг другу. Между ними имеется и различие, и единство. Это положение относится как к взаимоотношению общих и специальных умственных способностей, так и к взаимоотношению общей одаренности и специальных способностей. Наличие специальной способности, особого, достаточно ярко выявившегося таланта накладывает отпечаток на общую одаренность человека, а наличие общей одаренности сказывается на характере каждой специальной способности. Общая одаренность и специальные способности в этом смысле как бы взаимопроникают друг в друга; они два компонента единого целого. Факты свидетельствуют о том, что бывает общая одаренность без ярко выражен-

ных, оформившихся специальных способностей и бывают также специальные способности, которым не отвечает соответственная общая одаренность. Взаимоотношение общей одаренности и специальных способностей для разных способностей различно. Чем большую роль в той или иной специальной способности играют специальные задатки (например, связанные с врожденными свойствами соответствующего нервного аппарата) и специальная техника, тем меньшим может оказаться соответствие или даже тем больше диспропорция между специальными способностями и общей одаренностью. Чем менее специфически "технический" характер носит та или иная специальная способность, тем больше ее соответствие, связь и взаимопроникновение с общей одаренностью. Нередко приходится встречать музыкантов со значительными способностями виртуозов-исполнителей и очень невысоким умственным уровнем. Но нельзя быть большим музыкантом, художником, не обладая общей даровитостью. Чем более высокого порядка та или иная специальная способность, тем теснее ее взаимосвязь с общей одаренностью.

Развитие реальной личности совершается в конкретных условиях; в соответствии с этим совершенно специфично и индивидуализированно развивается и одаренность. Одаренность одного человека так же отлична от одаренности другого, как различна и их жизнь. Способности складываются в процессе развития; в процессе развития происходит специализация одаренности, в одном случае – меньшая, в другом – большая; у одних – более, у других – менее равномерная, в зависимости от направления и характера обучения – более односторонне специализированного или более всестороннего, политехнического, более или менее совершенного. В результате у одного человека можно констатировать общую даровитость, которая проявляется по разным направлениям, при отсутствии специализированного таланта; у другого способности в одном каком-нибудь направлении оформились как уже определившийся талант. Более раннее и успешное развитие одной способности, опередившее развитие остальных, создает новые предпосылки – путем привлечения интереса к данной области, особенно успешного продвижения в ней – для дальнейшего развития способности, которая более или менее значительно и ярко выступает у данного человека. У третьего, наряду с одним особенно ярко выявившимся и уже оформившимся талантом, отчетливо наметился второй; развитие идет преимущественно по двум основным руслам. Отношение между общей одаренностью и специальными способностями не является, таким образом, каким-то статическим отношением двух внешних сущностей, а изменяющимся результатом развития. В процессе развития возникает не только тот или иной уровень, но и та или иная – более или менее значительная, более или менее равномерная – дифференциация или специализация способностей. Конкретное отношение между общей и специальной одаренностью или общими и специальными компонентами одаренности человека, их раз-

личие и единство складываются в процессе развития и в процессе развития изменяются. Развитие специальных способностей, специфический профиль одаренности каждого человека являются ни чем иным, как выражением индивидуального пути его развития. Само развитие специальных способностей является сложным процессом. Каждая способность имеет свой путь развития, в ходе которого она дифференцируется, формируется и отрабатывается. Для каждой из них конкретно, по-иному, специфично ставится и вопрос о роли природных предпосылок; для музыкального дарования, например, в котором существенную роль играют качества слуха, природные предпосылки имеют иное значение, чем для теоретических способностей в области науки. Специфичность пути развития специальных способностей сказывается и на времени их выявления.

**Уровни развития способностей.** Задатки. Способности. Одаренность. Талант. Гениальность

В психологии чаще всего встречается следующая классификация уровней развития способностей: *способность, одаренность, талант, гениальность*. Всякие способности в процессе своего развития проходят ряд этапов, и для того, чтобы некоторая способность поднялась в своем развитии на более высокий уровень, необходимо, чтобы она была уже достаточно оформлена на предыдущем уровне.

*Одаренность* - своеобразное сочетание способностей, которое обеспечивает человеку возможность успешного выполнения какой-либо деятельности.

Таким образом, одаренность составляет первый уровень развития способностей, которым обладают многие дети в начале развития благодаря своим индивидуально-психологическим особенностям и задаткам.

Индивидуальные различия одаренных людей обнаруживаются главным образом в направленности интересов. Одни люди, например, останавливаются на математике, другие – на истории, третьи – на общественной работе. Дальнейшее развитие способностей происходит в конкретной деятельности.

Одарённость обеспечивает не успех в какой-либо деятельности, а только возможность достижения этого успеха. Кроме наличия комплекса способностей, для успешного выполнения деятельности человеку необходимо обладать определённой суммой знаний, умений и навыков. Кроме того, необходимо отметить, что одарённость может быть специальной – то есть одарённостью к одному виду деятельности, и общей – то есть одарённостью к разным видам деятельности. Часто общая одарённость сочетается со специальной. Многие композиторы, например, обладали и другими способностями: рисовали, писали стихи и т. д.

Следующий уровень развития способностей человека — *талант*.

Слово «талант» встречается в Библии, где имеет значение *меры серебра*, которую ленивый раб получил от господина на время его отсутствия и

предпочел зарыть в землю, вместо того чтобы пустить в оборот и получить прибыль (отсюда и поговорка «зарыть свой талант в землю»).

*Талант* – высокий уровень развития специальных способностей (музыкальных, литературных и т.д.). Проявляется и развивается в деятельности, которая отличается принципиальной *новизной*, *оригинальностью подхода*.

Пробуждение таланта, так же, как и способностей, вообще, *общественно обусловлено* (зависит от потребностей эпохи).

Талант — это определенное *сочетание способностей*, их совокупность. Отдельная изолированная способность, даже очень высокоразвитая, не может быть названа талантом.

Например, среди выдающихся талантов можно найти много людей как с хорошей, так и с плохой памятью. Это связано с тем, что в творческой деятельности человека память — это лишь один из факторов, от которых зависит ее успешность. Но результаты не будут достигнуты без гибкости ума, богатой фантазии, сильной воли, глубокой заинтересованности.

Высший уровень развития способностей называют *гениальностью*. О гениальности говорят, когда творческие достижения человека составляют целую эпоху в жизни общества, в развитии культуры. Гениальных людей очень мало. Принято считать, что за всю пятитысячную историю цивилизации их было не более 400 человек.

Высокий уровень одаренности, который характеризует гения, неизбежно связан с незаурядностью в различных областях деятельности. Среди гениев, добившихся подобного универсализма, можно назвать Аристотеля, Леонардо да Винчи, Р. Декарта, Г. В. Лейбница, М. В. Ломоносова.

Например, М. В. Ломоносов достиг выдающихся результатов в различных областях знаний: химии, астрономии, математике и в то же время был художником, литератором, языковедом, превосходно знал поэзию. Однако это не означает, что все индивидуальные качества гения развиты в одинаковой степени. Гениальность, как правило, имеет свой «профиль», какая-то сторона в ней доминирует, какие-то способности проявляются ярче.

В.Н. Дружинин (1999) дает следующую «формулу гения»: Гений = (высокий интеллект + еще более высокая креативность) x активность психики. Поскольку креативность, — пишет он, — 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, которая выражается в продукте, имеющем историческое значение для жизни общества, науки, культуры. Гений, ломая устаревшие нормы и традиции, открывает новую эпоху в своей области деятельности.

*Основные категории данного вопроса*

**Задатки** -это морфологические и функциональные особенности строения мозга, органов чувств и движения, которые выступают в качестве природных предпосылок развития способностей.

Задатки –предпосылки развития, которые лишь во взаимодействии с другими условиями, прежде всего с социальной средой, могут оказаться включенными –в ходе жизни, в деятельности –в формирование способностей.

**Способности**—это такие психологические особенности человека, от которых зависит успешность приобретения знаний, умений, навыков, но которые сами к наличию этих знаний, навыков и умений не сводятся. Способности –качества личности, определяющие успешность овладения определенной деятельностью. Различают элементарные, сложные, общие, частные, потенциальные и актуальные способности.

**Одаренность** -генетически обусловленный компонент способностей, развивающийся в соответствующей деятельности или деградирующий при ее отсутствии.

**Талант** - высшая степень способностей личности к определенной деятельности, ее одаренности, когда они достигают черт характера.

**Творчество**—мышление в его высшей форме, выходящее за пределы требуемого для решения возникшей задачи уже известными способами.

**Склонность** –любое положительное, внутренне мотивированное отношение (влечение, интерес и пр.) к какому-либо занятию.

Психологическую основу склонности составляет устойчивая потребность личности в определенной деятельности, когда привлекательными оказываются не только достигаемые результаты, но и сам процесс деятельности.

## **Лекция 2. История изучения одаренности в отечественной и зарубежной психологии**

### **Вопросы для рассмотрения**

1. Философский период: европейская наука до середины XIX века.
2. Экспериментальная психология середины XIX века.
3. Русская ассоциативная психология дореволюционного периода (1909–1917).
4. Вундтовская экспериментальная школа начала XX века.
5. Российская психология послереволюционного периода (1917–1936).
6. Российская психология периода 40–80-х годов.
7. Зарубежная психология середины и конца XX века.
8. Отечественная психология конца XX века.

### ***1 период Философский период: европейская наука до середины XIX века. Одаренность как божественная предопределенность.***

Проблема одаренности как отдельная область исследования сформировалась в середине XIX века, однако, интерес к этой проблеме возник задолго до этого времени. Вероятно, можно выделить, так называемый, философский период в развитии представлений об одаренности, когда данная проблема рассматривалась как проблема гениальности в философских трудах на протяжении многих веков. При этом особое внимание исследователей было обращено не на сам феномен одаренности, как некоторое личностное образование или социальнопсихологическое явление, а на проблему его происхождения (божественное или земное). Как отмечает Савенков А.И., столь ограниченное рассмотрение вопроса связано с отсутствием востребованности результатов исследований со стороны системы образования (Савенков, с.13).

Попытки найти истоки гениальности не в божественной предрешенности, а во врожденных особенностях психики характеризует начало нового, экспериментального этапа в исследованиях одаренности. Проблема одаренности уже давно волновала мыслителей, ученых всего мира. Еще 2 тысячи лет назад до нашей эры китайский мыслитель Конфуций предлагал отбирать, изучать и развивать одаренных, способных детей. Такие дети получали образование при дворе правителя, особо ценились способности к написанию стихов, хорошо развитая память и логическое мышление. В 427-347 гг. до нашей эры греческий мыслитель Платон выступал за передачу воспитания и обучения одаренных детей в руки государства. Такие дети должны были заниматься математикой и философией. Платон считал, что общество должно «заставить» лучшие умы изучать то, что полезно государству.

В 16 веке Сулейман Великолепный рассылал по Турецкой империи искателей талантов. С целью поиска дарований детское население планомерно обследовалось. Затем даровитых детей помещали в специальные учебные заведения, где им преподавали не только мусульманскую религию, но и естественные науки, философию, военное искусство. Однако такое систематическое образование получали лишь не многие. Талантливые люди, гении веками воспринимались как подарок небес или бессмертных богов. Отсюда возникали представления о предопределенном развитии человека. И лишь после того, как Чарльз Дарвин научно доказал абсурдность веры в Адама и Еву, как первых творений божьих, пришло время с помощью научно подтвержденных аргументов опровергнуть веру в божественное происхождение гениев.

### ***2 период Экспериментальная психология середины XIX века (евгеника).***

Одаренность как исключительно врожденная способность к интеллектуальной деятельности. Этот этап оформляется в середине XIX

века, он отмечен применением экспериментального метода к изучению таких явлений как способности, одаренность, талант. Одним из первых исследователей эмпириков этой проблемы был известный английский психолог и антрополог Френсис Гальтон. Это удалось человеку, развитие гениальности которого наблюдалось с раннего детства и который за день до того, как ему исполнилось 5 лет, сам написал своей сестре письмо и описал в нем свои способности к письму, счету и др. (Ф.Гальтон, 15 февраля 1827 г.). Автор письма - Френсис Гальтон, как ученый формируется под непосредственным влиянием эволюционного учения Ч. Дарвина. Гальтон не только безоговорочно принял все главные идеи Дарвина – об изменчивости видов, наследственной передаче врожденных и приобретенных отклонений, борьбе за существование и естественном отборе, но и поставил своей задачей применить их к объяснению индивидуально-психологических различий между людьми. Результаты своих теоретических и фактологических изысканий он опубликовал в 1869 году в книге «Наследственность таланта. Ее законы и последствия». Основной идеей этой книги является то, что дети наследуют многие физические характеристики родителей, а следовательно, они наследуют особенности головного мозга, который является «нервной основой многих способностей», то есть у умных родителей будут рождаться умные дети, и наоборот. В результате этих утверждений наследственному фактору отводилась не то что решающая, а исключительная, монополярная роль. Следуя этой идее, Ф. Гальтон ставил целью воспроизвести высоко даровитую расу людей посредством соответствующих браков в течение нескольких поколений. На основании данной теории возникло научное направление «Евгеника» (греческое «евгеник» - породистый, даровитый), которое призвано было изучать условия и способы улучшения человеческой природы с целью «выращивания» элиты общества.

В наше время последователи Гальтона выступают под флагом неоевгеники, которая опирается на идеи генной инженерии и также пытается доказать решающую роль наследственности. В доказательство своих взглядов Гальтон изучил биографии и проследил генеалогию 997 выдающихся людей Англии. При этом он считал всех знаменитых людей талантливыми. Он был убежден, что каждый одаренный ребенок со временем сформируется в талант, превратится в выдающегося человека. Это взгляд, в последствии названный принципом родника (подобно роднику, талант обязательно пробьется на поверхность), оказался весьма живучим и имеет приверженцев и в настоящее время. Однако, несмотря на обширный фактологический материал, доказательных выводов Гальтону сделать не удалось. Правда, из его данных вытекало, что люди с высоким общественным статусом происходят из небольшой группы семей. В частности, упомянутые 997 знаменитостей принадлежали всего лишь к 300 семьям. Наконец, Гальтон утверждал, что по мере уменьшения степени

родства, уменьшается и связь между талантливостью родственников. Однако, ни эти, ни другие факты не подтвердили истинности выдвинутой Гальтоном гипотезы. Он провел статистический анализ фактов биографий представителей английской социальной элиты, обследовал при этом 977 выдающихся людей из 300 семей, и доказал таким образом, что наследственным факторам в развитии человека принадлежит исключительная, монополярная роль. Гальтон отмечал, что если интеллект нормального человека принять за 100, то «полный идиот» будет иметь – 0, а гений – 200. Позже эти цифры вошли в формулу расчета «коэффициента интеллекта», предложенную немецким ученым В.Штерном, которой исследователи и практические психологи пользуются во всем мире до сих пор. Ф.Гальтон создал особый научный предмет, предназначенный изучать условия и способы улучшения человеческой природы. Он назвал его евгеникой. Одной из целей его исследований было «произвести высокодаровитую расу людей посредством соответственных браков в течение нескольких поколений» (Доровской, 100 советов, с.169). В данном случае одаренность рассматривается как воплощение наследственных факторов, и проблема одаренности изучается со стороны источников ее возникновения. Разработанные им методы научного изучения одаренности («близнецовый» метод, тестирование интеллекта) применяются и в наше время. От Ф.Гальтона ведут свою родословную современная психодиагностика и психометрия.

Ученики и последователи Ф.Гальтона К.Пирсон, Ч.Спирмен, С.Берт, разделяли его точку зрения, что «общая умственная способность» находит свое выражение в «физическом интеллекте», т.е. во врожденном, не зависящем от обучения. Так идея Ч.Спирмена о «генеральном факторе» интеллекта, обусловленного наследственностью, позволяла проводить точные измерения его уровня, сравнение учеников по уровню интеллекта, осуществление педагогического отбора, предсказание успехов в профессиональной деятельности. Но такой упрощенческий взгляд на одаренность и ее тестирование подвергся сомнению со стороны многих ученых. Описанные взгляды опровергали ученые, которые считали, что одаренность объясняется не столько генетически, а скорее социальной преемственностью и средой. К таким ученым относился немецкий исследователь Вильгельм Оствальд. Он утверждал, что талант не наследуется. Родственники талантливого человека не являются талантами. Оствальд отчасти признавал наследственность, но считал, что главную роль играет социальная среда. В своей книге «Великие люди» (1919 г.) он писал, что, по его мнению, талант развивается под воздействием социальной среды и жизни человека, а родители являются лишь «подготовителями» таланта человека. Идея В. Оствальда была подхвачена Германом Кларе (немецкий ученый, лауреат Нобелевской премии), который проследил биографии лауреатов престижных премий и сделал

вывод, что интеллектуальный подъем происходит постепенно на протяжении нескольких поколений.

Споры по данному вопросу ведутся до сих пор. Так, по мнению американского психолога Г. Айзенка, на 80 % умственное развитие обусловлено генетическими причинами и только на 20 % окружающей средой.

### ***3 период Русская ассоциативная психология дореволюционного периода (1909–1917).***

Одаренность как уровень развития познавательных процессов. Следующим шагом на пути экспериментального изучения одаренности стал период разработки идеи интеллектуальной одаренности, которая в каждой стране имела свою специфику. До 1917 года Россия входила в систему международных и европейских исследований, что обеспечивало систематические исследования в этом направлении. Основное внимание в понимании источников, структуры и развития повышенных способностей придавалось развитию познавательных процессов. Предметом психологии одаренности в дореволюционный (и первый послереволюционный, до 1936 года) период в России выступал уровень развития познавательных процессов. Среди наиболее оригинальных разработок того времени можно выделить исследования Г.И.Россолимо. В частности им была разработана методика психологических профилей, которая включала измерение и оценку пяти основных функций или 11 психических процессов, максимум силы которых оценен в 10 единиц. Представленные графически, психологические профили позволили сопоставлять уровни одаренности разных людей.

### ***4 период Вундтовская экспериментальная школа начала XX века.***

Одаренность как уровень развития интеллектуальных качеств. Более фундаментальными были исследования одаренности в рамках дифференциальной психологии в системе работ Вундтовской экспериментальной школы. Исследования одаренности здесь нашли свое воплощение в «испытаниях ума», дифференцирующих различия людей по скорости реакции, форме реакции и т.д. Такие исследования положили начало изучению одаренности как различий в интеллектуальных качествах.

Таким образом, одаренность изучается как уровень развития интеллектуальных качеств, и рассматривается в границах количественного подхода (имеет значение лишь максимальная высота интеллектуального развития). Это привело к тому, что за рамками рассмотрения осталось качественное своеобразие интеллектуальных свойств. Разработанные теоретические методы определения одаренности (разнообразные шкалы, определяющие высоту отдельных способностей) оказались непригодными для целей педагогической практики. Таким образом, в понимании одаренности, в попытках ее измерения прослеживается некоторый элементаризм, когда сложное психическое образование расщепляется на ряд элементарных процессов, а те, в свою очередь, еще на более

элементарные. Во Франции разработка проблемы интеллектуальной одаренности во многом была вызвана реформой образования начала XX века. Одной из задач этой реформы был отбор детей, не способных к обучению. Решением ее занималась группа исследователей под руководством А.Бине. А.Бине не исключал биологическую детерминацию развития интеллекта в онтогенезе, однако, он подчеркивал при этом высокую значимость средовых факторов. Критикуя шкалы умственных испытаний и требуя учета возрастного развития, А.Бине в соавторстве с Т.Симоном разработал прогрессивную для того времени диагностику интеллектуального развития детей. Она позволяла определять интегральный эквивалент всем познавательным процессам и соотносить индивидуальное развитие ребенка с его интеллектуальным. Это было сделано с помощью введения коэффициента интеллектуальности, который рассчитывался по формуле: где  $YB$  обозначает умственный возраст (определялся степенью трудности заданий, которые были рассчитаны на конкретный возраст), а  $XB$  – хронологический возраст. Из формулы видно, что интеллектуальные способности стали определяться как природными, так и социальными факторами.

Последователи А. Бине (Л. Термен, Р. Мейли, Дж. Равен, Р. Амтхауэр, Р. Кеттел и др.) разрабатывали теоретические модели интеллекта, совершенствовали методики и создавали новые, но практически все тестовые задания, направленные на измерение коэффициента интеллектуальности остаются конвергентными (некоторые современные теории интеллекта включают в его структуру креативность) и лучше дифференцируют интеллектуальную отсталость от нормы, нежели интеллектуальную одаренность. Кроме того, изучение одаренности на этом этапе ограничилось изучением только лишь интеллектуальной сферы.

### ***5 период Российская психология послереволюционного периода (1917–1936).***

Одаренность как интегральное сочетание способностей и особенностей личности, выраженных в коэффициенте интеллектуальности. В нашей стране проблема одаренности как таковая перестала существовать с 1936 года, печально известного постановлением ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов». Основная идея заключалась в том, что в детерминации способностей средовые факторы играют решающую роль, а так как все люди имеют равные возможности, то на фоне всеобщего равенства не допускалось существование элитарных групп людей. В этот период проблема одаренности разрабатывалась в нашей стране в рамках психологии способностей. Советские психологи и педагоги (С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский, К.М. Гуревич, А.Г. Ковалев, В.А. Крутецкий, Н.С. Лейтес, В.Н. Мясищев и др.) опирались в своих работах на положения теории общих и специальных способностей научной школы Б.М.Теплова, где в качестве предмета

изучения одаренность понималась как качественно своеобразное сочетание способностей. По мнению Теплова не существует общей одаренности, существует одаренность к какой-либо деятельности. Вопрос об источниках одаренности также решался с идеологических позиций. Наиболее существенными признавались средовые (культурно-педагогические) факторы, наименее – генетические. На 1 и 2 этапах исследования проблем одаренности были включены в систему международных исследований и находились на уровне мировой науки (например, исследования методов диагностики психологических профилей Г.И. Россоломо). Сущность метода Г.И. Россоломо сводится к определению высоты 11-ти психических процессов, максимум силы которых оценен в 10 единиц. В основе метода – положительные и отрицательные ответы на 10 вопросов. С помощью методики психологических профилей были предложены первые графические сопоставления уровней одаренности. Таким образом, на основе диагностики познавательных процессов и оценки их уровня уже в начале нашего столетия были предприняты попытки оценки уровней одаренности. Когнитивные методики диагностики и методики диагностики интеллектуального развития стали предметом специального анализа В. Штерна в конце 20-х и начале 30-х годов прошлого столетия.

Фундаментальные исследования были предложены В. Штерном в работе «О психологии индивидуальных различий». Он констатировал тот факт, что «существует принципиальное отграничение испытаний психических процессов от эмоциональных и волевых свойств индивидуума». Таким образом, в отечественной педагогике и психологии на сравнительно ранней стадии исследований просматривается личностное ориентирование в вопросах изучения и диагностики одаренности, что позволяет сделать выводы, что в конце 20-х начале 30-х годов в нашей стране по проблемам одаренности были сделаны продуктивные шаги. В большей мере разрабатывались и реализовывались методы диагностики, проводилась сопоставительная работа по типам диагностических тестов, делался глубокий анализ принципов поэтапных усовершенствований тестов. Все это проходило в духе сотрудничества с европейскими и американскими исследователями.

На следующем этапе в 28–29 гг. прошлого столетия московские психологи под руководством Е.В. Гурьянова провели диагностическое обследование учащихся в возрасте 9–11 лет, в результате которых выяснились резкие различия в уровнях интеллектуального развития детей из различных социальных групп: дети служащих имели самый высокий показатель интеллекта, дети рабочих – средний а дети крестьян – низкий. Эти данные были первыми и последними в такого рода исследованиях. Наступал «год великого перелома», готовилось постановление ЦК ВКП Б «О педологических извращениях в системе Наркомпросов». В результате его выхода 1936 году правительство

запрещает подобного рода исследования в области психологии. Так была поставлена последняя точка в развитии исследований в области одаренности, в разработке конкретных методов диагностики интеллектуального потенциала одаренных и талантливых детей. Указанное постановление определило на последующие годы особое направление отечественных исследований одаренности, отличное от системы исследований, выполняющихся в мировой науке.

### ***6 период Российская психология периода 40-80-х годов.***

Одаренность как качественно своеобразное сочетание способностей, накладывающихся на индивидуальные особенности личности и ее деятельности. Дифференциация одаренности. Большой вклад в изучение детской одаренности внес Натан Семенович Лейтес (1918-2014), который рассматривал одаренность как соотношение способностей и личностных особенностей. Он ввел понятие возрастной одаренности, как соотношения способностей и возрастных черт, рассмотрел вопросы истоков, условий одаренности, выделил категории одаренных детей, определил причины угасания способностей.

Деятельностная направленность в понимании феномена одаренности просматривается в трудах Л.С. Выготского, где одаренность представляется как генетически обусловленный компонент способностей, развивающийся в деятельности и деградирующий при ее отсутствии. В то время как в советской России происходила трансформация проблемы одаренности, американские ученые оставались верны выбранной линии. Российские ученые Б. Ананьев, Н. Мясищев, Б. Теплов, А. Леонтьев, а также многие зарубежные исследователи – сторонники противоположной точки зрения. По их мнению, влияние среды на формирование способностей, имеет более существенное значение, чем генетическая наследственность. И на этой основе они оптимистически оценивают возможности развития каждого человека. Итак, приведенные исследования позволяют утверждать, что способности, одаренность не столько дар природы, сколько продукт человеческой истории, т.е. тех приемов формирования соответствующих знаний и умений, которые исторически вырабатываются людьми в ходе удовлетворения потребностей общества. Дальнейшее изучение одаренности продолжилось в 40 гг. в исследованиях Б.М. Теплова рассматривалась с позиции психологии способностей. В 1940 г. выходит книга Б.М. Теплова «Способности и одаренность».

Вслед за Тепловым проводятся исследования и выходят работы С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева и других. Опираясь на исследования Бориса Михайловича Теплова(1896-1965), в российской научной школе используется термин способности. Способности - это такие индивидуально-психологические особенности человека, которые содействуют успешному выполнению им той или иной деятельности и не сводятся к имеющимся у него знаниям, умениям и навыкам. Способности,

которые проявляются у школьника, чаще всего относятся к учению или к тем видам деятельности, которыми он занимается дополнительно. Соответствующая деятельность является необходимым условием не только для выявления, но и для развития способностей. Человек не рождается с готовыми способностями. Врожденными являются лишь задатки, т.е. анатомо-физиологические предпосылки формирования способностей. На их основе под влиянием обучения и воспитания, в процессе взаимодействия человека с окружающим миром развиваются его способности. Большой вклад в разработку этой проблемы способностей и детской одаренности внес Н.С. Лейтес, который дал определение общим и специальным способностям. Вслед за данными исследованиями появляется целый ряд работ, посвященных изучению специальных способностей: музыкальных – Б.М.Тепловым (1961), математических – В.А. Крутецкий (1968), организаторских – Л.Н. Уманским (1968), педагогических – Н.В. Кузьминой (1961), летных – К.К. Платоновым (1972), художественных – Е.И. Игнатьевым (1961) и др. Наибольшее распространение исследования проблем одаренности достигли в конце 80-х годов.

С точки зрения творческого потенциала индивида к проблеме одаренности подходит Алексей Михайлович Матюшкин. Формирование концепции творческой одаренности основывается, прежде всего, на его собственных работах по развитию творческого мышления детей с помощью методов проблемного обучения; работах, посвященных групповым формам творческого мышления, диагностическим формам обучения, способствующих личностному творческому росту одаренных детей. Творчество им понимается как механизм, условие развития, как фундаментальное свойство психики. Структурными компонентами одаренности он считает доминирующую роль познавательной мотивации и исследовательскую творческую активность, выражающуюся в обнаружении нового, постановке и решении проблем. Главными признаками творческой активности Матюшкин считает ее устойчивость, высокую степень выраженности, бескорыстие. Исследовательская активность стимулируется новизной, которую одаренный ребенок сам видит и находит в окружающем мире. Матюшкин подчеркивает, что в основе одаренности лежит не интеллект, а творческий потенциал, считая, что «умственное» - это надстройка.

Вслед за указанными исследованиями появляются работы Лейтеса Н.С., Шадрикова В.Д., Брушлинского А.В., Дружинина В.Н., Юркевич В.С., Ю.З. Гильбуха, Богоявленской Д.Б., Бабаевой Ю.Д., Ильясова И.И., Панова В.И., Калиш И.В., Холодной М.А., Шумаковой Н.Б. и др. 7 апреля 1987 года коллегия Минобразования СССР приняла постановление «О первоочередных мерах по выявлению и воспитанию особо одаренных учащихся и молодежи». При Министерстве образования отрывается Центр

по исследованию, диагностике и развитию творчески одаренной молодежи.

**7 период. Зарубежная психология середины и конца XX века.** Одаренность как сочетание различных структурных компонентов. До начала 50-х годов в американской психологии одаренности главным предметом изучения выступает высокий уровень интеллекта (125–135 баллов). Однако постепенно внимание переключается на академические способности. Одаренность понимается как способность к высоким достижениям в любой социально полезной области. Возникает идея дифференциации одаренности, реализованная в работах Говард Гарднера, в его теории множественности видов интеллекта. В русле интеракционистских позиций (одаренность – производное от генетических и средовых факторов) появляется концепция интеллекта Дж. Гилфорда, в которой подчеркивается роль обучения в развитии способностей. Представленная им модель интеллекта включает 120 мыслительных способностей. Появляется модель одаренности Дж. Рензулли, где одаренность выступает как сочетание трех компонентов. Возникают различные модификации модели Дж. Рензулли с добавлением каких-либо компонентов. Таким образом, не вдаваясь в подробности зарубежных разработок в области психологии одаренности (так как концепции одаренности будут рассмотрены в следующей лекции), и на основе анализа отечественных исследований, следует отметить, что предметом психологии одаренности в этот период выступает различное сочетание выделенных авторами подсистем (Ридецкая, О.Г. Психология одаренности : Учебно-практическое пособие – М.: Изд. центр ЕАОИ, 2010. – 374 с.).

**8 период Отечественная психология конца XX века.** Одаренность как интегративное качество психики, развивающееся в течение жизни. В конце 80-х годов происходит возрождение исследований по проблеме одаренности в нашей стране. Возникают попытки интегративных подходов к изучению одаренности. В основном это связано с исследованиями проблемы творческого мышления, творчества А.М.Матюшкиным. А.М.Матюшкин считает, что в основе одаренности лежит не интеллект, а творческий потенциал, в то время как «умственное» является надстройкой. Творчество им понимается как фундаментальное свойство психики. В структуру одаренности по Матюшкину входят мотивация и исследовательская творческая активность, присущие каждому человеку. Соединяясь или интегрируясь, они образуют новое качество – одаренность. В русле интегративного подхода рассматривается интеллектуальная одаренность в концепции ментального опыта М.А.Холодной (Ридецкая, О.Г. Психология одаренности : Учебно-практическое пособие – М.: Изд. центр ЕАОИ, 2010. – 374 с.).

### **Лекция 3. Влияние генетических и средовых факторов на формирование и развитие одаренности**

#### **Вопросы для рассмотрения**

1. Одаренность как проблема средовой и генотипической детерминации личности.
2. Роль генотипических факторов в возникновении и развитии одаренности.
3. Средовые детерминанты в формировании и развитии одаренности.

#### ***Одаренность как проблема средовой и генотипической детерминации личности.***

Во всех современных психолого-педагогических концепциях признается зависимость психики человека и от генотипических, и от средовых факторов, однако разброс мнений был и остается очень велик: от предельной минимизации генотипического воздействия до его почти полной абсолютизации. Поэтому до сих пор такое явление, как детская одаренность, сторонники первой точки зрения склонны вообще не замечать, приписывая наличие ранних высоких достижений исключительно средовому влиянию; среди вторых до сих пор встречаются сторонники представлений о фатальной предопределенности как темпа созревания, так и конечных результатов развития.

Когда мы говорим о детской одаренности, то имеем в виду сложный сплав генетических особенностей и влияний внешней среды. Исследователи с давних пор пытались количественно определить, какова доля наследственных (генотипических) факторов и каков вклад факторов средовых в развитие умственных способностей. То есть насколько выдающийся интеллект, способность к творчеству зависят от наследственной предрасположенности, а насколько - от внешнего окружения и воспитания. Этот вопрос традиционно относится к числу фундаментальных в педагогике. В зависимости от того, как мы отвечаем на него, определяется вся система наших педагогических мер.

В отечественной психологической и педагогической литературе и в обыденном сознании в течение многих десятилетий утверждалась в качестве неоспоримой истины мысль о том, что «все здоровые дети одарены одинаково», что «вундеркиндов» и «бесталанных» создает окружение, или «среда». Все это естественное продолжение «войны» с генетикой. И несмотря на ее формальное окончание, эти идеи пустили глубокие корни в общественном сознании и продолжают оказывать существенное влияние на педагогику.

В настоящее время специалистами в области генетики и психогенетики открыто много интересных фактов, выявлены любопытные закономерности, позволяющие диагностировать и прогнозировать развитие

живых организмов, в том числе человека, основываясь на знании генотипических особенностей. Эти знания проливают свет и на представления о характере зависимости уровня развития умственных способностей человека от его генотипических особенностей.

Для того чтобы разобраться в этих вопросах, рассмотрим два специальных термина: «генотип» и «среда».

*Генотип.* Термин «генотип» образован от двух греческих слов: *genos* - происхождение и *tipos* - форма, образец. Генотипом называют генетическую конституцию, совокупность генов, полученную от родителей. Иначе говоря, генотип - это информация, записанная в известных всем по курсу школьной биологии молекулах ДНК.

*Среда.* Под термином «среда» в педагогической и психологической литературе понимают весь комплекс внешних факторов, влияющих на процесс развития. Этот комплекс можно условно поделить на «макросреду» и «микросреду». К факторам «макросреды» обычно относят такие глобальные средства воздействия, как «особенности национальной культуры», «специфику социально-политического устройства общества», «географическую среду» (климат, особенности рельефа местности и др.). К факторам «микросреды» следует отнести все то, с чем ребенок вступает в непосредственный контакт: «семья», «школа», «сверстники» (друзья) - одним словом, ближайшее окружение. Эти факторы относятся к числу наиболее мощных средств воздействия на процесс формирования личности.

В советской психолого-педагогической науке было принято выделять и ставить на один уровень с «генотипом» и «средой» третий фактор - *воспитание*. И даже более того, ему присваивали роль ведущего. По мнению сторонников этой точки зрения, именно воспитание, а не какие-то непонятные генотипические особенности или неуправляемые средовые факторы, обеспечивают развитие личности. Только воспитание как целенаправленное воздействие на личность, осуществляемое специально подготовленными для этого людьми, способно сформировать личность в соответствии с определенными идеологическими постулатами. Очевидно, что корни такого подхода - в идеологии тоталитарного государства. Строго говоря, воспитание - часть среды и рассматривается в мировой психолого-педагогической науке именно в этом аспекте.

С развитием генетики, педагогики и психологии все дальше отступают «умозрительные теории». Каждое новое открытие позволяет тоньше различить во многих внешних проявлениях человеческой активности степень влияния и «средовых», и «генотипических» факторов.

### ***Роль генотипических факторов в возникновении и развитии одаренности***

Экспериментальные исследования генотипических и средовых детерминант в вариативности интеллектуальных функций, креативности, когнитивных функций ведутся с начала XX в. в рамках «психогенетики» -

науки, родившейся на стыке генетики и психологии. Одним из основных методов исследования в психогенетике являются предложенные еще Ф. Гальтоном методы изучения родственников (детей и родителей, братьев и сестер). Одним из самых популярных и наиболее надежных является «близнецовый метод».

По результатам психогенетических исследований (20-30-х годов) генотипические факторы рассматривались как доминирующие. На их долю отводилось в среднем 80% и более (Н. Ньюман, А. Джонсон, Д. Шилдс, Н. Джойс-Нельсен и др.), уровень развития интеллекта (определенный по системе IQ) на 80% зависит от генотипа и только на 20% от средового влияния.

Позднее, в 80-х годах, представления об этом соотношении несколько изменились. Доля генотипа, по данным экспериментальных исследований, колеблется в интервале от 70% до 65% (Р. Уильсон, Д. Де-Фрес, Д. Горн, С. Скарр и др.), т. е. генотипические факторы по-прежнему рассматриваются как доминирующие, однако представления о роли среды изменились в сторону ее увеличения. Это в значительной мере связано с более глубокой проработкой самих понятий «генотип» и «среда».

Заслуживает внимания следующий факт: если для первых исследователей в области психогенетики среда - это просто не генотип, то в последующих работах определение среды значительно дифференцируется. Вводятся понятия «межличностная среда», «внутрисемейная среда», и даже более детально - «близнецовая среда», «материнский эффект», «ассортативность» и т. д.

Это дало возможность углубить экспериментальные исследования и сделать ряд очень важных, прежде всего с точки зрения педагогики, выводов. Например, о том, что средовая вариативность показателей интеллекта связана преимущественно с вариативностью внутрисемейной среды. По отношению к ней внешняя, культурная среда выступает скорее как общий фон, на котором протекает интеллектуальное развитие.

Иначе говоря, на развитие умственных способностей ребенка наибольшее влияние из всех средовых факторов оказывает «внутрисемейная среда»: домашняя обстановка в целом, включая и предметно-пространственное окружение, характер отношений с родителями, братьями и сестрами.

Особый интерес с точки зрения рассматриваемой проблемы представляет экспериментальное исследование Л. Уиллерман, описанное в аналитическом обзоре И. В. Равич-Щербо. В исследовании участвовали испытуемые, резко различающиеся по уровню интеллекта. Были обследованы две группы приемных детей:

дети, у которых IQ их биологических матерей превышал 120 баллов (обычно квалифицируется как верхний предел нормы);

дети, IQ биологических матерей которых был ниже 95 баллов (т. е. нижний порог нормы).

В первой группе у 44% детей IQ был выше 120, и не оказалось ни одного ребенка с уровнем интеллекта ниже нормы (95 баллов). Во второй группе у большинства детей показатель интеллекта оказался ниже 95, и не нашлось ни одного ребенка, IQ которого превысил бы 120 баллов. Эти данные красноречиво свидетельствуют о влиянии генетических предпосылок на различия в интеллекте у детей, живущих примерно в равных условиях.

Данные приведенных исследований не следует рассматривать как окончательные результаты изучения генотипических и средовых детерминант межиндивидуальных различий. Связано это с недостаточной проработанностью понятия «интеллект» на концептуальном уровне, а также неточностями при его диагностике.

Иные результаты получены при исследовании зависимости от генотипа специальных способностей. Большая часть исследователей также на основе экспериментальных данных делают вывод о том, что специальные способности менее зависимы от генотипа и в большей мере определяются влияниями среды. Доля генотипической обусловленности специальных способностей, по данным большинства исследований последнего времени, колеблется в интервале 40-50%.

Это явно расходится с обыденными представлениями, оказывающими большое влияние на педагогику. Так, например, принято считать, что музыкальные, пластические (способности к изобразительному искусству), математические и другие специальные способности - это то, что дается природой («от Бога»).

Нельзя не отметить, что рассуждения о наследуемости интеллекта, креативности в целом и тем более специальных способностей имеют слишком общий характер. Вполне естественно было бы предположить, что разные составляющие интеллекта, и креативности и, конечно же, разные специальные способности наследуются по-разному. Эти предположения нашли подтверждение в специальных исследованиях.

Например, специалисты в области генетики Ф. Айала и Дж. Кай-гер, пользуясь близнецовым методом и обобщив сведения многих исследователей, приводят данные о степени зависимости ряда различных признаков от наследственных факторов.

Подробно эта проблема рассмотрена в книге В. Н. Дружинина «Психология общих способностей». Обобщая результаты многих исследований, проведенных разными учеными, он делает следующие, весьма любопытные, выводы: «Роль генотипа в детерминации вариации способностей больше, чем роль среды, если: 1) способность является общей, а не специальной; 2) способность тесно связана с общим интеллектом; 3) способность не определяет непосредственное моторно-перцептивное взаимодействие со средой; 4) способность является специфически человеческой, видовым признаком "*Homo sapiens*".

Мы можем сделать вывод о том, что генотипические факторы, по результатам экспериментальных исследований последнего времени, считаются ведущими. Представление об их доминировании над факторами среды заслуживает доверия и внимания уже потому, что это результаты объективных экспериментальных исследований, проведенных разными людьми, в разных странах, в разное время (при этом получены сходные данные).

Но, рассматривая проблему генотипической и средовой детерминации развития психики человека, мы должны отметить два принципиально важных момента (они выделены исследователями И. В. Равич-Щербо и М. С. Егоровой).

Большинство методов психогенетики позволяет получить данные не о наследуемости той или иной изучаемой характеристики, а о роли наследственности в формировании ее межиндивидуальных различий.

Само по себе признание факта генотипической обусловленности вариативности когнитивных функций вообще и интеллекта в частности не означает признания невозможности их развития под влиянием средовых факторов.

В психогенетических исследованиях прослеживается любопытная закономерность - по мере развития генетики все больше внешних проявлений человеческой психики находят свои корни в генотипических особенностях. Чем больше специалисты изучают генетику, тем больше обнаруживают связей между генотипическими особенностями и особенностями поведения, деятельности, уровнем развития человека в целом.

Так, например, раньше считалось, что алкоголизм - результат нравственной распущенности, безответственности, итог неправильного воспитания и неблагоприятных внешних обстоятельств. Господствовало представление о том, что алкоголизм приобретается исключительно в течение жизни. Сейчас экспериментально доказано, что в основе его кроме негативных средовых воздействий еще и генотипическая предрасположенность. Выявлены также гены, отвечающие за инстинкт материнства, гены, определяющие половую ориентацию, и многие другие.

Поиску гена гениальности были посвящены специальные исследования известного советского генетика Владимира Эфроимсона. Однако ген гениальности им найден не был. Основываясь на собственных экспериментах, В. Эфроимсон утверждал, что даже такие качества личности, как альтруизм и гуманизм, имеют в основе своей определенные генотипические предпосылки. Совсем недавно достоянием общественности стала информация о том, что в специальных экспериментах у мышей ген гениальности обнаружен.

***Средовые детерминанты в формировании и развитии одаренности.*** Исследования подтверждают, что связь между генотипом ребенка и его окружением наиболее сильна, когда он маленький и практически полностью ограничен домашней средой. Когда ребенок взрослеет и начинает выбирать и

строить свое окружение, эта начальная связь ослабевает и проявляется природная склонность ребенка к определенному виду деятельности, врожденные способности, которые могут быть вызваны не наследственностью и домашним окружением, а социокультурными предпосылками в обществе.

Исследования представителей отечественной научной школы С.Л. Рубинштейна, Л.С. Выготского, показывают возможность выделения в жизни индивида некоторых периодов, характеризующихся более высоким или относительно низким уровнем проявления способностей, причем длительность этих периодов определяется не только уровнем образования, но и во многом связана с конкретными социальными требованиями, предъявляемыми к человеку в различные годы жизни. Так или иначе, в вопросах измерения одаренности появился возрастной аспект. Введено понятие интеллектуального роста (зрелости), сформировалось понимание одаренности как некоторой психологической черты, проявляющей себя в определенной «задачной», относительно возраста, ситуации. В сущности, была принята диспозициональная трактовка одаренности: как способа поведения в определенной ситуации, предрасположенности действовать в тех или иных условиях высоко-интеллектуально.

Параллельно и западные исследователи склонились к тому, что одаренность - это не прямо идентифицируемая характеристика, а абстрактное понятие, которое упрощает и суммирует определенные поведенческие характеристики. Так, по С. Боману, одаренность - характеристика личности в синтезе с ее собственными действиями.

В целом, социально-педагогические исследования свидетельствуют: чем неблагоприятнее среда, тем большую роль она играет в 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.

Особое значение в развитии одаренного ребенка имеют специфические характеристики его окружения. Так в XX в. ряд исследований изучали влияние социального и материального положения семьи на развитие одаренности детей. Было выявлено, что уровень материального положения семьи не играет роли в развитии интеллектуальных способностей детей. Более существенную роль играют профессия родителей, их социальный статус и позиция по отношению к детям (Getzels, Jackson, 1967). Так, у детей-интеллектуалов родители в большем числе случаев имели высшее образование, чем у детей-креативов. Если родители интеллектуалов были юристами, преподавателями колледжей, то родители креативов были больше связаны с бизнесом или другими профессиями, которые требуют независимости и инициативы. Такие родители являются образцом для подражания и более лояльны по отношению к детям (MacKinnon, 1972). Матери у большинства творческих детей ра-

ботали или имели свою карьеру до замужества, в то время как матери интеллектуалов занимались домашним хозяйством и воспитанием детей.

Родители креативных детей находили в своих детях меньше недостатков, чем родители интеллектуалов. Они показывали свое благорасположение к индивидуальности ребенка и уверенность в его способности поступать и делать все правильно. Если родители интеллектуалов основное внимание обращали на внешние факторы, способствующие карьере ребенка, то родители креативов главное внимание уделяли особенностям личности ребенка (MacKinnon, 1972). Было также обнаружено, что родители выраженных креативов выписывают гораздо меньше газет и журналов, чем родители интеллектуалов (Getzels, Jackson, 1967).

Было установлено, что важную роль в развитии творческих способностей детей играет их положение в семье, их статус по отношению к братьям и сестрам. Первенцы и лидеры в семье, как правило, характеризуются более выраженной креативностью (Foster, 1971; Lytton, 1971; Roe, 1952).

Среди многочисленных характеристик окружения ребенка, которые подтверждают важнейшую роль семейно-родительских отношений в развитии одаренности, были установлены следующие:

- большие шансы проявить творческие способности имеет, как правило, старший или единственный ребенок в семье;
- меньше шансов проявить творческие способности у детей, которые идентифицируют себя с родителями (отцом). Наоборот, если ребенок отождествляет себя с «идеальным героем», то шансов стать креативным у него больше. Этот факт объясняется тем, что у большинства детей родители – «средние», нетворческие люди, идентификация с ними приводит к формированию у детей нетворческого поведения;
- чаще творческие дети появляются в семьях, где отец значительно старше матери;
- благоприятно для развития креативности повышенное внимание к способностям ребенка, ситуация, когда талант становится организующим началом в семье.

Таким образом, развитию креативной одаренности у ребенка способствует семейная среда, где, с одной стороны, есть внимание к ребенку, а с другой – к нему предъявляются различные несогласованные требования, где мал внешний контроль за поведением, где есть творческие члены семьи и поощряется нестереотипное поведение (Дружинин В. Н., 1999).

Рядом отечественных авторов – Б.Г. Ананьев (1962); Л.Е. Ермолаева-Томина (1990); Э. Ландау (2002); А.И. Савенков (2006); Д.В. Ушаков (2004); Н.Б. Шумакова (2004) – выделены и другие характеристики окружения, способствующие развитию креативной одаренности детей:

- 1) широкий круг общения, в том числе с творческими взрослыми;
- 2) взрослое окружение, выступающее как образец для подражания;

- 3) демократический стиль взаимоотношений между родителями и детьми;
- 4) разрешение ребенку эмоционального самовыражения;
- 5) активная, деятельная позиция взрослых;
- 6) раннее приобщение ребенка к самостоятельному труду;
- 7) приобщение к творчеству через посещение различных кружков;
- 8) приобщение к радости познания через собственный опыт, путешествия;
- 9) положительное отношение к исследовательской деятельности ребенка.

П. Торренс в свою очередь перечислил характеристики окружения, тормозящие проявление и развитие одаренности в детстве:

- ориентация на успех (ребенок боится дать неправильный ответ) и избегание риска;
- ориентация на мнение сверстников (боится выглядеть оригинальным, необычным);
- фиксация на стереотипах половой роли;
- представление окружающих взрослых о креативности как отклонении от нормы;
- запрет вопросов и ограничение инициативы;
- жесткое разграничение трудовой и игровой активности ребенка.

Следует отметить, что некоторые родители могут специально создавать среду, отрицательно коррелирующую с генотипом ребенка. Например, интровертные родители могут поощрять социальную деятельность ребенка, чтобы противодействовать собственной интровертности ребенка. Родители очень активного ребенка, наоборот, могут стараться придумать для него какие-нибудь интересные тихие занятия. Но независимо оттого, положительная или отрицательная здесь корреляция, важно, что генотип ребенка и его среда – это два источника влияния, которые суммируются для того, чтобы сформировать его личность... (А.Г. Маклаков, 2000).

#### **Лекция 4. Модели и концепции одаренности**

##### **Вопросы для рассмотрения**

1. Основные научные концепции одаренности.
2. Модель интеллекта Дж. Гилфорда.
3. Трехкольцевая модель Дж. Рензулли.
4. Отечественные концепции одаренности.

##### ***Основные научные концепции одаренности***

Существует несколько десятков научных концепций одаренности, создаваемых в русле разнообразных теоретических направлений.

*Одаренность* рассматривается:

1) как *психофизическое свойство личности*, определяемое показателями функционирования отдельных структур центральной нервной системы (Э.А. Голубева, А.Н. Лебедев, В.Д. Небылицын, В.М. Русалов, Б.М. Теплов). Научные исследования, проведенные Б.М. Тепловым и В.Д. Небылицыным при изучении основных свойств нервной системы, привели к выводу о том, что изменения параметров нервной системы влияют на физиологические, психологические и поведенческие характеристики человека, что в конечном счете отражается на задатках и способностях личности. Это позволяет говорить об измерениях параметров нервной системы как об инструменте измерения одаренности;

2) как *психогенетическое качество*, которое обеспечивает влияние генетических свойств организма на способности, а также взаимодействие генетических и средовых факторов (т.е. исследуется широко известное противоречие: что более влияет на личность – природа или воспитание) (А. Басе, С. Берт, Ф. Гальтон, М.С. Егорова, Б.Ф. Ломов, Т.М. Марютина, Г. Ньюмен, К. Пирсон, Р. Пломин, И.В. Равич-Щербо, В.М. Русалов, Ч. Спирмен и др.). Одаренность в этом случае рассматривается в русле естественно-научного подхода относительно биологического созревания и психического развития личности;

3) как *высокий уровень развития интеллекта или умственных способностей*, которые количественно измеряются с помощью тестов интеллекта (Г. Айзенк, Р. Амтхауэр, А. Бине, Д. Векслер, Дж. Гилфорд, Р. Кеттел, Р. Мейли, Дж. Равен, Т. Симон, Л. Термен, У. Штерн и др.). В процессе изучения одаренности предпринимаются попытки оценить качественные и количественные показатели одаренности человека, что привело к развитию тестологических методов, направленных на: 1) выявление основных черт одаренной личности, определяющих ее развитие (Г. Айзенк, Р. Кеттелл и др.), 2) определение структуры интеллекта и общих способностей (Р. Амтхауэр, Д. Векслер, Дж. Гилфорд, Дж. Равен, Т. Симон, А. Энстей и др.), 3) выявление творческого потенциала, креативности и мотивации, которые обеспечивают достижение высоких результатов (А. Медник, Э. Торренс и др.), 4) определение специальных способностей (Дж. Фланаган);

4) как *совокупность мышления и когнитивных функций* (Э. де Боно, Л.Ф.Бурлачук, Л.С.Выготский, П.Я.Гальперин, О.М.Дьяченко, З.И.Калмыкова, А.Осборн, Я.А.Пономарев, Т.А.Ратанова, О.К.Тихомиров, Н.И.Чуприкова, Д.Б.Эльконин и др.).

В рамках этого подхода мы выделяем два основных направления понимания одаренности:

а) как *набор общих или специальных способностей* (А.В. Брушлинский, К.М. Гуревич, В.Н. Дружинин, А.Г. Ковалев,

В.А. Крутецкий, В.Н. Мясищев, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, Ч.Э. Спирмен, Э.Л. Торндайк, Б.М. Теплов, Л. Терстоун, В.Д. Шадриков и др.).

Б.М. Теплов подчеркивает, что бессмысленно говорить об «одаренности вообще» поскольку возможна лишь одаренность в чем-либо, т.е. в какой-либо деятельности. В соответствии с этим он выделил два вида одаренности: специальную одаренность, создающую возможность успеха в определенной деятельности, и общую одаренность, которая, в отличие от специальной, обеспечивает успешность освоения широкого круга видов деятельности;

*б) как высокий уровень креативности (творчества),* выражающийся в высокой исследовательской активности человека (Д.Б. Богоявленская, Дж. Гетцельс, П. Джексон, А.М. Матюшкин, А. Осборн, К. Тейлор, П. Торренс, Н.Б. Шумакова, В.С. Юркевич, Е.Л. Яковлева и др.). А.М. Матюшкин считает, что «психологическая структура одаренности совпадает с основными структурными элементами, характеризующими творчество и творческое развитие человека». В «Концепции творческой одаренности» А.М. Матюшкина указывается, что творческий потенциал - основа для развития одаренности, наиболее общим структурным компонентом способностей ребенка являются познавательные потребности, а в качестве главного ядра всех способностей, охватывающих и познавательные, и мотивационные, и личностные особенности, можно выделить творческие способности ребенка;

**5) как результат взаимодействия когнитивной одаренности** (интеллектуальной, творческой, социальной, музыкальной и др.), **некогнитивных личностных особенностей** (мотивации, интересов, Я-концепции, эмоционального статуса) и **социального** (семейный и школьный климат, критические события жизни) **окружения** (А.Г. Асмолов, Ф. Монкс, В.И. Панов, А.-Н. Перре-Клермон, Ч. Перлет, А. Таннебаум, К. Хеллер). В.И. Панов, учитывая в качестве базовой характеристики творческую активность человека, рассматривает одаренность как: 1) системное свойство психики, возникающее в результате познавательного и/или иного деятельностного взаимодействия между индивидом и образовательной средой; 2) развивающееся (становящееся) свойство психики, для проявления и развития которого необходимым условием является наличие не только природных задатков, но и соответствующей (вариативной и развивающей) образовательной среды, включая соответствующие виды деятельности (экопсихологический аспект одаренности); 3) индивидуальную характеристику познавательного, эмоционального и личностного развития, выражающуюся в индивидуально-своеобразном сочетании свойств познавательной, эмоциональной и личностной сфер сознания данного индивида, обеспечивающем возможность достижения им наиболее высоких

результатов развития способностей в социально значимых видах деятельности;

**б) как совокупность умственных способностей и личностных особенностей,** рассматриваемая в контексте возрастного подхода (Г.С. Абрамова, Г. Крайг, И.Ю. Кулагина, Н.С. Лейтес, В.С. Мухина, Л.Ф. Обухова, Е.О. Смирнова, И.В. Шаповаленко и др.). Н.С. Лейтес вводит понятие «возрастная одаренность», подразумевая под этим проявляющиеся в ходе созревания возрастные предпосылки одаренности, причем их наличие на том или ином возрастном этапе еще не означает сохранения этого уровня и своеобразия его возможностей в более зрелые годы. Возрастной подход дает реальную базу для практической работы с детьми, обнаруживающими признаки повышенных способностей, и позволяет более адекватно относиться к прогностическим возможностям диагностических измерений. При рассмотрении подходов к одаренности мы исходим из того, что в некоторых случаях деление на направления весьма условное, т.к. в современной психологии и педагогической практике сосуществуют все указанные научные подходы к определению одаренности. Мы придерживаемся подхода, при котором одаренность рассматривается как интегрированное качество личности, которое формируется на основе задатков и способностей и развивается при наличии благоприятного социального окружения (в первую очередь семьи и школы), что в процессе воспитания и обучения формирует познавательную активность ребенка (Т. Е. Косаревская)

**Модель интеллекта Дж. Гилфорда.** Широко используется и ставшая знаменитой модель структуры интеллекта, разработанная американским психологом Дж. Гилфордом. Структура предусматривает возможность многих сочетаний тех или иных операций — способов умственной деятельности, содержаний мыслительных процессов и продуктов умственной деятельности. Согласно этой модели следует различать пять типов операций: познание (включает в себя процессы восприятия, узнавания, осознания и понимания информации); память (механизм сохранения и воспроизведения информации); дивергентное мышление (опирается на воображение и служит средством порождения оригинальных идей); конвергентное мышление (предполагает «нацеливание» на определенный ответ в отличие от охвата самых разных возможностей); оценочное мышление (механизм сравнения со стандартами или установленными критериями).

Различаются, далее, четыре типа содержаний мыслительных процессов. Имеется в виду, что операции могут применяться по отношению к наглядно-образной информации (фигуративное содержание), или к информации, выражаемой знаками, т.е. буквами, числами, кодами (символическое содержание), или к вербальным идеям и понятиям (семантическое содержание), или, наконец, — к информации, касающейся взаимоотношений людей (поведенческое содержание).

Выделяется также шесть типов продуктов мыслительной деятельности: единицы (отдельные, единичные сведения); классы (совокупности сведений, сгруппированных по их общим свойствам); отношения (ответственные связи между вещами или понятиями типа — «больше, чем», «противоположный» и т.д.); системы (блоки информации, составляющие целостную сеть); трансформации (преобразования, переходы, переопределения информации); импликации (выводы, установление новых связей в имеющейся информации). Таким образом, каждая из операций совершается в отношении какого-то типа содержаний и дает определенный вид продукта.

Возможные сочетания этих трех параметров указывают на существование 120 различных, качественно своеобразных умственных способностей. Насколько далеко отстоят они одна от другой? Можно ли говорить о единстве интеллекта? Несомненно, что в таком сложном явлении, как интеллект, могут быть выделены разные стороны и разные пласты.

**Трехкольцевая модель Дж. Рензулли.** Среди многих, в том числе весьма сложных, моделей структуры одаренности, нам кажется, заслуживает особого внимания выразительная «трехкольцевая модель одаренности» Дж.Рензулли, созданная на основе изучения одаренных детей и взрослых. Она включает в себя три компонента: интеллект выше среднего, усиленную мотивацию и «творческую». Таким образом, умственная одаренность не представляет собой нечто однородное. Из признания такой структуры следует, что различия по умственной одаренности не сводятся к различиям по ее величине: различными могут быть соотношения «составляющих», относительная роль каждой из них. Этой моделью удобно пользоваться на практике, анализируя одаренность ребенка. Трехкольцевая модель одаренности Дж.Рензулли. При этом очень существенно, что каждая из «составляющих», как и проявления одаренности в целом, несет на себе печать возраста растущего человека.

Рензулли подчеркивает, что ни одна из этих характеристик сама по себе недостаточна, чтобы «создать одаренность». Напротив, взаимодействие между группами – необходимый элемент для творческого продуктивного достижения. Каждая из трех групп является «равным партнером» в создании одаренности (Renzulli, 1978). Рассмотрим более подробно три кольца Рензулли.

Интеллектуальные способности, превышающие средний уровень. Как и две других группы, высокие способности – это психологический конструкт, для измерения которого требуется операционализация. Обычно это делается с помощью тестов на измерение общего интеллекта или тестов достижений, хотя к ним могут быть добавлены и тесты специальных способностей (например, критичности мышления, механических способностей или невербального интеллекта). Рензулли не дает определения «общему интеллекту», но суммирует поведенческие проявления этой группы характеристик

Согласно этому описанию, общие способности характеризуются:

1. Высоким уровнем абстрактного мышления, свободным оперированием словами, числами и пространственными отношениями, памятью и беглостью речи.

2. Приспособлением и изменением новых ситуаций, встречающихся во внешнем окружении.

3. Автоматизацией информационных процессов; быстрым, точным и выборочным поиском информации».

Творческие способности или Креативность. Понятие креативности не имеет однозначного толкования в системе психологических знаний. Креативность понимается либо 1) как склонность – гибкость в сочетании с хорошо развитым интеллектом, либо 2) как процесс – исследовательское поведение со способностью комбинировать, либо 3) как продукт, который вызывает восхищение оригинальностью и изобретательностью своего создателя. Хотя Рензулли не дает определения, в его рассуждениях подразумевается, что креативность представляет собой функцию таких характеристик, как оригинальность мышления, новизна подхода, способность отбросить в сторону устоявшиеся обычаи и процедуры, а также оригинальность, новизна или уникальность личного вклада. Возможно, по тем же причинам, по которым трудно дать исчерпывающее определение креативности, валидность и надежность измерений этого явления крайне низки. Из-за трудностей измерения креативности с помощью тестов Рензулли полагает, что лучшее представление о креативности индивида может быть сформировано путем рейтинговых процедур, оценивающих его прошлые или настоящие результаты и достижения. Высокая увлеченность выполняемой задачей. Рензулли определяет высокую увлеченность выполняемой задачей как сконцентрированную форму мотивации: высокая увлеченность выполняемой задачей представляет собой энергию, нужную для разрешения конкретной проблемы (задачи) в специфичной сфере достижений. Факторы, которые ассоциируются с высокой увлеченностью выполняемой задачей: настойчивость и поглощенность работой, независимость, уверенность в себе и инициативность. Некоторые авторы рассматривают высокую увлеченность выполняемой задачей как следствие формирования идентичности, но эту группу факторов трудно операционализировать и не легко измерить объективно. Рензулли опять предлагает определять ее без измерения, доверяя еще больше рейтинговым оценкам достижений, чем в случае двух других факторов.

Несмотря на то, что «Трехкольцевая модель одаренности» вызвала немало дискуссий и противоречивых отзывов, в целом она характеризуется как шаг в правильном направлении, поскольку она предлагает осязаемое, потенциально практичное, многомерное определение одаренности. П. Торренс рассматривает креативность как естественный процесс, порождаемый сильной потребностью человека в снятии напряжения, возникающего в си-

туации незавершенности или неопределенности. Разработанные им на основе собственной концепции одаренности методики диагностики креативности широко применяются во всем мире при идентификации одаренных детей. Понимая, что высокие показатели креативности еще не гарантия высоких творческих достижений в дальнейшем, они лишь свидетельство высокой вероятности их появления, П. Торренс для объяснения роли получаемых в ходе тестирования результатов и прогнозирования развития креативности в дальнейшем разработал модель, в значительной степени напоминающую модель Дж. Рензулли, состоящую из трех условно пересекающихся окружностей, соответствующих творческим способностям; творческим умениям; творческой мотивации. Максимальный уровень творческих достижений возможен при сочетании всех трех факторов.

Другой модифицированный и дополненный вариант Дж. Рензулли предлагает Дж. Фельдхьюсен, он разработал модель одаренности, включающую интеллектуальные и личностные факторы: выдающиеся общие способности; специальные таланты в какой-либо области; я-концепция; мотивация. По его мнению, в основе общей одаренности лежат общие способности, включающие: – способность хорошо мыслить, эффективно перерабатывать информацию; – достигать понимания; – решать проблемы; – использовать метакогнитивные системы; Я-концепция и самоуважение, по Дж. Фельдхьюсену, является компонентом одаренности и таланта, которые при наличии других личностных и социальных факторов способствуют реализации одаренности и таланта. Автор считает, что многие компоненты одаренности поддаются развитию, и это развитие может быть оптимизировано.

***Отечественные концепции одаренности. Концепция психологической структуры одаренности Матюшкина А. М.***

Согласно концепции А.М. Матюшкина творческий путь познавательного процесса предполагает внутреннюю мотивацию как основное условие, необходимое для проявления творческих возможностей, к обнаружению проблем, поиску оригинального решения и саморегуляции процесса, образному представлению и воображению.

Основные структурные компоненты одаренности как общей психологической предпосылки творческого развития:

1. доминирующая роль познавательной мотивации,
2. исследовательская активность, выражающаяся в обнаружении нового,
3. возможность достижения оригинальных решений,
4. возможность прогнозирования и предвосхищения,
5. способность к созданию идеальных эталонов, обеспечивающих высокие эстетические, нравственные, интеллектуальные оценки.

Она совпадает с основными структурными элементами, характеризующими творческое развитие человека. Внешние проявления творчества многообразны: более быстрое развитие речи и мышления, ранняя увлечен-

ность музыкой, рисованием, чтением, счетом; любознательность ребенка, исследовательская активность.

Структурным компонентом творческого потенциала ребенка являются *познавательные потребности*. У одаренного ребенка познавательная мотивация выражается в форме исследовательской, поисковой активности и проявляется в более низких порогах к новизне стимула, обнаружению нового в обычном. Реализация исследовательской активности обеспечивает ребенку непроизвольное открытие мира, преобразование неизвестного в известное, обеспечивает творческое порождение образов.

По мере творческого развития одаренного ребенка исследовательская активность преобразуется в более высокие формы и выражается как самостоятельная постановка вопросов и проблем по отношению к новому и неизвестному. Расширяется исследовательский диапазон, появляется возможность к исследованию непосредственно не данного, определению отношений причин и следствий. С этого этапа основным структурным компонентом одаренности ребенка становится *проблемность*, выражаясь в поиске несоответствий и противоречий.

*Оригинальность* составляет непреходящий структурный элемент одаренности. Она выражает степень непохожести, нестандартности, неожиданности предлагаемого решения и определяется преобразованием заданной проблемы в собственную проблему, отказом от стандартных очевидных гипотез.

Интегральным элементом одаренности является *оценочная функция* всех сложных психологических структур. Способность к оценке обеспечивает возможности самоконтроля, уверенности одаренного, творческого ребенка в самом себе, в своих способностях, определяя этим его самостоятельность, некомформность и многие другие интеллектуальные и личностные качества.

*Одаренность как динамическая характеристика в концепции А.И. Савенкова.*

Важной особенностью одаренности является то, что это не статическая, а динамическая характеристика. Она эволюционирует и существенно качественно меняется в ходе развития. Динамический подход в значительной мере лишает разработку данной проблемы налета элитарности. Одаренность – не статичный (константный) личностный показатель, это постоянно развивающийся потенциал, существующий только в динамике, постоянно находящийся в движении, в развитии, а потому практически непрерывно меняющийся.

Это делает особенно значимой уже не проблему обучения одаренных детей, а проблему развития детской одаренности, или, говоря иначе, проблему развития потенциала личности каждого ребенка.

Положения динамической теории одаренности, предложенной Л.С. Выготским, опираются, в свою очередь, на идеи Павлова ("рефлекс цели"), А. Адлера (сверхкомпенсация) и Т.Липса ("теория запруды"). Основной те-

зис динамической теории одаренности - не статический, а динамический характер одаренности. Очевидна неизбежность динамического подхода в работе педагогов. Бесперспективна работа со "статической" одаренностью, данной или не данной раз и навсегда.

Основные положения динамической теории одаренности, задающие принципы работы с одаренностью:

1. Развитие социально обусловлено. Все развитие ребенка - это процесс приспособления к окружающей социальной среде. Поэтому важнейшим фактором являются именно препятствия, неприспособленность ребенка, которые и задают направления развития.

2. Принцип перспективы будущего. Упомянутое уже направление развития определяется тем, какие препятствия возникают в процессе развития. Преграды становятся "целевыми точками" развития.

3. Принцип компенсации. Наличие препятствия мобилизует психические функции "вокруг" возникшего препятствия. Но существует опасность того, что компенсация может пойти по ложному пути (ложная компенсация), что может привести к искажению развития личности.

В соответствии с концепцией развития одаренности он расклассифицировал их на три сферы: «когнитивного развития» (любопытность, сверхчувствительность к проблемам, познавательная самостоятельность и др.), «психосоциального развития» (перфекционизм, социальная автономность, лидерство и др.) и «физического развития».

Попытка подобного подхода к разработке концепции одаренности была предпринята А.М. Матюшкиным и впоследствии развита исследованиях Савенкова, но если у А.М. Матюшкина выделено пять характеристик, то он предлагаю не ограничивать их список. Это положение имеет принципиальный характер, во-первых, одаренность, как любое сложное природное явление не может быть описано в виде относительно простой, логически ясной схемы, во-вторых, мы рассматриваем одаренность как интегративное личностное свойство, проявляющееся по-разному, в разных ситуациях. Описывая их, следует понимать, что всегда будет оставаться вопрос о том, все ли качества перечислены.

*«Рабочая концепция одаренности»*

Особое место в ряду современных концепций одаренности занимает «рабочая концепция одаренности» (Богоявленская Д.Б., Шадриков В.Д., Брушлинский А.В., Бабаева Ю.Д., Дружинин В.Н., Ильясов И.И., Лейтес Н.С., Матюшкин А.М., Панов В.И., Калиш И.В., Холодная М.А., Шумакова Н.Б., Юркевич В.С.).

В России в рамках реализации президентской программы «Одаренные дети» была предпринята попытка научной разработки концепции одаренности на государственном уровне. Концепции, которая выражала бы не частное мнение одного, пусть даже самого авторитетного исследователя, а теоретическую модель, которая вобрала бы в себя все лучшие достижения современной отечественной и зарубежной психологии. Это позволило бы ей сыграть роль

своего рода государственной директивы, служить точкой отсчета, от которой берут начало прикладные исследования и педагогическая практика. С этой целью к работе была привлечена большая группа авторитетных ученых. Созданную ими концепцию, следует рассматривать как первичную, подлежащую дальнейшей разработке, на что указывает само название – «Рабочая концепция одаренности» (под ред. Д. Б. Богоявленской и В. Д. Шадрикова).

Оригинальным является предложение авторов концепции представить «ядро одаренности» не в виде трех, как в западных моделях, а в виде двух основных компонентов – инструментального и мотивационного. Это отличает её от моделей, выполнявших ранее функции официальной точки зрения (С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов, А. М. Матюшкин и др.).

Авторы «Рабочей концепции одаренности» дифференцируют интеллект и креативность внутри так называемого «инструментального компонента» одаренности.

Мотивация дифференцирована авторами более традиционно. Она содержит пять основных признаков: 1) повышенная избирательная чувствительность к определенным сторонам предметной деятельности; 2) ярко выраженный интерес к тем или иным занятиям или сферам деятельности, чрезвычайно высокая увлеченность предметом; 3) повышенная познавательная потребность; 4) предпочтение парадоксальной, противоречивой и неопределенной информации; 5) высокая критичность к результатам собственного труда, склонность ставить сверхтрудные цели, стремление к совершенству.

Важной особенностью современного понимания одаренности в «рабочей концепции» является то, что она рассматривается не как константная, а как динамическая характеристика. Данная концепция заслуживает отдельного более подробного рассмотрения в рамках семинарских занятий.

## **Лекция 5. Виды одаренности**

### **Вопросы для рассмотрения**

1. Классификация видов одаренности.
2. Общая и специальная одаренность
3. Виды специальной одаренности

### ***Классификация видов одаренности***

**Виды одаренности** определяются видом деятельности и обеспечивающими ее сферами психики, степенью сформированности, формой и шириной проявлений в различных видах деятельности, особенностями возрастного развития ребенка. В современной науке выделяют следующие виды одаренности.

#### **Виды одаренности:**

**1. По критерию «вид деятельности и обеспечивающие его сферы психики»** выделение видов одаренности осуществляется в рамках пяти

видов деятельности с учетом включенности трех психических сфер и, соответственно, степени участия разных уровней психической организации. К основным видам деятельности относятся практическая, теоретическая (учитывая детский возраст, мы предпочитаем говорить о познавательной деятельности), художественно-эстетическая, коммуникативная и духовно-ценностная. Сферы психики представлены интеллектуальной, эмоциональной и мотивационно-волевой.

- ✓ в практической деятельности, в частности, можно выделить одаренность в ремеслах, спортивную и организационную одаренность;

- ✓ в познавательной деятельности находит реализацию интеллектуальная одаренность различных видов в зависимости от предметного содержания деятельности (одаренность в области естественных и гуманитарных наук, интеллектуальных игр и др.);

- ✓ в художественно-эстетической деятельности выделяются, например, хореографическая, сценическая, литературно-поэтическая, изобразительная, музыкальная одаренность;

- ✓ в коммуникативной деятельности, прежде всего, следует выделить лидерскую и аттрактивную одаренность

- ✓ в духовно-ценностной деятельности одаренность которая проявляется в создании новых духовных ценностей и служении людям.

**2. По критерию «степень сформированности одаренности»** можно дифференцировать:

- ✓ актуальную одаренность

- ✓ потенциальную одаренность.

**Актуальная одаренность** – это психологическая характеристика ребенка с такими наличными показателями психического развития, которые проявляются в более высоком уровне выполнения деятельности в конкретной предметной области по сравнению с возрастной и социальной нормой. В данном случае, безусловно, речь идет не только об учебной, а о широком спектре различных видов деятельности.

**Потенциальная одаренность** – это психологическая характеристика ребенка, который имеет лишь определенные психические возможности для высоких достижений в том или ином виде деятельности, но не может реализовать свои возможности в данный момент времени в силу их функциональной недостаточности. Развитие этого потенциала зависит от наличия или отсутствия ряда неблагоприятных причин (трудные семейные обстоятельства, недостаточная мотивация, и т.д.).

**3. По критерию «форма проявления»** можно говорить о:

- ✓ явной одаренности;

- ✓ скрытой одаренности

**Явная одаренность** проявляется в деятельности ребенка достаточно ярко и отчетливо, в том числе и при неблагоприятных условиях. Достижения ребенка столь очевидны, что его одаренность не вызывает сомнения. Поэтому специалисты в области детской одаренности с большей степенью

вероятности удастся сделать заключение о наличии одаренности или о высоких потенциальных возможностях ребенка. Он может адекватно оценить «зону ближайшего развития» и правильно наметить программу дальнейшей работы с таким «перспективным ребенком». Однако не всегда одаренность обнаруживает себя столь явно.

**Скрытая одаренность** проявляется в деятельности ребенка в менее выраженной форме. Вследствие этого проявляется опасность ошибочных заключений об отсутствии одаренности такого ребенка. Его могут отнести к числу «неперспективных» и лишит помощи и поддержки, необходимой для развития его способностей. Вместе с тем. Известны многочисленные примеры, когда именно такие «неперспективные дети» добиваются высочайших результатов.

**4. По критерию «широта проявления в различных видах деятельности»** можно выделить:

- ✓ общую одаренность;
- ✓ специальную одаренность.

**Общая одаренность** проявляется по отношению к различным видам деятельности и выступают в качестве основы их продуктивности. Психологическим ядром общей одаренности являются умственные способности, вокруг которых выстраиваются эмоциональные, мотивационные и волевые качества личности.

**Специальная одаренность** обнаруживает себя в конкретных видах деятельности и может быть определена лишь в отношении отдельных областей деятельности (музыка, живопись, спорт и др.).

**5. По критерию «особенности возрастного развития»** можно дифференцировать:

- ✓ раннюю одаренность;
- ✓ позднюю одаренность.

Решающим показателем здесь выступают темп психического развития ребенка, а также возрастные этапы, на которых одаренность проявляется в явном виде. Необходимо учитывать, что ускоренное психическое развитие раннее обнаружение дарований далеко не всегда связано с высокими достижениями в более старшем возрасте. В свою очередь, отсутствие ярких проявлений одаренности в детском возрасте не означает отрицательного вывода, относительно перспектив дальнейшего психического развития личности.

Примером ранней одаренности являются дети, которые получили название «вундеркиндов». «Вундеркинд» (буквально – «чудесный ребенок») – это ребенок. Как правило, дошкольного или младшего школьного возраста, с необычайными, блестящими успехами в каком-либо определенном виде деятельности – в музыке, рисовании, пении и т.д. Особое место среди таких детей занимают интеллектуальные вундеркинды. Это не по годам развитые дети, чьи возможности проявляются в крайне высоком опережающем темпе психического развития. Для них характерно чрезвы-

чайню раннее, с двух-трех лет освоение чтения и счета, выбор сложной деятельности по собственному желанию.

**Общая и специальная одаренность.** В психологии и педагогике весьма распространено представление об общих и специальных способностях и одаренности. К первым относят те, что отвечают требованиям сразу многих видов деятельности (например, интеллектуальные способности). Специальные же соответствуют требованиям только конкретной деятельности (например, художественные способности, наличие певческого голоса).

Начало таким представлениям положено Ч. Спирменом. Им была предложена двухфакторная теория интеллекта, дальнейшее развитие которой привело ученого к созданию иерархической модели: помимо факторов G и S он выделил групповые факторы интеллекта, занявшие промежуточное положение в иерархии факторов интеллекта по уровню их обобщенности. Несмотря на стройность и правдоподобность предложенной Ч. Спирменом модели, осталось неясным, что конкретно представляет из себя фактор G. Отсюда появились многочисленные попытки наполнить его более конкретным содержанием. В результате его место стали занимать то мотив, то внимание, то быстрота переработки информации. Б. М. Теплов, а за ним и Д. Н. Завалишина (1991) связывают общие способности с более общими условиями ведущих форм человеческой деятельности, а специальные – с отдельными видами деятельности. Правда, некоторые ученые считают, что четкую грань между общими и специальными способностями провести трудно и это деление довольно условно (К. К. Платонов)

С.Л. Рубинштейн (1946) выделяет общую и специальную одаренность. Первая соотносится с более общими условиями ведущих форм человеческой деятельности, вторая — с требованиями специальных ее видов. При этом общая одаренность существует не сама по себе, а проявляется благодаря специальным способностям.

Отсутствие четкости в этих представлениях С.Л. Рубинштейна заставило Б. М. Теплова уточнить ряд моментов. Он отметил: «Было бы более точным говорить не об общей и специальной одаренности, а об общих и специальных моментах в одаренности, или еще точнее — о более общих и более специальных моментах. Решительно во всякой одаренности есть и общее и особенное. Поскольку в различных формах деятельности имеются общие моменты, постольку можно говорить и об «общей одаренности» в широком смысле, как об одаренности к весьма широкому кругу деятельностей. Но нет никакого научного смысла в таком понятии одаренности, которое включает в себя только общие признаки... Метафизический разрыв между понятием общей и специальной одаренности проявляется не только в том, что общая одаренность рассматривается до предела абстрактно, как «общее без особенного», но и в том, что из понятия «специальная одаренность» в свою очередь тщательно изгоняются все общие признаки».

Эти критические замечания, по мнению Ильина Е.П., следует отнести и к пониманию «общих» и «специальных» способностей. Конечно,

любая деятельность предполагает необходимость мыслить, но это не значит, будто разные интеллектуальные способности у каждого человека одинаково развиваются и применяются в различных видах интеллектуальной деятельности. Ум математика и шахматиста разный, как и ум политика и ученого, хотя нечто общее, конечно, есть. Различают практический и теоретический ум, поскольку один «силен» в житейских делах, но не может похвалиться успехами в умственном труде на работе; другой, наоборот, успешен как ученый, но «глуп» в бытовом отношении.

В.Д. Шадриков вводит понятие общей одаренности, определяя ее как пригодность к широкому кругу деятельностей или сочетание способностей, от которых зависит успешность разных деятельностей, но и в этом случае общее не предшествует частному, а наоборот есть результат "сборки" отдельных элементов. Принцип "общее предшествует частному", который является результатом развития общего в процессе дифференцировки, является принципом систем, наиболее освоенных современной психологией. Различая специальные и общие способности, Д.Н. Завалишина вслед за Б.М. Тепловым связывает общие способности с более общими условиями ведущих форм человеческой деятельности, а специальные - с отдельными видами деятельности. Тем самым вновь проводится линия "деятельностной редукции": способности конституируются не по видам психической функциональной системы, а по видам деятельности.

Взаимоотношение общей одаренности и специальных способностей для разных способностей различно. Чем большую роль в той или иной специальной способности играют специальные задатки (например, связанные с врожденными свойствами соответствующего нервного аппарата) и специальная техника, тем меньшим может оказаться соответствие или даже тем больше диспропорция между специальными способностями и общей одаренностью. Чем менее специфически "технический" характер носит та или иная специальная способность, тем больше ее соответствие, связь и взаимопроникновение с общей одаренностью. Нередко приходится встречать музыкантов со значительными способностями виртуозов-исполнителей и очень невысоким умственным уровнем. Но нельзя быть большим музыкантом, художником, не обладая общей даровитостью. Чем более высокого порядка та или иная специальная способность, тем теснее ее взаимосвязь с общей одаренностью.

**Виды специальной одаренности.** Специальная одаренность обнаруживает себя в конкретных видах деятельности и обычно определяется в отношении отдельных областей (поэзия, математика, спорт, общение и т. д.). В отличие от общей специальная одаренность рассматривается в отношении к специальным областям деятельности. В соответствии с этим выделяют художественно-изобразительную одаренность (одаренность к искусству), музыкальную одаренность, вербальную одаренность, литературную одаренность, математическую одаренность, социальную одаренность, психомоторную (спортивную) одаренность, практико-техническую одаренность.

Общая одаренность связана со специальными видами одаренности. В частности, под влиянием общей одаренности проявления специальной одаренности выходят на качественно более высокий уровень освоения конкретной деятельности (в области музыки, поэзии, спорта, лидерства и т. д.). В свою очередь, специальная одаренность оказывает влияние на избирательную специализацию общих психических ресурсов личности, усиливая тем самым индивидуальное своеобразие и самобытность одаренного человека.

Классификация видов одаренности по критерию «вид деятельности и обеспечивающие ее сферы психики» является наиболее важной в плане понимания природы детской одаренности. В рамках этой классификации могут быть поставлены и решены следующие два вопроса:

- как соотносятся одаренность и отдельные способности?
- существует ли «творческая одаренность» как особый вид одаренности?

Выделение видов одаренности по критерию видов деятельности позволяет отойти от житейского представления об одаренности как количественной степени выраженности способностей и перейти к пониманию одаренности как системного качества. При этом деятельность, ее психологическая структура выступает в качестве объективного основания интеграции отдельных способностей, служит матрицей, формирующей состав способностей, которые необходимы для ее успешной реализации. Следовательно, одаренность выступает как интегральное проявление разных способностей в целях конкретной деятельности.

Один и тот же вид одаренности может носить неповторимый, уникальный характер, поскольку разные компоненты одаренности у разных индивидуумов могут быть выражены в разной степени. Одаренность может состояться только в том случае, если резервы самых разных способностей человека позволят скомпенсировать недостающие или недостаточно выраженные компоненты, необходимые для успешной реализации деятельности. Особо яркая одаренность или талант свидетельствуют о наличии высоких способностей по всему набору компонентов, затребованных структурой деятельности, а также об интенсивности интеграционных процессов «внутри» субъекта, вовлекающих его личностную сферу.

Второй вопрос возникает естественно, так как анализ одаренности с необходимостью ставит проблему ее связи с творчеством как закономерным ее результатом. Получившее широкое распространение во второй половине нашего века рассмотрение «творческой одаренности» как самостоятельного вида одаренности базируется на ряде исходных противоречий в самой природе способностей и одаренности, которые находят отражение в парадоксальной феноменологии: человек с высокими способностями может не быть творческим и, наоборот, нередко случаи, когда менее обученный и даже менее способный человек является творческим. Например, Гоген и Пиросмани явно уступают в мастерстве рисунка художнику, делающему копии. Вместе с тем они входят в плеяду крупнейших художников

наряду с Врубелем и Куинджи, давшими человечеству свое видение мира, т. е. в плеяду творцов. Этот пример позволяет конкретизировать проблему: если умения и специальные способности не определяют творческий характер деятельности, то в чем разгадка «творчесткости», творческого потенциала личности? Ответить на этот вопрос проще, апеллируя к особой творческой одаренности или к особой, ее определяющей мыслительной операции (например дивергентности). Вместе с тем возможен другой подход к интерпретации указанной феноменологии, который не прибегает к понятию творческой одаренности как объяснительному принципу, поскольку в рамках его рассматривается механизм искомого феномена (самого явления). Различный вклад ведущих компонентов в структуру одаренности может давать парадоксальную картину, когда не совпадают в своем проявлении успешность в овладении деятельностью (успеваемость), ум (сообразительность) и «творчесткость». Факты такого расхождения в проявлении одаренности не говорят однозначно в пользу разведения ее видов (на академическую, интеллектуальную и творческую), а, напротив, позволяют, как в срезе, увидеть роль и место этих компонентов в структуре одаренности и объяснить вышеназванный парадокс человеческой психики без привлечения особого вида одаренности - творческой одаренности.

Деятельность всегда осуществляется личностью. Ее цели и мотивы оказывают влияние на уровень выполнения деятельности. Если цели личности лежат вне самой деятельности, то есть ученик готовит уроки только для того, чтобы не ругали за плохие отметки или чтобы не потерять престиж отличника, то деятельность выполняется в лучшем случае добросовестно и ее результат даже при блестящем исполнении не превышает нормативно требуемый продукт.

Отмечая способности такого ребенка, не следует говорить о его одаренности, поскольку одаренность предполагает увлеченность самим предметом, поглощенность деятельностью. В этом случае деятельность не приостанавливается даже тогда, когда выполнена исходная задача, реализована первоначальная цель. То, что ребенок делает с любовью, он постоянно совершенствует, реализуя все новые замыслы, рожденные в процессе самой работы. В результате новый продукт его деятельности значительно превышает первоначальный замысел. В этом случае можно говорить о том, что имело место «развитие деятельности». Развитие деятельности по инициативе самого ребенка и есть творчество. При таком понимании понятия «одаренность» и «творческая одаренность» выступают как синонимы.

Таким образом, «творческая одаренность» не рассматривается как особый, самостоятельный вид одаренности, она не является отдельной модальностью, а характерна для любого вида труда. Условно говоря, «творческая одаренность» - это характеристика не просто высшего уровня выполнения любой деятельности, но ее преобразования и развития (Немцова Г. Д, Музыченко А. В).

## МОДУЛЬ 2. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

*Гении не падают с неба,  
они должны иметь возможность образоваться и развиваться.*

*А. Бебель*

### Лекция 1. Организация обучения одаренных детей и подростков

#### Вопросы для рассмотрения

1. Стратегии обучения одаренных детей и подростков
2. Выбор адекватных стратегий
3. Педагогические технологии обучения

**Стратегии обучения одаренных детей и подростков.** Понятия «детская одаренность» и «одаренные дети» определяют неоднозначные подходы в организации педагогической деятельности. С одной стороны, каждый ребенок «одарен», и задача педагогов состоит в раскрытии интеллектуально-творческого потенциала каждого ребенка. С другой стороны, существует категория детей, качественно отличающихся от сверстников, и соответственно, требующих организации особого обучения, развития и воспитания.

Одаренные дети, весьма существенно различаются между собой, обладают при этом некоторыми общими особенностями, которые необходимо учитывать в образовательном процессе, что и делается в условиях специальных школ для одаренных. В массовой школе требуется принципиально иной способ решения. Необходима система перестройки содержания образования таким образом, чтобы решалась проблема индивидуализации обучения.

Многие исследователи подчеркивают, что одаренность зависит более всего от методов воспитания. Когда у одних педагогов ученики, едва ли не целыми классами, становятся отличниками, а у других половина учится «посредственно», это говорит о том, что будущее вашего ребенка зависит от того, какие методы и технологии обучения применяет учитель. Поэтому выбирать следует таких учителей, которые владеют специальными методами повышения общей умственной одаренности детей.

В мировой педагогической науке и практике сложилось несколько стратегических линий разработки содержания образования одаренных детей. Существует два основных подхода к решению этой проблемы: один базируется на изменении количественных, другой - качественных характеристик.

*К количественным* характеристикам относят объем учебного материала и темп обучения; *к качественным* - соотношение различных направлений моделирования содержания, характер его подачи.

*Стратегии работы школы с одаренными детьми*

#### **Стратегия ускорения**

Предполагает увеличения темпа прохождения учебного материала, позволяет ребенку оптимизировать темп собственного обучения.

В качестве организационных вариантов ускорения могут рассматриваться:

- более быстрый темп изучения учебного материала со всем классом одновременно;

- перескакивание одаренного ребенка через класс (несколько классов) в обычной школе.

Критерии при включении учащихся в учебные программы, построенные с использованием ускорения, следующие: ученики должны быть заинтересованы в ускорении, демонстрировать явный интерес и повышенные способности в той сфере, где будет использовано ускорение; должны быть достаточно зрелыми в социально-эмоциональном плане. На применение этой стратегии необходимо согласие родителей, но при этом не обязательно их активное участие в образовательном процессе. Считается, что ускорение — наилучшая стратегия обучения детей с математическими способностями и со способностью к иностранным языкам.

*Организационные формы ускорения:* • раннее поступление в школу; рекомендуется для одаренных девочек, а также для одаренных детей из семей с низким социально-экономическим статусом;

- ускорение в обычном классе с использованием дифференцированного подхода и дифференцированных учебных программ; рекомендуется в начальной школе;

- занятия в другом классе; в классе с детьми более старшего возраста; рекомендуется применять для группы детей, а также с целью учета индивидуальных различий в начальной школе;

- «перепрыгивание» через класс; рекомендуется для одаренных мальчиков на начальной либо средней ступени обучения;

- профильные классы; используется чаще всего на старшей ступени обучения, когда интересы и способности детей достаточно определились, один или несколько предметов изучаются в более быстром темпе по более сложной программе.

- радикальное ускорение: возможность заниматься по университетской программе;

- частные школы;

- раннее поступление в вуз.

Такого обучения в нашей стране могут быть летние и зимние лагеря, творческие мастерские, мастер-классы, предполагающие прохождение интенсивных курсов обучения по дифференцированным программам для одаренных детей с разными видами одаренности.

### ***Стратегия углубления***

Данная стратегия эффективна по отношению к детям, которые обнаруживают особый интерес к той или иной конкретной области знания или области деятельности. При этом предполагается более глубокое изучение ими тем, дисциплин или областей знания.

Практика обучения одаренных детей в школах и классах с углубленным изучением учебных дисциплин позволяет отметить ряд положительных результатов: высокий уровень компетентности в соответствующей предметной области знания, благоприятные условия для интеллектуального развития учащихся и т.п. Однако применение углубленных программ не может решить всех проблем:

- во-первых, далеко не все дети с общей одаренностью достаточно рано проявляют интерес к какой-то одной сфере знаний или деятельности, их интересы зачастую носят широкий характер;

- во-вторых, углубленное изучение отдельных дисциплин, особенно на ранних этапах обучения, может способствовать «насильственной» или слишком ранней специализации, наносящей ущерб общему развитию ребенка;

- в-третьих, программы, построенные на постоянном усложнении и увеличении объема учебного материала, могут привести к перегрузкам и, как следствие, физическому и психическому истощению учащихся.

Эти недостатки во многом снимаются при обучении по обогащенным программам.

### **Стратегия обогащения**

Обогащение ориентировано на качественно иное содержание обучения с выходом за рамки изучения традиционных тем путем установления связей с другими темами, проблемами или дисциплинами. Занятия планируются таким образом, чтобы у школьников оставалось достаточно времени для свободных занятий любимой деятельностью, соответствующей виду их одаренности. Обогащенная программа предполагает обучение разнообразным приемам умственной работы, способствует формированию таких качеств, как инициатива, самоконтроль, критичность, широта кругозора и т.д. Она обеспечивает индивидуализацию обучения за счет использования дифференцированных форм предъявления учебной информации. Такое обучение может осуществляться в рамках инновационных образовательных технологий, а также через погружение учащихся в исследовательские проекты, использование специальных тренингов. Отечественные варианты инновационного обучения могут рассматриваться как примеры обогащенных учебных программ.

В некоторых случаях обогащение дифференцируют на «горизонтальное» и «вертикальное». Вертикальное обогащение предполагает более быстрое продвижение к высшим познавательным уровням в области избранного предмета, и поэтому его иногда называют ускорением. *Горизонтальное обогащение* – это система мер по дополнению традиционного учебного плана специальными интегрированными курсами. Они обеспечивают развитие одаренного ребенка в трех основных направлениях:

- сфера психосоциального развития;

- сфера познавательного развития;
- сфера физического развития.

Практически это выглядит так: к традиционному учебному плану (детского сада, общеобразовательной школы) добавляются три специальных курса, которые обеспечивают развитие одаренного ребенка одновременно в трех вышеуказанных направлениях, обычно выделяемых в связи с проблематикой развития детской одаренности:

- «социальная компетенция» - курс направлен на развитие эмоциональной сферы, а также на решение конкретных проблем, (например, преодоление проблем общения, страхов у детей и т.д.);

- «обучение мышлению» - курс направлен на развитие интеллектуально-творческих способностей детей путем использования различных вариантов дополнительных занятий («уроки творчества», «логика», «сократовские уроки», «уроки психологии» и др.). Объектом внимания является в этих программах техника и технология мышления;

- специальные занятия, усиливающие линию физического воспитания.

Зачастую эти курсы «горизонтального обогащения» используются не в комплексе, а выступают как самостоятельные стратегии, например, стратегия «социальная компетенция», стратегия «обучение мышлению», стратегия «исследовательское обучение» и др.

Кроме того, существуют дополнительные пути «горизонтального обогащения»; это все то, что находится за пределами основного учебного плана и относится к системе дополнительного образования (факультативы, кружки, студии и т.д.).

Важное значение имеет обогащение познавательных процессов, ориентирующее на развитие умственных процессов учащихся.

*Согласно «триадной модели обогащения» Дж. Рензулли, предусмотрены три типа обогащения:*

- обогащающая модель первого типа нацелена на создание таких ситуаций для исследования, которые открывают учащимся новые и увлекательные темы, идеи и области знания, обычно не включаемые в школьную программу;

- второй тип состоит из методов, материалов и способов преподавания, направленных на развитие исследовательских навыков, навыков реферирования, а также деятельности, связанной с личным и социальным развитием;

- обогащение обучения третьего типа дает возможность поменять позицию исполнителя на роль самостоятельного исследователя. Автор модели выделяет пять основополагающих элементов, отличающих третий тип от предыдущих: личная точка зрения, использование знаний продвинутого уровня, упор на методологию, чувство аудитории, оценка результатов с точки зрения возможности их реального использования.

*Дж. Рензулли и его коллеги разработали модель обогащающего школьного обучения (МОШО), в которой реализованы две основные цели:*

- предоставление всем учащимся широкого выбора возможностей для развития на более высоком уровне;
- использование различного отношения учеников к этим возможностям как отправной точки для дальнейшей работы с отдельными учениками или небольшими группами.

В наиболее общем виде программные цели можно представить как усвоение знаний, умений и навыков, развитие мыслительных процессов высшего уровня, развитие творческих способностей, психологическое, личностное развитие.

**Стратеги проблематизации.** Стратегия предполагает стимулирование личностного развития учащихся. Специфика обучения в этом случае состоит в использовании оригинальных объяснений, пересмотре имеющихся сведений, поиске новых смыслов и альтернативных интерпретаций, что способствует формированию у школьников личностного подхода к изучению различных областей знаний, а также рефлексивного плана сознания.

Проблематизация предполагает занятия по решению проблем с применением таких известных техник, как «мозговой штурм» во всех вариантах, синектика, занятий, ориентированных на развитие личностных характеристик творцов. Они могут включать упражнения на релаксацию, медитацию, визуализацию и т.п. Психологи очень много внимания уделяют процессу решения задач, проблемному обучению.

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 достоинство каждого варианта, обобщить все найденное и т.д. Развитие этих умений связано как с исследовательскими умениями, так и с умением критически мыслить. Умения, необходимые для решения задач, могут формироваться и вне конкретных дисциплин, вводиться как бы в чистом виде. Такое усвоение общего отношения к задаче предполагает и особую подготовку к переносу выработанных умений на конкретные ситуации и учебные предметы. Содержание учебного плана и программ учебных дисциплин может оказывать существенное влияние на развитие личностных качеств всех учащихся, в том числе и интеллектуально одаренных, при этом важны как естественнонаучные, так и гуманитарные дисциплины. Как правило, такие программы не существуют как самостоятельные (учебные, общеобразовательные), они являются либо компонентами обогащенных программ, либо реализуются в виде специальных внеучебных программ.

**Выбор адекватных стратегий.** Учитывая многообразие, разнообразие и индивидуальное своеобразие феномена одаренности, при выборе методов работы с одаренными детьми необходимо предварительно определить:

- с каким типом одаренности мы имеем дело;
- в какой форме проявления мы ожидаем увидеть одаренность (явная, возрастная, скрытая);
- какие задачи являются приоритетными: обучающие, обучающе-развивающие или же развивающие; развитие уже высоких способностей или же, напротив, недостаточно развитых (в том числе коммуникативных и личностных); психологическая поддержка и даже помощь; разработка и психолого-педагогический мониторинг специальных образовательных технологий и т.д.;
- какая это образовательная организация и, соответственно, каковы условия работы: образовательная организация, специально ориентированная на работу с одаренными детьми, или обычная общеобразовательная школа, или организация дополнительного образования и т.д.

В работе с одаренными детьми специалисты предлагают решать следующие стратегические задачи.

1. Создание многоуровневой системы поиска и выявления одаренных детей, в том числе на ранних этапах обучения.

2. Создание региональной системы дистанционного обучения одаренных школьников, доступной для учащихся из всех муниципальных районов области.

3. Формирование регионального банка данных одаренных школьников.

4. Анализ и составление реестра наиболее значимых интеллектуальных и творческих состязаний для одаренных школьников на разных ступенях обучения.

5. Организация сопровождения исследовательской деятельности одаренных школьников.

6. Подготовка и непрерывное повышение квалификации педагогов, работающих с одаренными детьми, включающее предметную область и психолого-педагогическое содержание.

7. Создание многоуровневой системы методической поддержки педагогов, работающих с одаренными детьми.

8. Создание сетевой модели системы психолого-педагогического сопровождения работы с одаренными детьми на уровне региона и муниципальных уровнях.

9. Обеспечение условий для консультационной помощи родителям одаренных школьников.

10. Разработка системы стимулирования одаренных учащихся и педагогов, работающих с ними.

***Педагогические технологии обучения.*** Наиболее эффективными являются технологии, которые реализуют идею индивидуализации обучения и дают простор для творческого самовыражения и самореализации обучающихся. Это, прежде всего, технология проектного обучения, которая со-

четается с технологией проблемного обучения, и методика обучения в «малых группах».

### **I. Технология проблемного обучения.**

Эту технологию мы рассматриваем как базовую, поскольку преобразующая деятельность ученика может быть наиболее эффективно реализована в процессе выполнения заданий проблемного характера. Как показывает опыт, решение задач проблемного содержания обеспечивает высокий уровень познавательной активности обучающихся.

Структура процесса проблемного обучения представляет собой комплекс взаимосвязанных и усложняющихся ситуаций. Реализуя технологию проблемного обучения, учитель использует проблемные вопросы в форме познавательной (проблемной) задачи.

**Алгоритм решения проблемной задачи включает четыре этапа:**

- осознание проблемы, выявление противоречия, заложенного в вопросе, определение разрыва в цепочке причинно-следственных связей;
- формирование гипотезы и поиск путей доказательства предположения;
- доказательство гипотезы, в процессе которого обучающиеся переформулируют вопрос или задание;
- общий вывод, в котором изучаемые причинно-следственные связи являются и выявляются новые стороны познавательного объекта или явления.

Таким образом, совокупность целенаправленно сконструированных задач, создающих проблемные ситуации, призвана обеспечить главную функцию проблемного обучения - развитие умения мыслить на уровне взаимосвязей и зависимостей. Это позволяет школьникам приобрести определенный опыт творческой деятельности, необходимый в процессе ученических исследований.

### **2. Методика обучения в малых группах.**

Данная методика наиболее эффективно применяется на семинарских занятиях. Суть обучения в «малых группах» заключается в том, что класс разбивается на 3-4 подгруппы. Целесообразно, чтобы в каждую из них вошли 5-7 человек, поскольку в таком количестве учебное взаимодействие наиболее эффективное.

Каждая микрогруппа готовит ответ на один из обсуждаемых на семинаре вопросов, который она может выбирать как по собственному желанию, так и по жребию. При обсуждении вопросов участники каждой группы выступают, оппонируют, рецензируют и делают дополнения. За правильный ответ школьники получают индивидуальные оценки, а «малые группы» - определенное количество баллов.

Игровая ситуация позволяет создать на семинаре необходимый эмоциональный настрой и побудить школьников к более напряженной и разнообразной работе.

### **3. Технология проективного обучения.**

В основе системы проектного обучения лежит творческое усвоение школьниками знаний в процессе самостоятельной поисковой деятельности, то есть проектирования. Продукт проектирования - учебный проект, в качестве которого могут выступать текст выступления, реферат, доклад и т.д.

Важно, что проектное обучение по своей сути является личностно ориентированным, а значит позволяет школьникам учиться на собственном опыте и опыте других. Это стимулирует познавательные интересы учащихся, дает возможность получить удовлетворение от результатов своего труда, осознать ситуацию успеха в обучении.

### **4. Элективные курсы.**

Элективные курсы, как одна из форм организации образовательного процесса, представляет собой систему учебных занятий, содержание которых позволяет ученикам выполнить свои исследовательские проекты, углубленно изучить отдельные разделы школьной программы или получить знания в интересующих их областях знаний.

Своеобразие элективного курса заключается в том, что основу его содержания составляют темы, которые не рассматриваются на уроках, но доступны и интересны для изучения; требует активной работы с дополнительной литературой, самостоятельного осмысления проблем, умения работать с устным источником информации учителя. Наиболее актуальны элективные курсы в старших классах, где учебный материал может быть сгруппирован крупными блоками. К тому же обычно старшеклассники уже имеют опыт самостоятельной творческой деятельности.

Элективный курс проводится поэтапно. На первом этапе учитель проводит диагностику уровня учебных возможностей, познавательных интересов, мотивов деятельности обучающихся. Затем педагог разрабатывает примерную тематику исследовательских проектов, которые могут быть выполнены в рамках спецкурса, затем учитель проводит групповые консультации, цель - познакомить обучающихся с основными приемами работы над исследовательским проектом, объясняет цели и задачи спецкурса как средства подготовки обучающихся к самостоятельной работе над проектом. Основная часть занятий предполагает проблемное изложение нового материала. Изучение элективного курса представляет собой проект и подготовку творческой работы к защите.

*Можно отметить некоторые достаточно новые формы дополнительного образования, которые сложились в системе педагогической работы с одаренными детьми:*

■ *миникурсы* - краткосрочные занятия (2-6 часов) по самым разным специальным проблемам. Они выходят за рамки обычных школьных предметов (например, включают такие предметы как антропология, мифология, голография), требуют междисциплинарного подхода. В практике зарубеж-

ных школ эти курсы проводятся приглашаемыми специалистами (сотрудники НИИ, преподаватели вузов и др.).

■ *конкурентные формы взаимодействия (конкурсы, олимпиады, соревнования)*; например, «конкурс интеллектуалов», «защита творческих проектов» и др.

■ *наставничество*;

для успешного развития креативности у ребенка ему часто бывает необходим образец творческой деятельности. Одним из вариантов решения этой проблемы может быть привлечение к этой работе специалистов и

## **Лекция 2. Профессионально-личностная подготовка педагогов для работы с одаренными детьми**

*«В жизни, Шура, человеку должно повезти всего три раза: от кого родиться, у кого учиться и на ком жениться»*

*И. Ильф, Е. Петров*

### **Вопросы для рассмотрения**

1. Профессиональные качества педагогов работающих с одарёнными детьми.
2. Личностные качества и профессиональная позиция педагога, работающего с одаренными детьми.
3. Менторство как форма работы с одаренными детьми

### ***Профессиональные качества педагогов работающих с одарёнными детьми.***

Практически все исследователи одаренности сходятся на том, что для работы с одаренными детьми необходим специально обученный педагог, отвечающий повышенным требованиям. Исследователи обнаружили, что учащиеся с признаками одаренности больше всего теряют, недополучают из-за несоответствующих условий обучения.

Согласно данным, довольно частые конфликты с учителями одарённых 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.

### Какие характеристики отличают неподготовленного учителя для работы с одаренными детьми

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

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

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.

Подготовка учителей в США. В 1991 г. в США в двадцати одном штате (почти в половине) действовали местные законы, требующие специальной подготовки учителей, которые работают с одаренными детьми. Без квалификационного удостоверения учитель к этой работе не допускается. Требования к подготовке весьма различаются: нужно обязательно пройти от 3 до 18 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.

Темы программ учебных курсов состоит из (подготовки учителя для одаренных):

- психология одаренных детей (природа, особенности, потребности);
- выявление одаренных учащихся;
- консультирование одаренных учащихся;
- составление учебных планов;

- стратегии обучения и обучающие материалы для одарённых;
- 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;

Они 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.

Совершенно однозначно одарённые дети оценивают атмосферу в классе у подготовленных учителей как более благоприятную.

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.

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 представлениях 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 больше стремится радовать учителя, больше может заниматься самостоятельно. Это означает, что учителя часто не считают такого ученика нуждающимся в индивидуализации обучения и помощи. Точно таким же образом некоторое отставание ребенка в физическом развитии (что может выражаться, например, в плохой координации движения, корявом почерке) может мешать 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 помогают ему в этой области, где преуспели сами.

Еще один вид ожиданий, 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 её ещё не говорит об обратном.

***Личностные качества и профессиональная позиция педагога, работающего с одаренными детьми.*** 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 одаренными 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 и поддержки. 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 отчуждён 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 должен соответствовать 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.

Все эти характеристики можно разделить на три группы: «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.

Неизбежно возникает вопрос: «Существует ли такой учитель – «образец образцов» — в природе и можно ли такие качества, умения развить?» К счастью, ответ на этот вопрос по отношению к большей части качеств и умений: «Да, можно развить» — и здесь есть весьма обнадеживающие результаты.

Что нужно и можно развивать...

Учителям можно помочь развить указанные личностные и профессионально-личностные качества по меньшей мере тремя путями:

- 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 (чувство, ощущения) и улучшение техники общения. Между тем специалисты в этой области считают осознание учителем своих

личностных особенностей, творческих возможностей основой успешной профессиональной деятельности.

В тренингах общения 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.

Поведенческие черты учителей для одаренных Распределение времени 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 одарёнными, меньше говорят, меньше дают информации, устраивают демонстраций и реже решают задачи за учащихся. Вместо того чтобы самим отвечать на вопросы, они предоставляют это учащимся. Они больше спрашивают и меньше объясняют.

Больше вопросов Заметны различия в технике постановки вопросов. Учителя одарённых гораздо больше задают открытых вопросов, помогают обсуждениям, используя вопросы типа: «Что бы случилось, если бы..?» Они провоцируют учащихся выходить за пределы первоначальных ответов такими вопросами, как «Что ты имеешь в виду?»; «Если она права, то как это повлияет на..?» Они стремятся получить знания, которым хотели обучить, от самих учащихся. И они гораздо чаще пытаются понять, как учащиеся пришли к выводу, решению, оценке.

Обратная связь 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.

Межличностные отношения В межличностной сфере отмечаются более ровные отношения учителей для одаренных с учащимися. Учителя получают удовольствие от своих учеников как от интересных людей. 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.

Профессиональная позиция педагога представляет собой сложное личностное образование, выражающее систему его отношений к своему

месту и своей роли в образовательном процессе, к своим ученикам и коллегам как к субъектам совместной деятельности.

*Личностные качества педагогов, работающих с одарёнными детьми*

Позитивная Я - концепция.

Зрелость.

Целеустремлённость и настойчивость.

Эмоциональная стабильность.

Чуткость.

Способность к индивидуализации обучения.

Широкий кругозор.

Способность к самоанализу.

*Профессиональные качества педагогов работающих с одарёнными детьми*

1. наличие теоретических знаний и практического опыта.
2. умение разбираться в специальных программах для дошкольников и младших школьников и учитывать опыт других педагогов при совершенствовании своих программ.
3. быть знакомыми с соответствующими концептуальными моделями, используемыми в обучении для разных возрастов одарённых детей, и уметь выбирать и применять те модели, которые близки их собственным педагогическим принципам.

*Профессиональные умения:*

1. умение строить обучение в соответствии с результатами диагностического обследования ребёнка;
2. умение модифицировать учебные программы;
3. умение стимулировать способности обучающихся;
4. умение работать по специальному учебному плану;
5. умение консультировать родителей (умение выработать эффективные пути совместной работы).

**Менторство как форма работы с одаренными детьми.** Личность творчески одарённого ученика не укладывается в привычные рамки. Следовательно, формы работы с такими детьми должны принципиально отличаться от работы с обычными учащимися. Талантливый ребёнок особо нуждается в индивидуальном педагогическом сопровождении, наряду с иными технологиями.

Одной из таких форм работы с творчески одарёнными детьми является менторство—индивидуальное руководство, сопровождение или наставничество. У ребёнка с необычными запросами, которые трудно удовлетворить в условиях обычного школьного обучения, особенно велика потребность в таких взаимоотношениях с учителем-наставником. Эту индивидуальную форму работы как раз и называют менторством.

Понятие «менторство» связано с историческим толкованием данного термина – наставник, советчик, тот, кем ребёнок восхищается, кому стре-

мится подражать, кто оказывает влияние на его жизнь. Позднее слово обрело иной смысл – учитель, наставник. В истории искусства слово близко значению – меценат, донатор.

Менторство как форма сопровождения творчески одарённого учащегося 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. Но для того, чтобы талантливый ребёнок смог реализоваться и в коллективе сверстников, учитель должен продумать все аспекты педагогического сопровождения, в том числе и условия формирования успешности. Менторство как форма педагогического сопровождения важна, так как даёт возможность наставнику помочь личности творчески одарённого ученика именно в духовном становлении. Традиция руководства со стороны опытного специалиста подающим большие надежды учеником 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. Это не дорогая форма работы ее можно сравнительно легко реализовать практически в любых условиях.

#### ***Условия успешной работы с одарёнными учащимися***

Для того чтобы работа с одарёнными детьми была благотворной и успешной, необходимо:

- осознание важности педагогического сопровождения творчески одарённых учащихся каждым членом педагогического коллектива;
- создание и постоянное совершенствование системы педагогического сопровождения как учителем-наставником, так и всем педагогическим коллективом в целом;
- признание коллективом педагогов и руководством школы того, что реализация системы работы с творчески одарёнными детьми является одним из приоритетных направлений работы школы в современных условиях.

Следует отметить, что учитель, сопровождающий творчески одарённого ученика, должен обладать определёнными качествами: глубокое осознание ответственности за судьбу талантливого ребёнка; умение продуктивно реагировать на вызов, уметь воспринимать критику и не страдать от

стресса при работе с людьми более способными и знающими, чем он сам; готовность нести ответственность за принимаемые решения в сопровождении творчески одарённого ученика; стремление к интеллектуальному самосовершенствованию; готовность учиться у других, заниматься самообразованием и саморазвитием.

### **Лекция 3. Проблемы диагностики одаренности и прогнозирование ее развития**

#### **Вопросы для рассмотрения**

1. Проблема психологической диагностики одаренности
2. Отечественный и зарубежный опыт диагностики одаренности
3. Принципы диагностики одаренных детей
4. Методы диагностики одаренности, их достоинства и недостатки

**Проблема психологической диагностики одаренности.** Выявление одаренных детей - продолжительный процесс, связанный с анализом развития конкретного ребенка. Эффективная идентификация одаренности посредством какой-либо одноразовой процедуры тестирования невозможна.

Поэтому вместо одномоментного отбора одаренных детей необходимо направлять усилия на постепенный, поэтапный поиск одаренных детей в процессе их обучения по специальным программам (в системе дополнительного образования) либо в процессе индивидуализированного образования (в условиях общеобразовательной школы).

Необходимо предельно снизить вероятность ошибки, которую можно допустить в оценке одаренности ребенка как по положительному, так и по отрицательному критерию: высокие значения того или иного показателя не всегда являются свидетельством одаренности, низкие значения того или иного показателя еще не являются доказательством ее отсутствия. Данное обстоятельство особенно важно при интерпретации результатов тестирования. Так, высокие показатели психометрических тестов интеллекта могут свидетельствовать всего лишь о мере обученности и социализации ребенка, но не о его интеллектуальной одаренности. В свою очередь, низкие показатели по тесту креативности могут быть связаны со специфической познавательной позицией ребенка, но никак не с отсутствием у него творческих способностей.

Проблема выявления одаренных детей имеет четко выраженный этический аспект. Идентифицировать ребенка как «одаренного» либо как «неодаренного» на данный момент времени - значит искусственно вмешаться в его судьбу, заранее предопределяя его субъективные ожидания. Многие жизненные конфликты «одаренных» и «неодаренных» коренятся в неадекватности (и легкомысленности) исходного прогноза их будущих до-

стижений. Следует учитывать, что детская одаренность не гарантирует талант взрослого человека. Соответственно, далеко не каждый талантливый взрослый проявлял себя в детстве как одаренный ребенок.

***Отечественный и зарубежный опыт диагностики одаренности.*** Существует проблема комплексной диагностики развития одаренности, создания условий для эффективного обучения одаренных и талантливых детей. Важным условием дальнейшего успешного решения этих задач является объективный анализ отечественного и зарубежного опыта.

С 60-х годов XX века в России существуют специализированные классы и школы, куда отбираются дети на основе их склонностей и более высокого уровня способностей. Наиболее успешно работа с одаренными детьми в наши дни строится в образовательных учреждениях повышенного уровня обучения (лицеи, колледжи, гимназии, авторские школы, школы с углубленным изучением отдельных предметов и пр.), которые в большей степени способствуют продуктивному личностному и познавательному развитию, чем существующая в современной общеобразовательной школе система организации школьной жизни.

Отечественными педагогами Н.С. Лейтесом, А.М. Матюшкиным, В.И. Пановым, В.П. Лебедевой, Ю.Д.Бабевой, С.Д.Дерябо, В.А.Орловым, В.С.Юркевичем, Е.Л. Яковлевой, В.А.Ясвиным, А.И.Савенковым и др. проведен ряд исследований по выявлению, обучению и развитию одаренных детей в рамках программы лично ориентированного и практико-ориентированного образования, в условиях общеобразовательной школы и дополнительного образования; разработаны развивающие образовательные технологии, которые изменили отношение к этой категории учащихся; определена стратегия по созданию новой модели образования, способствующей разностороннему развитию каждого школьника.

Российский опыт работы с одаренными широко распространяется в странах Востока: в Южной Корее, Сингапуре, Китае, Таиланде. Китайские школьники добиваются больших успехов на международных олимпиадах во многом благодаря тому, что они использовали опыт Советского Союза в работе с одаренными детьми. В государственную школу-интернат, созданную по образцу школы им. Колмогорова при МГУ им. М.В Ломоносова в наше время в Южной Корее, огромный конкурс в несколько десятков человек на место. В свою очередь, отечественным сравнитологам интересен опыт высокоразвитых стран мира по сопровождению одаренности и подготовке педагогов к работе с одаренными и талантливыми детьми. Заслуживает внимания, прежде всего, европейская и американская модели профессиональной подготовки педагогов, ибо в этих регионах мира в течение длительного времени ведется работа с одаренными учащимися.

В течение XX века на Западе одаренных детей обычно классифицировали с помощью тестов коэффициента интеллекта, но недавние разработки в области теории интеллекта подняли проблему ограниченности по-

добного тестирования. Одарённые дети обладают многими потребностями, которые стандартная образовательная система не в состоянии удовлетворить. Поэтому в большинстве школ Европы и США были созданы программы для работы с одаренными детьми и, в связи с этим, серьезно изменены и дополнены программы профессиональной подготовки педагогов. Важную роль в развитии профессиональной подготовки педагогов, работающих с одарёнными и талантливыми детьми, играют международные организации, исследующие одаренность.

С 1975 года существует Всемирный совет по одарённым и талантливым детям, который координирует работу по изучению, обучению и воспитанию таких детей, организует международные конференции. С 1988 года действует Европейский комитет по образованию одаренных детей (Евроталант) международная неправительственная организация с консультативным статусом при Совете Европы. Деятельность Евроталанта развивается в трех направлениях. Во-первых, законодательская деятельность при Совете Европы. Она ориентирована на совершенствование системы образования с учетом особых потребностей одаренных детей. Во-вторых, проведение научных исследований и разработка концепции одаренности и педагогических подходов к одаренным детям. В-третьих, практическая поддержка одаренных детей, т.е. организация и помощь специальным школам, летним лагерям, консультативным центрам для вундеркиндов и т.п. Результаты работы этой организации во многом определяют подходы к подготовке педагогов с одаренными детьми в системе профессионального педагогического образования европейских стран. В настоящее время во многих странах мира действуют специальные организации, занимающиеся решением этой проблемы. Высокопрестижные учебные заведения и научные центры активно участвуют в научных исследованиях, в разработке и организации программ по обучению одаренных детей, а крупные промышленные компании занимаются их финансовым обеспечением.

Ретроспективный анализ развития американской системы среднего образования, теоретико-методологические основы педагогики и практики обучения, история американской школы освещены в трудах З.А.Мальковой, Н.Д.Никандрова, В.Я.Пилиповского и др. Современное состояние и социально-педагогические аспекты функционирования средней школы США рассматриваются в исследованиях А.Э.Бабашева, Н.Е.Воробьева, Е.Г.Полупановой, В.Б.Супяна, И.С.Фишман, О.А. Шияна и др. Анализ американского опыта обучения детей с выдающимися способностями также отражен в диссертационных исследованиях Т.И. Кутовой, Е.П. Ковязиной, Ю.И.Кузнецовой, Е.Г.Тищенко, С.Н.Цветковой и др. А.М. Матюшкин, Д.А. Сиск и др. отмечают, что исследования по психологии таланта и одаренности стали особенно интенсивно развиваться в США с середины 50-х гг.

**Принципы и этапы диагностики одаренных детей.** Выделяют следующие принципы выявления одаренных детей:

1) комплексный характер оценивания разных сторон поведения и деятельности ребенка, что позволит использовать различные источники информации и охватить как можно более широкий спектр его способностей;

2) длительность идентификации (развернутое во времени наблюдение за поведением данного ребенка в разных ситуациях);

3) анализ поведения ребенка в тех сферах деятельности, которые в максимальной мере соответствуют его склонностям и интересам (включение в специально организованные предметно-игровые занятия, вовлечение в различные формы соответствующей предметной деятельности и т. д.);

4) использование тренинговых методов, в рамках которых можно организовывать определенные развивающие влияния, снимать типичные для данного ребенка психологические «преграды» и т. п.;

5) подключение к оценке одаренного ребенка экспертов: специалистов высшей квалификации в соответствующей предметной области деятельности (математиков, филологов, шахматистов, инженеров и др.). При этом следует иметь в виду возможный консерватизм мнения эксперта, особенно при оценке продуктов подросткового и юношеского творчества;

6) оценка признаков одаренности ребенка не только по отношению к актуальному уровню его психического развития, но и с учетом зоны ближайшего развития (в частности, на основе организации определенной образовательной среды с выстраиванием для данного ребенка индивидуальной траектории обучения);

7) преимущественная опора на экологически валидные методы психодиагностики, имеющие дело с оценкой реального поведения ребенка в реальной ситуации, такие как анализ продуктов деятельности, наблюдение, беседа, экспертные оценки учителей и родителей, естественный эксперимент. Следует подчеркнуть, что имеющиеся валидные психодиагностические методы идентификации одаренности весьма сложны, требуют высокой квалификации и специального обучения.

Выявление одаренных учащихся - достаточно сложная многоступенчатая процедура. Один из ведущих специалистов в этой области Е.И. Щербанова выделяет семь диагностических этапов:

1. Номинация (называние); имена кандидатов в одаренные;

2. Выявление проявлений одаренности в поведении и разных видах деятельности учащегося на основании данных наблюдений, рейтинговых шкал, ответов на анкеты и т.п.;

3. Изучение условий и истории развития учащегося в семье, его интересов, увлечений; сведения о семье, о раннем развитии ребенка, о его интересах и необычных способностях с помощью опросников и интервью;

4. Оценка учащегося его сверстниками, сведения о способностях, не проявляющихся в успеваемости и достижениях с помощью опросников;

5. Самооценка способностей, мотивации, интересов, успехов с помощью опросников, самоотчетов, собеседования;

6. Оценка работ (экзаменационных в т.ч.), достижений, школьной успеваемости;

7. Психологическое тестирование: показатели интеллектуального (особенности абстрактного и логического мышления, математические способности, технические способности, лингвистические способности, память и т.д.), творческого и личностного развития учащегося с помощью психодиагностических тестов

**Методы диагностики одаренности, их достоинства и недостатки.** Применение тестов интеллекта и креативности имеет ряд ограничений. Во-первых, большинство тестов интеллекта и креативности созданы не для выявления интеллектуальной или творческой одаренности, а для других целей. Так, тест интеллекта Векслера предназначался для определения умственной отсталости, тест структуры интеллекта Амтхауэра - для целей профориентации и профессионального отбора, тест DAT - для прогноза академической успеваемости и т. д. Только два теста предназначались для оценки уровня интеллектуальной одаренности. Это культурно свободный тест Кеттелла (версия С) и одна из версий теста Дж. Равена. Но их применимость по отношению к диагностике одаренности специалистами также подвергается критике. Что касается тестов креативности, то показатели дивергентной продуктивности также не являются единственными и достаточными индикаторами творческих возможностей ребенка.

Во-вторых, многие тесты интеллекта измеряют конкретную (частную) интеллектуальную способность, то есть сформированность конкретных умственных операций. К сожалению, существующие психометрические тесты интеллекта, фиксируя его компоненты, не затрагивают связей между ними, не схватывают саму системность его проявления.

В-третьих, данные тестирования интеллекта и креативности сильно зависят от ситуации тестирования, эмоционального состояния ребенка. При этом, чем ребенок одареннее, тем эта зависимость больше. Поэтому психометрические тесты плохо прогнозируют уровень достижений именно одаренных детей.

В-четвертых, следует различать данные тестирования и решение о судьбе ребенка. Диагностическая ситуация является следствием влияния многих факторов, поэтому решение должно приниматься с учетом знания причин, приведших к тестовым результатам.

По существу, любая форма отбора (селектирования) детей на основе показателей тестов интеллекта оказывается несостоятельной с научной точки зрения, поскольку тесты интеллекта по определению не являются инструментом диагностики одаренности вообще и интеллектуальной одаренности, в частности. Следует принять во внимание и то обстоятельство, что так называемые «проходные баллы», используемые в тестах на интел-

лект (в виде показателей конвергентной и дивергентной продуктивности) не имеют под собой четких теоретических или эмпирических обоснований.

Поэтому можно сделать следующие выводы относительно сферы корректного применения тестов интеллекта в работе с одаренными детьми:

- психометрические тесты нужно применять, скорее, не для и не до принятия решения о мере одаренности, а после процедуры идентификации ребенка как одаренного в целях уяснения сильных и слабых его психологических качеств и для организации необходимой ему индивидуализированной психолого-педагогической помощи;

- психометрические тесты могут оказаться полезными для отслеживания динамики проявлений одаренности конкретных детей (например в условиях психолого-педагогического мониторинга).

Таким образом, психометрические тесты могут использоваться в качестве одного из множества других источников дополнительной информации в рамках программы идентификации одаренного ребенка, но не в качестве единственного критерия для принятия решения о том, что данный ребенок является «одаренным» либо «неодаренным».

*При выявлении одаренных детей более целесообразно использовать комплексный подход.* При этом может быть задействован широкий спектр разнообразных методов: различные варианты метода наблюдения за детьми (в лабораторных условиях, в школе, во внешкольной деятельности и т. п.); специальные психодиагностические тренинги; экспертное оценивание поведения детей учителями, родителями, воспитателями; проведение «пробных» уроков по специальным программам, а также включение детей в специальные игровые и предметно-ориентированные занятия; экспертное оценивание конкретных продуктов творческой деятельности детей (рисунков, стихов, технических моделей) профессионалами; организация различных интеллектуальных и предметных олимпиад, конференций, спортивных соревнований, творческих конкурсов, фестивалей, смотров и т. п.; проведение психодиагностического исследования с использованием различных психометрических методик в зависимости от задачи анализа конкретного случая одаренности.

Однако и комплексный подход к выявлению одаренности не избавляет полностью от ошибок. В результате может быть «пропущен» одаренный ребенок или, напротив, к числу одаренных может быть отнесен ребенок, который не подтвердит этой оценки в своей последующей деятельности (случаи рассогласования диагноза и прогноза).

Навешивание ярлыков типа «одаренный» или «ординарный» недопустимо не только из-за опасности ошибок в диагностических заключениях. Как убедительно показывают психологические данные, такого рода ярлыки могут весьма негативно повлиять на личностное развитие ребенка.

Оценка ребенка как одаренного не должна являться самоцелью. Выявление одаренных детей необходимо связывать с задачами их обучения и

воспитания, а также с оказанием им психологической помощи и поддержки. Последнее обстоятельство позволяет существенно расширить сферу используемых психодиагностических методик и учесть такие дополнительные моменты, как: особенности взаимодействия ребенка со сверстниками и взрослыми; наличие (или отсутствие) различных форм диссинхронии (неравномерности) в развитии одаренного ребенка; особенности развития эмоциональной сферы ребенка и др.

Признание роли социальных условий, в которых развивается ребенок, требует создания специализированных методов выявления одаренности с учетом целого ряда факторов (экономических, культурных, национально-этнических, семейных, в том числе физического здоровья ребенка и особенностей его социализации).

Специальную область составляют экспериментально-психологические исследования одаренных, которые проводятся с целью получения новых теоретических и эмпирических данных о природе детской одаренности. Эти исследования могут использовать самые разнообразные психологические методики, направленные на выявление структуры разных видов одаренности, а также закономерностей взаимоотношений одаренного ребенка с окружающей социальной средой. Без таких исследований невозможен прогресс в практической деятельности, связанной с выявлением, обучением и развитием одаренных детей.

#### **Лекция 4. Работа школьной психологической службы с одаренными детьми**

##### **Вопросы для рассмотрения**

1. “Благополучная” одаренность.
2. Одаренность как проблема ребенка.
3. Одаренность как проблема окружающих его людей.

Работа школьного психолога прежде всего ассоциируется с “трудными” детьми и подростками – теми, кто сам испытывает социальные и психологические трудности в обучении и поведении или создает их окружающим. Реже вспоминают о детях педагогически успешных, но психологически неблагополучных: тревожных, замкнутых, невротизированных и т.д. В последнюю очередь педагоги, сами школьные психологи, связывают свою профессиональную деятельность с одаренными учениками. К сожалению, обращение к этим детям чаще всего происходит в контексте уже оформившихся, выраженных проблем такого ребенка или подростка. Ниже будет рассмотрено, что сегодня реально может сделать школьный психолог в плане понимания актуальных задач и проблем одаренного ребенка и организации с ним реальной практической работы в различных социально-

педагогических ситуациях: при обучении такого ребенка в массовой школе и в образовательном учреждении, ориентированном на работу с одаренными детьми и подростками.

С одаренностью ребенка в школе психолог обычно встречается в двух ситуациях: “благополучная” одаренность и одаренность как проблема ребенка и (или) окружающих его людей. Одаренность может органично вписаться в жизнедеятельность, а может породить множество сложных социально-психологических и внутриличностных противоречий. В первом случае мы говорим о благополучной одаренности, во втором – как о проблеме.

### **Благополучная одаренность**

Каким предстает школьному психологу “благополучный” одаренный школьник? Он знает на доступном его возрасту уровне о своих особенностях, принимает их в себе, опирается на них в процессе своего развития и самореализации. Качества, данные ему природой, являются предметом его самоуважения, но это не отражается негативным образом на его отношении к людям, ими не обладающими. В своей семье он не стал “белым рыцарем”, но и не создал своим близким серьезных проблем из-за своей уникальности. Благодаря ли ей или вопреки, но ему удалось построить с людьми – сверстниками, значимыми взрослыми – удовлетворяющие его равноправные отношения. Ему удалось приспособиться к данным ему образовательным возможностям: извлекая из них максимум пользы для себя, он активно продвигается вперед.

Это – портрет, близкий к идеальному, но на практике школьный психолог сталкивается с ситуацией относительно благополучного развития одаренного ребенка в массовой школе. Такому положению дел ребенок школьного возраста обязан прежде всего своим родителям, выбранному ими стилю воспитания и общения, а также тем взрослым, с которыми его свела судьба в дошкольном детстве. Обязан он и самому себе, свойствам своей нервно-динамической организации, которая дала ему наряду с активностью изначальную организованность психической деятельности, устойчивость к нагрузкам. Часто важным фактором является и его крепкое физическое здоровье.

В чем может заключаться работа школьного психолога в описываемой ситуации? Ее можно охарактеризовать как поддерживающую, гармонизирующую психопрофилактическую работу.

В работе с педагогами и родителями одаренного ребенка можно выделить следующие направления:

1. Контроль за нервно-физической нагрузкой школьника, создаваемой деятельностью и требованиями педагогов и родителей. Одаренные дети часто внешне весьма устойчивы к перегрузкам, и взрослым не просто преодолеть соблазн вложить в ребенка как можно больше информации, навыков, представлений и др. Между тем перегрузки для него так же опасны, как и для любого другого школьника.

2. Консультативная и просветительская работа со взрослыми, имеющая множественные задачи, мы подчеркнем три из них. Во-первых, очень важно следить за тем, чтобы взрослые не “эксплуатировали” способности ребенка в ущерб другим его интересам и возрастным потребностям, не превращали его в узко специализированную высокопроизводительную машину. В этом плане психологу необходимо стоять на страже интересов ребенка как личности, имеющей множество потребностей, соблазнов, решающей разнообразные возрастные и индивидуальные задачи, даже если они мешают развиваться его основному “дару”. Во-вторых, и это перекликается с уже сказанным выше, необходимо ориентировать взрослых на целостное развитие ребенка, в том числе тех сторон его психики, его “Я”, в которых он не проявляет себя ярко. Интересно, что это простое соображение, всегда легко принимается родителями обычного ребенка, но часто вызывает протест и несогласие у взрослых, опекающих одаренного школьника. Наконец, в-третьих, консультативная помощь школьного психолога направлена на выработку педагогами и родителями стиля эффективного общения с одаренным ребенком, адекватной оценки его поступков, понимание его поведенческих проявлений. Это всегда затруднено тем обстоятельством, что взрослые неосознанно сравнивают такого ребенка с его сверстниками, видят его отличия и не всегда способны внутренне согласиться с его правом быть не таким, как все.

3. Методическая помощь педагогам в подготовке и реализации индивидуальной программы обучения одаренного ребенка. Нельзя сказать, что сегодня сам школьный психолог в полной мере оснащен достаточным технологическим знанием об организации процесса образования одаренных детей. Однако его помощь может быть полезной педагогу. С помощью диагностики и наблюдения за ребенком психолог может выявить наиболее сильные стороны познавательной деятельности школьника, его интересы и тем самым помочь педагогу ориентироваться в выборе материала и отборе его содержания. Психолог может участвовать в выработке общей логики обучения одаренного школьника: последовательности тем, темпе их усложнения и т.д.

*В работе с самим одаренным школьником* могут быть выделены следующие **задачи**:

1. Консультативная, тренинговая работа с ребенком или подростком, направленная на развитие самосознания, широкого и глубокого понимания своих способностей и возможностей. В данном случае мы хотели бы подчеркнуть важность формирования у одаренного человека ценностного отношения к себе и своему таланту, понимания его социального и личностного ценностного смысла.

2. Обучение социально-психологическим навыкам и умениям установления и поддержания отношений с окружающими, понимания своих

чувств и переживаний в общении, конструктивного решения конфликтов. Одаренные дети и подростки чаще, чем другие дети, испытывают социально-психологические трудности в общении, деловом сотрудничестве с людьми, построении близких доверительных отношений. Далекое не всегда у них в должной мере формируются способность к эмпатии, пониманию смысла действий и реакций партнеров по общению, что создает им известные трудности в подростковом и зрелом возрасте. Социально-психологическое обучение, организованное школьным психологом индивидуально с данным школьником или в групповой форме, позволит решить или заблаговременно “снять” эту проблему.

Особое значение работа школьного психолога с “благополучным” одаренным школьником приобретает в том случае, когда он осваивает в один год программу нескольких классов. В этой ситуации ребенок продолжает свое обучение не со сверстниками, а с более старшими школьниками, причем за годы обучения в школе, может несколько раз поменять свой классный коллектив. Социально-психологические проблемы, с которыми он сталкивается при этом, решить полностью, видимо, не суждено ни одному психологу. Это некоторая “особая судьба”, уготованная ему природой и родителями, которая будет к нему тем благосклоннее, чем лучше он будет осознавать то, что с ним происходит и почему. Развитие такой саморефлексии, направленной на принятие своей жизненной ситуации, – важная задача школьного психолога.

**Одаренность как проблема.** К сожалению, это более распространенный вариант развития способного ребенка в массовой школе. Проявления – симптоматика – этого варианта развития весьма разнообразна. Главная ее особенность состоит в том, что в своем поведении, обучении, внутреннем психологическом состоянии одаренный ребенок приближается к ребенку дезадаптированному. Одаренность принимает вид неуспешности, социальной запущенности, девиантности и т.п. О конкретных проявлениях мы поговорим чуть ниже.

Прежде всего закономерно возникает вопрос: чья это проблема – одаренность школьника? На практике мы в большинстве случаев начинаем работать с ситуацией, сложившейся вокруг ребенка, в тот момент, когда он уже стал общей проблемой – и своей собственной, и своей семьи, и школы. Но до того момента, когда все взаимодействие вокруг ребенка заплетется в тугую проблемный узел, могут быть достаточно четко дифференцированы две ситуации: одаренность как проблема самого ребенка и одаренность как проблема окружающих его взрослых.

**Одаренность как проблема ребенка,** естественно, является целостным состоянием его личности, так как проблема не может существовать локально в психическом мире человека, она неизбежно затрагивает все аспекты его бытия. Но при этом проблема может преимущественно локализоваться в одной из следующих сфер: обучении, общении и поведении,

внутриличностном состоянии. Когда проблемы одаренного ребенка локализируются преимущественно в *сфере обучения* это может проявляться в низкой учебной мотивации, демонстративном или тревожном игнорировании различных заданий педагога, отсутствии простейших знаний по определенным предметам в сочетании с блестящими успехами по другим. Возможны даже ситуации выраженной школьной неуспешности по основным программным дисциплинам (напомним в данном контексте широко известный пример с Альбертом Эйнштейном).

Причины школьной неуспешности одаренных детей справедливо связываются с той устойчивой фрустрацией, которая формируется педагогической средой общеобразовательной школы на пути реализации их познавательных потребностей и возможностей. Действительно, массовая школа часто тормозит познавательное развитие и самого “обычного” ребенка, в случае же с ребенком очень способным, это “притормаживание”, вступая в конфликт с потребностью школьника в саморазвитии, может приводить к серьезным разрушительным для ребенка последствиям. Но это не единственная возможная причина школьной неуспешности одаренного ребенка. Его обучение по обычной программе, не создающее ему интеллектуальных проблем, ситуаций преодоления материала и концентрации своих возможностей, может привести к тому, что в начальной школе у него не формируются определенные навыки организации учебной деятельности, не вырабатывается эффективный учебный стиль. В средней школе это может привести к проблемам с подготовкой домашних заданий, выполнением определенных сложных учебных действий. Такие дети, например, могут блестяще справляться с творческой, нестандартной работой, и терпеть фиаско при выполнении рутинных, трудоемких заданий.

*Поведенческие социально-психологические проблемы* одаренных детей проявляются очень часто в хорошо известных школьному психологу формах дезадаптивного поведения, таких как, например, асоциальное, агрессивное поведение. Протест ребенка против сложившейся практики отношения к нему сверстников и взрослых, неудовлетворенность отношениями, длительное подавление его важных потребностей – в активности, демонстрации своих возможностей, лидировании и др. – могут принимать в поведении формы демонстративной асоциальности, защитной агрессии. Такой школьник ведет себя вызывающе, бурно и недоброжелательно реагирует на действия и оценки окружающих, позволяет себе ненормативные, даже выражено асоциальные поступки: портит вещи, нецензурно бранится, дерется ...

Достаточно часто в школьной практике можно встретить и противоположную социально-психологическую реакцию одаренного ребенка на ситуацию подавления его естественных проявлений и потребностей: уход в себя, в мир своих фантазий и грез, апатичность, вялость, незаинтересов-

ванность в контактах. Депрессивное поведение может принимать и демонстративные черты.

Одну из серьезных причин таких социально-психологических проявлений мы уже обозначили: это длительная депривация (подавление, неудовлетворение) со стороны ближайшего социального окружения школьника его важных психологических потребностей. С такой ситуацией подавления, разрушающей нормальные контакты ребенка с миром, ухудшающей его самочувствие, сталкиваются не только одаренные дети. Для них проблема усложняется тем, что их потребности, интересы часто нетривиальны, иногда объективно непонятны окружающим. Часто требуется особая работа школьного психолога по разъяснению педагогам и родителям мотивационно-потребностных особенностей одаренных детей, организации условий для их общения со сверстниками.

Другая причина социально-психологических проблем – несформированность у школьника средств общения. Одаренные дети чаще других сталкиваются с ней. Истоки ее часто лежат в дошкольном прошлом детей, той особой щадящей среде, которую создали для них любящие родители. Отсутствие необходимых средств общения может быть также следствием ситуации обучения школьника с более старшими учениками.

Наконец, о некоторых личностных проблемах, возникающих у одаренных детей. Одаренность – это слово не из детского сознания. Талантливый ребенок осознает скорее не свою одаренность, а свою отличность от других. А по действующим в этом мире социально-психологическим закономерностям переживание этой отличности самим ребенком и его окружением может перерасти в отдельность, отчужденность и породить серьезные личностные конфликты. В младшем школьном возрасте такие конфликты находят свое выражение в высокой тревожности, неуверенности детей, невротической и психосоматической симптоматике. В подростковом возрасте, в период знаменитого “кризиса идентичности” осознание своего “Я” как отличного (а, следовательно, для подростка – неадекватного) может привести и к серьезным психическим срывам.

Какие же действия могут быть совершены школьным психологом в описанных выше ситуациях? Несмотря на то, что мы говорим об одаренности как проблеме самого школьника, основное направление работы психолога – с родителями и педагогами. Конкретно это:

1. Просветительская, консультативная работа по принятию взрослыми одаренности ребенка, особенностей его поведения, миропонимания, интересов и склонностей. Уже само понимание взрослым особенностей школьника часто позволяет снять ряд проблем. Так, поведенческая дезадаптация одаренного школьника в форме неугомонности, неусидчивости, расторможенности – следствие его интеллектуальной, познавательной или какой-то другой “недогруженности”. Дав ребенку достаточное количество материала для переработки, педагог снимет эту проблему.

2. Консультативная, методическая работа, направленная на создание для данного ребенка удовлетворяющей его интересы образовательной среды.

3. Консультативная, методическая работа со взрослыми, направленная на организацию социальной жизни одаренного ребенка, расширение и углубление его социального опыта, представлений о мире, лежащем за пределами его собственных познавательных или других интересов. Вместе с классным руководителем психологу часто необходимо продумать ряд шагов, конкретных мероприятий, которые помогли бы школьнику включиться (если он в этом заинтересован) в классный коллектив, систему эмоциональных отношений со сверстниками. Особая задача – формирование у одноклассников адекватного представления об особенностях одаренного школьника, позитивного их принятия.

Далее – это специальная психологическая работа с самим ребенком, испытывающим различные психологические трудности. Часто не обойтись без глубокой психотерапевтической, психокоррекционной работы, направленной на решение внутренних психологических конфликтов, снятие тревожности, страхов, агрессивных психологических защит. Другое направление работы – социально-психологическое обучение ребенка. Оно направлено на расширение имеющегося в его распоряжении репертуара поведенческих реакций, коррекцию сложившихся форм поведения, осознание ребенком своей позиции в общении. Существенное значение имеет работа по осознанию ребенком своей одаренности, по построению им своей системы отношений с миром и самим собой сквозь призму своих особенностей и возможностей. Частная задача для ряда случаев – восстановление или формирование навыков продуктивной учебной деятельности, режимных моментов жизни.

*Одаренность ребенка как проблема окружающих его взрослых* затрагивает школьного психолога прежде всего с точки зрения педагога, трудностей, возникающих у него во взаимоотношениях и в обучении одаренного школьника. Что может лежать в основе таких трудностей? Выделим три, наиболее распространенные в школьной практике причины. Первая из них связана с психологической неготовностью учителя принять факт одаренности данного школьника. Очевидно, что такая позиция меняет всю систему представлений о ребенке, его реальных возможностях, накладывает отпечаток на восприятие смысла его поступков и слов, определяет поведение учителя. Для педагога, как и для любого взрослого, принятие факта одаренности ребенка психологически означает признание его первенства в определенной области. Если эта область является для педагога сферой самореализации, признать преимущество ученика особенно трудно. Именно поэтому наибольшие проблемы возникают в средней школе у учеников, обладающих широкой интеллектуальной одаренностью. Кроме того, признание одаренности потребует от учителя определенных профессиональных усилий по созданию ему условий для полноценного

развития. Если учитель не уверен в своей педагогической компетентности, он будет неосознанно сопротивляться самой мысли о талантливости ребенка. Итак, в основе описываемой проблемы очень часто лежит личностная и профессиональная неуверенность педагога, низкая самооценка. Соответственно и работа психолога носит в данном случае психотерапевтический, личностно ориентированный характер. Она направлена на решение личностных проблем учителя, повышение его профессиональной уверенности, принятие педагогом факта одаренности ученика как творческой профессиональной задачи, решение которой – достойная сфера самореализации. В широком смысле речь идет о формировании позиции Учителя – человека, умеющего находить и развивать дар своих учеников.

Вторая причина – чисто технологическая по своей сути. Проблема в работе с одаренным учеником возникает у педагога, не владеющего арсеналом соответствующих профессиональных средств. При этом учитель вполне может осознавать, что данному ребенку нужен особый подход, но в силу отсутствия такового в его методических рекомендациях, он не предпринимает каких-либо шагов по его самостоятельному созданию. Решение этой проблемы лишь частично лежит в области технологии. Даже если бы таковые существовали в современной отечественной педагогике и психологии, мало просто передать их учителю. Необходимо сформировать профессиональный интерес к их применению. В реальности же перед психологом стоит задача заинтересовать педагога в создании или адаптации такого подхода, его реализации и анализе результатов.

Наконец, третья причина. Она может быть определена следующим образом: “эксплуатация” педагогом одаренности школьника либо из престижных профессиональных соображений, либо в качестве символической компенсации собственных неудач и проблем (“Если я не смог, то пусть хоть он...”). Выше упоминалось о том, к каким пагубным последствиям может привести реализация таких установок в общении и обучении ученика (превращение его в инструмент для поднятия престижа школы, искусственное ограничение его потребностей и интересов, односторонность его жизненного опыта и возможностей). В данном случае требуется работа, направленная на решение личных проблем педагога, которые он проецирует на ученика, а также расширение его представлений об одаренности, методах педагогического развития одаренного ребенка.

В целом можно выделить **следующие направления работы психолога** в массовой школе с одаренными учениками:

1. Проведение психологической диагностики. Известно, что педагоги и школьные администраторы традиционно большой интерес проявляют к диагностическим приемам, направленным на выявление одаренных детей. О методах такой диагностики речь шла в предыдущей главе. Задача школьного психолога, кроме проведения самой диагностики, заключается в консультации педагогов по вопросам проведения наблюдений над осо-

бенностями умственного развития детей. Это займет определенное время, однако в дальнейшем он “пожнет два урожая”: получит информацию о потенциальных возможностях школьников и поможет педагогам перестроить свой взгляд на учащихся. Наиболее важной нам представляется проведение другой диагностики– дифференциальной, направленной на выявление одаренных детей в группе дезадаптированных школьников и оказание им соответствующей специальной помощи.

2. Психолого-педагогическое просвещение педагогов и родителей, имеющее своей целью расширение их представлений о природе и проявлениях одаренности, особенностях обучения и воспитания одаренных детей и т.д.

3. Создание в школе социально-психологических условий для проявления и развития одаренности школьников. Такие условия могут создаваться как психологом в процессе специальных развивающих, тренинговых занятий и программ, так и педагогическим коллективом. В этом случае психолог ведет консультативную работу с педагогами, оказывая им помощь в разработке и анализе индивидуальных программ обучения одаренных школьников.

4. Оказание психологической помощи одаренным детям и их педагогам в решении возникающих у них проблем.

5. Формирование в школьном сообществе определенной психологической установки в отношении одаренности: одаренность – это уникальное целостное состояние личности ребенка, это большая индивидуальная и социальная ценность, она нуждается в выявлении и поддержке, но не должна использоваться как средство обеспечения престижа школы.

## **Лекция 5. Воспитание и развитие одаренного ребенка в семье**

### **Вопросы для рассмотрения**

1. Социально-психологические аспекты воспитания одаренного ребенка.

2. Влияние семьи на формирование «Я-концепции» личности одаренного ребенка.

3. Консультативная помощь семье, воспитывающей одаренного ребенка.

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

*Социально-психологические аспекты воспитания одаренного ребенка.* Вопрос обучения и воспитания одаренных детей является одним из наиболее интересных и актуальных в педагогике и психологии. Семья одаренного ребенка во всех случаях имеет непосредственное отношение к развитию его личности и одаренности. Как бы мы ни рассматривали роль и вес

природно обусловленных факторов или влияние целенаправленного обучения и воспитания (школы) на развитие личности и одаренности ребенка, во всех случаях значение семьи остается значительным. Во многих случаях именно родители начинают обучать одаренного ребенка, при этом часто, хотя и не всегда, кто-нибудь из них на долгие годы становится подлинным наставником (ментором) своего ребенка в самой разной деятельности: в художественно-эстетической, спорте, том или ином виде научного познания. Это обстоятельство является одной из причин закрепления тех или иных познавательных или каких-либо других интересов в личности ребенка.

Если ребенок опережает сверстников по развитию, то многие в его окружении считают, что ему будет легче заниматься в школе, а в дальнейшем найти свое предназначение в жизни. На самом деле, перед такими школьниками почти всегда возникают не малые трудности дома и в образовательных учреждениях.

У детей с ранними проявлениями одаренности возникают свои специфические сложности в семье, свои драмы возрастного развития. Очень многое зависит от того, как поведут себя родители и другие старшие члены семьи, когда обнаружится необычность ребенка. Какой будет реакция на то, например, что он гораздо раньше других начинает говорить и очень быстро осваивает алфавит и самостоятельно начинает читать; или с легкостью схватывает представление о числах, правила арифметических действий, тянется к решению все более сложных примеров; или придумывает новые игры, что-нибудь изобретает; или одинаково быстро продвигается в самых разных направлениях, обнаруживая удивительный темп общего развития?

Некоторые родители опасливо присматриваются к проявлениям незаурядности малыша, бьют тревогу по поводу его впечатлительности, стремятся прекратить или резко уменьшить умственные занятия, опасаясь за психическое здоровье бурно развивающегося ребенка. Очень жаль, когда без достаточных оснований в семье сдерживают якобы чрезмерную умственную активность малыша, стремятся затормозить свойственный ему темп развития.

В других семьях, наоборот, чрезвычайные детские способности принимаются, как готовый дар, которым спешат пользоваться, наслаждаться, который сулит дальнейшие радости. Здесь восхищаются успехами ребенка, необычностью его возможностей, его охотно демонстрируют знакомым и незнакомым. Тем самым подогревают детское тщеславие, что может привести к недостатку самокритичности и к трудностям в общении со сверстниками. В дальнейшем это может обернуться немалыми огорчениями, а то и горестями для растущего человека.

Таким образом, в отношении к незаурядным детям можно встретить две крайности. Одна – игнорировать, а то и подавлять необычно высокий уровень познавательной и творческой активности. Другая – искусственно

ускорять развитие, предъявлять чрезмерные требования. Трудно сказать, какая из этих крайностей встречается чаще.

На развитие одаренности ребенка оказывает влияние отношение родителей к нему. Существуют следующие типы отношений:

- отрицательное;
- игнорирующее;
- положительное;
- гиперсоциализация (когда родители видят в одаренности престижность, возможность самоутверждения через выдающиеся способности своих детей или реализации своих несбывшихся потенциальных возможностей).

Перед родителями таких детей, прежде всего, стоит задача помочь их умственному росту в соответствии с их необычными способностями, обогащая наборы игр, обеспечивая достаточный круг общения, включая ребенка в разнообразные посильные занятия. Но следует избегать ставить малыша в слишком жесткие рамки или навязывать ему то, к чему у него не возникает собственных побуждений.

Некоторые родители в целях всестороннего развития перегружают ребенка различными занятиями. К сожалению, распространена точка зрения, будто в раннем и дошкольном возрастах возможности откликаться на воздействия, усваивать столь велики, что с помощью усиленного обучения у восприимчивого малыша можно развить способности до самого высокого уровня и к любому виду занятий. В психологической литературе описаны случаи, когда выработывали навыки чтения и печатания на машинке на втором году жизни и формировали довольно сложные логико-математические операции у четырех - пятилетних детей. Но неверно думать, что установка «чем раньше, тем лучше» справедлива во всех случаях.

Специалист по психологии раннего и дошкольного детства А.В.Запорожец, много сделавший для выявления резервов детского развития и поддерживавший мысль о том, что маленький ребенок может значительно больше, чем предполагали ранее, вместе с тем призывал не забывать, что созревание мозга ребенка еще не закончилось и его функциональные возможности не беспредельны. Он предупреждал об опасности перегрузок и переутомления для здоровья детей и дальнейшего хода их развития. Нельзя не считаться с индивидуальной мерой потребности ребенка в умственных усилиях.

Детей с опережающим темпом развития, с очень высокой умственной активностью трудно учить и трудно воспитывать. Они зачастую бывают нетерпеливы и порывисты, более остро, чем другие, реагируют на окружающее. Наиболее развитый дошкольник нередко бывает «возмутителем спокойствия» в детском саду. Он старается полностью овладеть вниманием взрослых, добиваясь каких-нибудь совместных действий, подавая частые реплики и без конца задавая вопросы. Понятно, что воспитателям не следует излишне потакать такому ребенку. Но не следует и подавлять

его. Исследования психологов показывают, как благотворно влияет на интеллект детей высокий уровень активности и, наоборот, как тормозится умственный подъем, если ребенок вял, пассивен, безынициативен.

Важно, чтобы умственные усилия ребенка, его познавательная энергия встречали доброжелательное отношение, поддержку со стороны старших. Необычные затеи и бесконечные вопросы ребенка не должны становиться поводом для раздражения.

Большинство родителей интуитивно чувствуют, что необычный расцвет интеллекта требует к себе осторожного, внимательного отношения. Но зачастую они бывают в некоторой растерянности, не зная, как поддержать, сберечь ростки одаренности, понимая, что не только чрезмерная нагрузка, но и недогрузка может отрицательно сказаться на ходе развития.

***Влияние семьи на формирование «Я-концепции» личности одаренного ребенка.*** В литературе, посвященной проблемам детской одаренности, указывается, что самовосприятие личности является важнейшим аспектом проявления и развития способностей ребенка. Самосознание представляет собой процесс, с помощью которого он познает себя и относится к самому себе. Продуктом этой деятельности является формирование «Я-концепции», в которой выделяют два аспекта – знания о себе и самоотношение. Являясь продуктом самосознания, «Я-концепция» представляет собой важнейший фактор детерминации поведения ребенка, определяет направленность его деятельности, особенности общения с другими людьми.

По мнению ряда психологов, на поведение личности очень большое влияние оказывает самоуважение, рассматриваемое как переживание собственной значимости. Предполагается, что большой разрыв между идеальным и реальным «Я» негативно влияет на самоуважение.

На самовосприятие оказывает влияние множество различных факторов, преимущественно в сфере общения и межличностных отношений с окружающими людьми. Многие психологи отмечают ведущую роль родителей в этом процессе, особенно в ранние годы жизни ребенка. В соответствии с этим оказание помощи детям дошкольного и младшего школьного возраста, имеющим высокий интеллект, часто требует работы с их родителями. Указывается также, что отношение к себе у дошкольников легко поддается коррекции и эффективному воздействию, поскольку оно еще только формируется.

В многочисленных руководствах для родителей, выпущенных как в нашей стране, так и за рубежом, рекомендуется соблюдать баланс между положительными и отрицательными оценочными суждениями, поощрять общение одаренного ребенка со сверстниками, также наделенными высокими способностями. Предполагается, что это позволит развить необходимую гибкость в общении, терпимость и интерес к чужому мнению, навыки совместной работы, а также избежать искаженного представления о собственной исключительности.

С одной стороны, родителей призывают не смотреть на своих детей как на потенциальных вундеркиндов, предостерегают их от нереалистических ожиданий, от завышения требований, от попыток вольно или невольно проецировать на ребенка собственные амбиции и неосуществленные надежды.

С другой стороны, им рекомендуется избавиться от страха перед выдающимся интеллектом, не приглушать и не нивелировать способности своих детей, подводя их под ординарный стереотип, пытаясь уберечь необычного ребенка от конфликтных столкновений с окружающим его миром.

Родителям предлагается позитивно и внимательно воспринимать эксцентричные поступки и идеи своих талантливых детей, поддерживать их стремление к самостоятельности и независимости. В случае конфликтов ребенка с учителями и сверстниками рекомендуется оказывать ему необходимую помощь. Разрешать эти конфликты желательно во многих случаях путем перевода ребенка в специальную школу для одаренных детей, где он не будет чувствовать себя на особом положении и легче сможет адаптироваться.

Многие авторы советуют с раннего возраста приучать одаренного ребенка «нормально» реагировать на неудачи, способствовать тому, чтобы он не только принимал участие в занятиях, в которых не преуспевает, но даже получал удовольствие от этого. Считается, что таким образом удастся ослабить болезненную реакцию этих детей на неудачу. Взрослым следует учить незаурядных детей справляться с их завышенными ожиданиями в отношении собственных возможностей.

Отмечая существенную роль половых различий в проявлении и развитии способностей, исследователи рекомендуют родителям уделять особое внимание одаренным девочкам, у многих из которых отмечается неуверенность в себе, неадекватно низкий уровень самооценки и притязаний.

Во многих рекомендациях содержится явное или скрытое указание на необходимость привести самооценку ребенка в соответствие с его высокими умственными возможностями, иными словами – повысить ее. Стабильное позитивное самовосприятие рассматривается как важнейшее условие для реализации потенциальных возможностей такого ребенка. Родителям предлагается оказывать детям необходимую помощь и эмоциональную поддержку путем поощрения их деятельности, внимательного и доброжелательного отношения к их мнению и проблемам.

Несомненно, что главное в воспитании ребенка с признаками одаренности – это «подобрать к каждому свой ключик». В одних случаях важны щадящий режим и подбадривающая установка, в других – неуклонная требовательность. Важно помнить, что одаренность – «дело штучное», и по отношению к каждому такому ребенку воспитателям важно найти именно индивидуальный подход.

**Консультативная помощь семье, воспитывающей одаренного ребенка.** Приоритетное значение в вопросах раннего выявления и развития способностей ребенка принадлежит именно семье, она является первич-

ным и необходимым условием формирования способностей ребенка, обеспечивает создание необходимых условий помощи и поддержки ребенку в развитии его личностных возможностей. Это обусловлено тем, что сензитивный период в развитии отдельных видов способностей поступает задолго до того, как ребенок пойдет в школу. В период младенчества, раннего и дошкольного детства семейное воспитание оказывается основным источником развития и образования детей.

Роль семьи в создании этих условий заключается не только в оказании помощи одаренным детям, испытывающим трудности психологической, социально-психологической и психосоматического генезиса, но и своевременно выстроить систему выявления и профилактики возможных причин этих затруднений.

Но семья не может в одиночку справиться с этой задачей, потому требуется разработка и внедрений специальной системы мер по оказанию психологической помощи и поддержки семье, имеющей одаренных детей и подростков в развитии их одаренности, психологическом сопровождении естественного развития одаренных детей.

В сложившихся условиях школа и школьная психологическая служба являются одним из тех социальных ресурсов общества, который способен помочь решить обозначившиеся проблемы. Педагогический коллектив и психологическая служба образовательного учреждения на сегодняшний день обладают всеми необходимыми для этого ресурсами.

Основной целью психологической службы является создание условий для гармоничного развития одаренных учащихся в процессе обучения и решения этой задачи видится в тесном взаимодействии психолога, учителя и родителей.

Психологическая помощь семье выступает как относительно новая сфера деятельности практического психолога системы образования. Работа с семьей имеет свою индивидуальную специфику, обусловленную особенностями объекта психотерапевтического воздействия: семья является относительно закрытой системой со своими социокультурными особенностями. К работе с семьей требуется особый профессиональный подход, не имеющий аналогов ни в индивидуальной консультационной практике, ни в практике групповой психологической помощи клиенту.

Оказание профессиональной поддержки семье – это понятие, включающее в себя различные теоретические и практические направления. Содержание психологической помощи заключается в оказании эмоциональной, смысловой и экзистенциальной поддержки семье и ее членам в кризисных жизненных ситуациях

Можно выделить следующие виды психологической помощи семье:

- индивидуальное психологическое консультирование членов семьи;
- консультирование супружеской пары;

- групповое консультирование нескольких супружеских пар со схожими проблемами;
- семейное консультирование отдельной семьи;
- групповая психокоррекционная или психоразвивающая тренинговая работа с семьей. Данный вид психологической помощи предполагает организацию работы групп двух типов:
  - а) отдельные группы родителей, детские группы;
  - б) совместные детско-родительские группы.

Систематизация опыта, полученного при изучении психического развития одаренных детей, анализ психологических трудностей и проблем, которые они испытывают, показали необходимость создания комплексной модели оказания психологической помощи и поддержки одаренным и их родителям.

Начинать эту работу необходимо с ситуации раннего выявления одаренности у детей на этапе дошкольного детства. Многие дети сейчас не посещают дошкольные учреждения, поэтому именно на семью ложится обязанность создания специально организованной развивающей среды внутри семьи.

Практика школьного обучения свидетельствует, что те дети, которые до школы обладали более высоким уровнем психического развития, также проявляют высокую успешность и в обучении.

Таких детей отличает ярко выраженная познавательная активность, готовность к «исследовательскому риску» и выраженный творческий потенциал. Такие дети восприимчивы ко всему новому, они активны в ситуациях неопределенности, склонны к независимости суждений и оценок.

Психологическое сопровождение родителей должно строиться на основе имеющихся личных достижений, которые являются результатом его естественного развития, а не искусственно задаются извне. Явление диссинхронного психического развития одаренных может быть вполне регулируемо в рамках семьи и детско-родительских отношений.

Родители, в первую очередь, должны иметь весь объем психолого-педагогических знаний об особенностях развития одаренных детей, развивать способность объективно воспринимать психическое состояние ребенка в различных условиях реализации его высокого интеллекта. Важным является умение родителей рефлексировать свои чувства и родительские позиции в отношении своих одаренных детей, быть готовыми к эмоциональной поддержке и пониманию.

Основным условием благополучного развития одаренных детей и подростков является создание в семье свободной творческой обстановки, ребенок должен иметь возможность самостоятельно делать свой жизненно важный личностный выбор и самостоятельно осваивать систему отношений со взрослыми, а не подвергаться жесткой системе воспитания и контроля.

*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.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бабаева, Ю. Д. Основные подходы к проблеме формирования общей одарённости [Электронный ресурс]. URL: [http://www.zaoisc.ru/proekti/inf\\_podderj/babaeva-osn-podhod.html](http://www.zaoisc.ru/proekti/inf_podderj/babaeva-osn-podhod.html) (дата обращения: 30.07.2015).
2. Белова, Е. С. Одарённость малыша: раскрыть, понять, поддержать / Е. С. Белова. — М., 2001. — 140 с.
3. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей: Учеб. Пособие для студ. Высш. Учеб. Заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2002, - 320 с.
4. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. — М. : Академия, 2002. — 320 с.
5. Бумаженко, Н. И. Социально-педагогические основы работы с одаренными детьми: курс лекций / Н. И. Бумаженко; М-во образования РБ, УО «ВГУ им. П. М. Машерова». — Витебск : Изд-во УО «ВГУ им. П. М. Машерова», 2007.- 125 с.
6. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. — СПб. : Питер, 2007. — 368 с.
7. Кондратьева, О. В. Психология одаренности: учебно-методический комплекс дисциплины - М.: МГУТУ, 2012 – 227 с.
8. Лейтес, Н.С. Возрастная одаренность школьников / Прикладная психология и психоанализ.- 2002.- № 4.- С. 60-74.
9. Литке, С. Г. Тетрадь для самостоятельной работы по дисциплине «Общая психология»: учебное пособие / С. Г. Литке. – Челябинск, 2014. – 60 с.
10. Матюшкин, А.М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. - 1989. - № 6. - с.29-33.
11. Психолого-педагогическая поддержка одаренности в образовательной среде для специальностей профилей: А «Педагогика», Д «Гуманитарные науки», Г «Естественные науки» : учебно-методический комплекс по учебной дисциплине / сост. Т.Е. Косаревская, – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2016. – 120 с.
12. Рабочая тетрадь по дисциплине Психология личности / Т. И. Куликова. – Тула: Издво Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2017. – 106 с.
13. Рензулли, Дж. Модель обогащённого школьного обучения: Практическая программа стимулирования одарённых детей / Дж. Рензулли, С. М. Рис / под ред. Д. Б. Богоявленской. — М. : Молодая гвардия, 1997. — С. 214—242.
14. Ридецкая, О. Г. Психология одарённости : учеб.-практ. пособие / О. Г. Ридецкая. — М. : ЕАОИ, 2010.-374 с.
15. Щепланова, Е.И. Идентификация одаренных учащихся как первый этап лонгитюдного исследования развития одаренности // Вопр. психологии. 1996. № 1. С. 97.

## ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЕ И СПРАВОЧНЫЕ МАТЕРИАЛЫ

### **1. Методические указания по организации самостоятельной работы**

Общие рекомендации в процессе освоения лекционного материала

1. Внимательно прочитайте текст лекции. Сравните с конспектом, который вы делали в процессе лекционного занятия.

2. Найдите в тексте непонятные термины. Выпишите их. Определите значение.

3. Определите ключевые фразы, раскрывающие содержание темы лекции.

4. Запомните имена и фамилии ученых, которые упоминаются в лекции. Соотнесите их с научным вкладом в изучаемый вопрос.

5. Составьте вопросы по материалам лекции.

6. Постарайтесь ответить на вопрос, пользуясь лекционным материалом.

7. Кратко перескажите лекционный материал, как будто вы самостоятельно ведете лекционное занятие.

8. Запишите свое выступление на видео носитель. Просмотрите видеозапись, проанализируйте свое выступление с двух позиций: «Что особенно получилось?»; «Над чем нужно поработать?». Запишите свои предложения и замечания по поводу вашего выступления. Учтите их при освоении последующих тем.

### **2. Эссе как форма учебно-исследовательской работы студента**

Данная форма научно-исследовательской работы направлена на активизацию учебно-познавательной деятельности, повышение интереса к предмету, развитие творческого начала и продуктивного, критического мышления студента.

**Эссе** (essay, англ. очерк, попытка, проба) представляет собой сжатое изложение какого-либо вопроса, отражающее индивидуальную позицию автора.

Это сочинение-рассуждение относительно небольшого объема со свободной композицией, выражающее индивидуальные впечатления, соображения по конкретному вопросу, проблеме и заведомо не претендующее на полноту и исчерпывающую трактовку предмета.

Выполнение данного вида работы требует умения анализировать материал, размышлять на заданные темы и в краткой форме излагать свои мысли. В эссе студент должен определить свое отношение к рассматриваемой проблеме, дать свое собственное решение поставленной задачи.

В форме эссе может быть представлен анализ имеющихся научных теорий и статистических данных по изучаемой проблеме, анализ материалов из средств массовой информации, подбор и детальный анализ примеров, иллюстрирующих изучаемую проблему и др.

### **Критерии оценки эссе:**

- соответствие содержания теме;
- обоснованность, чёткость, лаконичность изложения;
- самостоятельность выполнения работы;
- наличие индивидуальной позиции автора;
- соответствие формальным требованиям.

### **Предлагаемый порядок работы:**

1. Найти не менее 5 источников по теме эссе (в библиотеках, Internet).
2. Прочитать и обобщить изученный материал.
3. Выбрать наиболее важные с вашей точки зрения моменты и составить набросок эссе (общие положения, цитаты, графики, схемы и др.).
4. Оценить, соответствует ли ваш предварительный вариант теме эссе.
5. Сделать акцент на тех положениях, которые отражают ваш индивидуальный подход (представить «изюминку» работы).
6. Проконсультироваться при необходимости с преподавателем.
7. Оформить работу и сдать ее.

### **Рекомендации по структуре эссе.**

Любая письменная работа, в том числе эссе, содержит минимум **три части**:

**Введение**, в котором в зависимости от темы раскрывается актуальность работы или кратко перечисляются основные моменты, формулируется цель написания работы. Объем введения для эссе составляет 3-5 предложений.

**Основная часть**, в которой непосредственно раскрывается заданная тема.

При написании текста эссе следует выражать свои мысли кратко, лаконично, логично. Одно предложение должно содержать не более одного нового блока информации. Желательно, чтобы в одном абзаце обсуждалась или рассматривалась одна тема. Следует избегать длинных предложений, неизвестных слов и понятий. Необходимо обращать внимание на соединительные слова, которые помогают облегчить понимание информации, придают вашей работе слитность и законченность (примерами таких слов могут служить: *в дополнение, кроме того, также, помимо этого, более того, другими словами, примером этого, однако, напротив, тем не менее* и др.).

Использование графического материала, табличных данных, диаграмм должно отвечать теме эссе. За излишнее количество информации оценка может быть снижена.

Цитирование в эссе не запрещается. Объем цитаты не должен превышать двух предложений. Ссылка на первоисточник обязательна!

**Заключение**, в котором подводится итог проделанной работе. Объем заключения составляет 3-4 предложения и может содержать слова: *в заключение, таким образом, следовательно, значит, по этой причине, в результате, как показано выше* и др.

**Хорошо написанные эссе** должны читаться легко и свободно. Авторы хороших письменных работ выражают свои мысли и знания четко и понятно, что позволяет прочитывать их без затруднений. Избегайте вычурных, витиеватых выражений и предложений. Цель эссе – передать, как вы понимаете концепции предмета, а не показать, как длинно вы можете писать или что вы умеете переписывать из первоисточника. Хорошая письменная работа **представляет собой синтез теории, практики и здравого смысла**. Она имеет продуманную, четкую структуру.

**После текста размещается «Библиографический список»**. В эссе должно быть *не менее 5 использованных* источников, на которые содержатся ссылки в тексте самой работы. Предпочтение отдается новой литературе (за последние 5 лет). Желательно также использовать статьи из научной прессы. Все источники приводятся в алфавитном порядке (по фамилии автора) и нумеруются. В список включаются только те библиографические источники, которые были использованы при подготовке работы.

#### **Примерные темы эссе:**

- Как связаны гениальность и злодейство и насколько допустимо думать, что они дополняют друг друга?
- Согласны ли вы со знаменитым изобретателем Томасом Эдисоном, который сказал: «В гениальности один процент таланта и девяносто девять процентов труда»?
- Почему жизнь одаренных детей зачастую наполнена драматизмом, одиночеством и различными аддикциями?
- Раннее развитие - это мода или необходимость?

#### **3. Источники для аннотирования по вопросам одаренности:**

1. Эфроимсон В.П. «Загадки гениальности».
2. Ломброзо Ч. «Гений и помешательство».
3. Ландрома Дж. «14 гениев, которые ломали правила».
4. Алис Миллер «Драма одаренного ребенка и поиск собственного «Я».
5. Алис Миллер "Воспитание, насилие и покаяние".
6. Малкольм Гладуэлл «Гении и аутсайдеры: почему одним все, а другим ничего?»
7. Теплов М. «Психология музыкальных способностей» и «Ум полководца».
8. Мелхорн Г., Мелхорн Х.-Г. Гениями не рождаются (Общество и способности человека. Книга для учителя).

## Кинотерапия для педагогов и психологов

*«Понимание образов, которыми живёт, питается, развлекается человек, означает знание того, «кто он есть», «что он собой представляет»; это знание можно использовать и для лечения человека, и для содействия его дальнейшему росту».*

*А. Менегетти. Кино, театр, бессознательное.*

Кинотерапия – уникальный метод психотерапии, которым пользуются психологи во всем мире. В руках специалиста кино становится лекарством для души и трансформатором жизни.

Культура и искусство – достойная альтернатива психологическим техникам на пути самопознания и саморазвития. Кинотерапия позволяет объединить эти два ресурса для продвижения на новый уровень развития личности. Надеемся, что просмотр данных фильмов позволит научить вас быть внимательным к своему образу мышления и собственным выборам потому, что на их основе строится его собственная жизнь.

*В рамках метода кинотерапии предлагается написать рецензию на любой фильм об одаренных людях из списка.*

**Рецензия** – это статья, целью которой является критический разбор и оценка какого-либо художественного (литературного, театрального, музыкального, кинематографического и т.д.), научного или научно-популярного произведения. Не надо путать рецензию и отзыв, рецензия имеет более четкую структуру и требования, отзыв же предполагает высказывание своей точки зрения в произвольной форме.

Примерный план написания рецензии на фильм:

1. Заголовок. В заголовке обязательно должно присутствовать название фильма, так как это ключевое слово. Высокий уровень – это заключить в заголовок основную мысль рецензии, причем не больше одного короткого предложения.

2. Введение. Почему нужно посмотреть этот фильм? Начало желательно достаточно увлекательное, чтобы после прочтения 2-3 предложений не возникло желание отложить рецензию.

3. Краткий сюжет. Описывать достаточно кратко, на раскрывая ключевых моментов и основных поворотов в фильме. Помним, что в отзыве на фильм не должно быть спойлеров. Спойлер – это раскрытие интриг сюжета, которые сделают просмотр или чтение для других неинтересным.

4. Анализ фильма. Выявить наличие слабых и сильных моментов, его интересность и оригинальность. Затронуть работу режиссера: постановка и подача материала, удалось ли ему донести основную идею.

5. Собственное впечатление о фильме. Оно должно быть более менее объективным и основываться на проделанном выше анализе.

6. Заключение. Сделать выводы и резюмировать свою оценку фильму. Что зритель может получить от просмотра этой кинокартины? Можно дать рекомендации, стоит ли смотреть этот фильм и для какой аудитории он больше подходит?

7. Отдельно сформулировать предполагаемый перечень проблемных вопросов (не менее 10), которые можно было бы предложить для обсуждения.

*\*Возможно составить собственный список фильмов с краткой аннотацией и рекомендациями, в каких целях и для какого возраста их можно использовать в профилактических или коррекционных целях.*

### **Примерный список кинофильмов по вопросам одаренности**

1. Август Раш (США, Корея Южная, 2007 г.)
2. Амадей (США, Франция, 1984 г.)
3. X+Y (Великобритания, 2014 г.)
4. Ван Гог. На пороге вечности (Ирландия, Швейцария, Великобритания, Франция, США, 2018г.)
5. Война токов (США, Россия, Великобритания, 2017 г.)
6. Вселенная Стивена Хокинга (Великобритания, Япония, США, 2014 г.)
7. Гений (Великобритания, США, 2015 г.)
8. За пропастью во ржи (США, 2017 г.)
9. Джобс: империя соблазна (США, Швейцария, 2013 г.)
10. Человек, который познал бесконечность (Великобритания, США, Сингапур, Гонконг, ОАЭ, 2015 г.)
11. Калашников (Россия, 2020 г.)
12. Доказательство (США, 2004 г.)
13. Расплата (США, 2016 г.)
14. Жена (Великобритания, Швеция, США, 2017 г.)
15. Любимое уравнение профессора (Япония, 2006 г.)
16. Пи (США, 1997 г.)
17. Сахаров. Две жизни (Россия, 2021 г.)
18. Легенда о пианисте (Италия, 1998 г.)
19. Жертвуя пешкой (США, 2014 г.)
20. Мой муж-гений (Россия, 2008 г.)
21. Одержимость (США, 2013 г.)
22. Тесла (США, 2020 г.)
23. Одаренная (США, 2017 г.)
24. Опасный элемент (Великобритания, Франция, США, Китай, Венгрия, 2019 г.)
25. Скрытые фигуры (США, 2016 г.)
26. Социальная сеть (США, Швейцария, 2013 г.)
27. Игра в имитацию (Великобритания, США, 2014 г.)
28. Игры разума (США, 2001 г.)
29. Ход королевы (США, 2020 г.)
30. Эйнштейн и Эддингтон (Великобритания, США, 2008 г.)
31. Шахматист (Франция, 2019 г.)
32. Чемпион мира (Россия, 2021 г.)
33. Умница Уилл Хантинг (США, 1997 г.)

Учебное издание

## **ПСИХОЛОГИЯ ОДАРЕННОСТИ**

Курс лекций

Составитель

**ВИНОГРАДОВА** Светлана Александровна

Технический редактор

*Г.В. Разбоева*

Компьютерный дизайн

*А.В. Табанюхова*

Подписано в печать 24.06.2024. Формат 60x84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 5,29. Уч.-изд. л. 5,58. Тираж 40 экз. Заказ 90.

Издатель и полиграфическое исполнение – учреждение образования  
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

Свидетельство о государственной регистрации в качестве издателя,  
изготовителя, распространителя печатных изданий

№ 1/255 от 31.03.2014.

Отпечатано на ризографе учреждения образования  
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.