

Основные подходы к проблеме формирования общей одаренности

Журнал «Вопросы психологии»

Ю.Д. Бабаева, кандидат психол. наук

Представление об общей одаренности существенно менялось на протяжении всего периода изучения этого феномена. В рамках одного из широко распространенных *когнитивных подходов* общая одаренность, по сути, отождествлялась с умственной (интеллектуальной) одаренностью. В качестве основного показателя общей одаренности использовался коэффициент интеллекта (IQ), определяемый с помощью тестов интеллекта.

Сторонники второго направления, рассматривая этот феномен как некое *интегральное личностное образование*, определяющее успешность деятельности человека, не сводили его столь однозначно к уровню интеллектуального развития. Предполагалось, что помимо «общего уровня всех умственных свойств» одаренность включает и другие качества, в том числе и некоторые личностные характеристики. В этой связи отмечалось, что общую одаренность невозможно оценить лишь с помощью показателей тестов интеллекта.

Результаты лонгитюдных исследований одаренных людей (*Л.Термен*), а также работы в области изучения продуктивного мышления и креативности (*М. Вертгеймер, К. Дункер, Дж. Гилфорд, П.Торренс и др.*) способствовали созданию новых теоретических концепций одаренности. Во многих из них понятия «интеллект» и «креативность» разводятся.

Важно подчеркнуть, что при изучении феномена общей одаренности и практической работе с одаренными учащимися различные структурные компоненты – интеллект, творческие способности и др. - часто исследуются и развиваются отдельно друг от друга. При подобном «сегментарном подходе» к обучению и воспитанию одаренных учащихся каждый компонент воспринимается отдельно, а связующий их фактор практически не принимается во внимание. В этих условиях исследователь, по сути, лишен

возможности видеть «целое», поскольку анализируемая реальность напоминает искаженное отражение «в разбитом зеркале» (Ландау, 2002). В этой связи отмечается необходимость **целостного (холистического) подхода** к изучению одаренности. При этом подчеркивается, что целостное никогда не бывает статичным или завершенным. Оно, напротив, динамично и представляет собой постоянный процесс движения и развития, объединяя в себе индивидуальное и социальное, ментальное и эмоциональное начала. Все неразрывные аспекты целого развиваются в личности одаренного человека на протяжении жизни и раскрываются в реальности взаимодействия с внешним миром.

В какой степени общая одаренность поддается развитию? Ответ на этот вопрос тесно связан с многовековой дискуссией **о роли биологического и социального в развитии человека** (Бабаева, Войскунский, 2003; Дружинин, 2007; Матюшкин, 2003; Савенков, 2000, Winner, 1996 и др.). При этом споры ведутся не только относительно психолого-педагогических технологий, психологических механизмов и конкретных методов, но и самой возможности формирования общей одаренности.

Согласно одной из полярных точек зрения, способности ребенка в основном определяются его **наследственностью**, а возможности их развития весьма ограничены. В рамках этого подхода большое внимание уделяется созданию методов диагностики одаренности, в то время как проблемы, связанные с возможностями ее формирования отступают на второй план. Так, согласно Ч. Спирмену, успешность всякой интеллектуальной деятельности определяется неким **общим (или генеральным)** фактором, который он назвал «**фактор G**». При этом отмечалось, что если «аккуратно и точно» определить уровень интеллектуального развития у одиннадцатилетнего ребенка, надежды его учителей и родителей на то, что он в процессе своего развития сможет подняться на существенно более высокий уровень являются весьма иллюзорными. Таким образом, в рамках этого подхода предполагалось, что

ни специальное обучение, ни самое тщательное воспитание не в состоянии «создать гения». Упорный труд, настойчивые многочасовые упражнения позволяют лишь частично возместить недостаток таланта. Благодаря своему трудолюбию и усидчивости ученик, не обладающий математическими способностями, может добиться некоторого успеха. Однако его талантливый сверстник-математик достигнет тех же результатов с легкостью, без особых усилий. В тех же случаях, когда речь идет о необычайном даровании, изначальные различия невозможно «стереть» (Мюнстерберг, 1997).

Сторонники противоположной точки зрения, которая представляется нам более обоснованной, считают, что одаренность развивается прижизненно в весьма широком диапазоне, и этот процесс во многом определяется методами и условиями обучения, воспитания и развития одаренных детей. В рамках этого подхода исследователи, среди которых было много талантливых педагогов и психологов (К. Витт, Дж. Милль, Л. Винер, Л. Полгар и др.), уделяли большое внимание созданию специальных **обучающих и развивающих методов**. Дети этих ученых нередко становились невольными участниками экспериментов, цель которых заключалась в практическом обосновании теоретических концепций и методических разработок их родителей. Многие из созданных для этих целей педагогических технологий включали:

- раннее обучение иностранным языкам, математике и игре в шахматы под руководством высококвалифицированного специалиста,
- чрезвычайно ускоренное освоение школьной программы (это позволяло некоторым детям, которых обучали подобным образом, уже в 9-10 лет поступать в университет, а в 13-18 лет получать ученую степень),
- высокую индивидуализацию процесса обучения,
- всемерное поощрение, развитие и удовлетворение познавательных потребностей ребенка.

Нередко подобные педагогические системы представляют собой суровую систему домашнего воспитания. В результате дети страдают от

переутомления, повышенных требований, сложных отношений с обучающими их родителями, от отсутствия свободного времени. У многих из них в детские годы, по сути, «нет детства» (общения со сверстниками, детских игр и т.п.). Кроме того, далеко не всем участникам такого рода педагогических экспериментов удалось стать выдающимися людьми.

В наши дни идея о незначительной роли наследственных факторов в развитии одаренности, а также о том, что упорный труд позволяет любому человеку добиться выдающихся успехов, по-прежнему, имеет много сторонников.

По мнению педагога-музыканта С. Сузуки, любой ребенок может стать прекрасным музыкантом, если его правильно обучать и воспитывать. В качестве доказательства он приводит данные об удивительных музыкальных успехах обычных детей, обучавшихся по разработанной им методике.

Относительно недавно группой зарубежных ученых была разработана *теория «целенаправленных занятий»* (Ericsson, Faivre, 1988; Ericsson Krampe, Tesh-Rumer, 1993; Sloboda, Davidson, Howe, 1994). С точки зрения авторов этой концепции, понятия «способности», «одаренность» и «талант» – лишь «культурные мифы», поскольку ведущую роль в развитии одаренности играют «целенаправленные занятия». Для повышения их эффективности требуется соблюдение трех условий:

- необходимо заниматься как можно чаще и усерднее;
- нужно начинать эти занятия как можно раньше (желательно с раннего детства) и заниматься под руководством педагога высочайшей квалификации не менее десяти лет;
- при этом родители должны всячески поддерживать и подкреплять усилия своих детей.

Критики этой теории отмечают, что далеко не всякий человек может стать гением лишь за счет упорного труда, и приводят в качестве доказательства данные о людях, долго и упорно трудившихся, но так и не достигших выдающихся успехов (Winner, 1996).

Дискуссия о соотношении биологического и социального в феномене одаренности далеко не окончена. Вместе с тем, несмотря на различие точек зрения, представители различных направлений сходятся во мнении о необходимости наиболее полного теоретического осмысления самого понятия «одаренность», о принципиальной важности создания новых эффективных методов выявления, обучения и развития одаренных детей, о повышении ответственности исследователя за результаты практического внедрения предлагаемых им разработок.

Кроме того, необходимо дифференцировать процессы *развития одаренности* и процессы ее *реализации*. Хорошо известно, что талантливый людям часто недостает умений «пробить» свои незаурядные творческие замыслы. По мнению многих современных исследователей, методы обучения и развития одаренных учащихся должны быть ориентированы не только на развитие их потенциальных способностей до уровня, позволяющего осуществить творческие свершения в той или иной области, но и на формирование тех *личностных качеств*, которые способствуют практической реализации этих творений и признанию их другими людьми.

Среди наиболее известных современных *зарубежных моделей одаренности*, послуживших базой для создания методов выявления, обучения и развития одаренных учащихся, можно назвать следующие.

«Трехкольцевая модель одаренности» Дж. Рензулли (Рензулли, Рис, 1997) включает следующие параметры:

- уровень интеллектуального развития (выше среднего);
- креативность (творческие способности);
- увлеченность задачами (высокая мотивация).

В рамках этого подхода были созданы диагностические и обучающие методы:

Метод «Турникета», разработанный Дж. Рензулли, С. Райс и Л.Смит, направлен на идентификацию одаренности и предназначен для работы в

массовой школе. По мнению разработчиков этого метода, процесс выявления одаренных детей не должен быть разовым (как часто бывает при использовании психометрических тестов), а, напротив, долговременным. Длительное наблюдение за ребенком (в течение года) происходит в процессе его работы по специальным программам. Подобно прохождению через турникет ребенок может «входить и выходить» из учебной группы в зависимости от его достижений. Помимо традиционных методов оценки рекомендуется использовать методы, ориентированные на учет следующих параметров деятельности учащегося: его способностей, интересов и предпочтительных стилей обучения, самообучения, мышления, выражения. Важно подчеркнуть, что в создаваемом таким образом *«Портфеле данных об ученике»* предлагается, прежде всего, обращать внимание на достоинства учащегося и не фиксироваться на его недостатках.

Модель «Трех видов обогащения учебной программы» Дж. Рензулли, реализация которой включает три основных этапа:

- *Первый вид обогащения* (своеобразный «фундамент исследовательской деятельности») ориентирован на расширение круга интересов учащихся. На занятиях их знакомят с различными областями и предметами изучения. Благодаря этому они могут более обоснованно выбрать определенную сферу деятельности, которую бы им хотелось изучить более глубоко.

- *Второй вид обогащения* нацелен на развитие мышления учащихся. Развитие мыслительных операций (анализа, синтеза и др.), наблюдательности, способности к самостоятельному выдвижению и проверке гипотез рассматривается как необходимая база для перехода к более сложным формам познавательной деятельности.

- *Третий вид обогащения* предполагает проведение самостоятельной исследовательской работы и решение творческих задач. Эта деятельность осуществляется как в условиях работы в малых группах, так и индивидуально.

По мнению А.И. Савенкова (2000), из-за разницы в культурно-образовательных традициях модель Дж. Рензулли, несмотря на ее «привлекательность и заслуженную популярность», не может быть применена в отечественной системе образования.

Многофакторная модель К. Хеллера («Мюнхенская модель одаренности») включает следующие компоненты:

- *факторы одаренности* (интеллектуальные способности, креативность, социальная компетентность и др.);
- *некогнитивные личностные особенности* (преодоление стресса, мотивация достижения, стратегии работы/учебы, локус контроля и др.);
- *факторы среды* (микроклимат в семье и в классе, критические события в жизни и др.);
- *достижения* (естественные науки, искусство, спорт, общественные отношения и др.).

Многофакторная модель и созданный на ее основе *диагностический комплекс* используется не только в научных проектах, но и для решения широкого комплекса прикладных проблем. Эти разработки успешно применялись при оценке эффективности специальных образовательных программ для одаренных учащихся, при создании программ развития специальных способностей (например, способности к техническому творчеству). Кроме того, этот подход хорошо зарекомендовал себя при организации консультативной психологической помощи в разных странах – в Германии, Китае, а также в некоторых странах Латинской Америки и Восточной Европы.

«Пятифакторная модель А. Танненбаума».

Эту модель часто называют психосоциальной, поскольку ее автор предлагает классифицировать одаренных людей по критерию потребности в них общества (*Tannenbaum, 1983*). Испытывая необходимость в одних талантах, общество может считать, что потребность в других вполне

удовлетворена («по норме»), таланты, относящиеся к третьему типу, уже являются избыточными, а некоторые таланты вообще следует относить к числу аномальных. Важно определить, в каком из этих типов относится одаренность конкретного человека.

По мнению А. Танненбаума, наличие высокого уровня интеллектуального развития и креативности не могут гарантировать достижения выдающихся творческих результатов. Для этого необходимо взаимодействие следующих пяти факторов развития одаренности:

- *фактор «g» или общие интеллектуальные способности;*
- *специальные способности в конкретной области;*
- *специальные характеристики неинтеллектуального характера (личностные, волевые), которые необходимы для реализации специальных способностей в конкретной области деятельности (к числу таких характеристик относят преданность делу, эмоциональную стабильность, способность к преодолению преград и др.);*
- *стимулирующее окружение, способствующее развитию этих способностей (семья, школа и др.);*
- *случайные факторы, счастливое стечение обстоятельств или удача («оказаться в нужном месте в нужный момент»)*

Инвестиционная модель креативности Р. Стернберга.

Под руководством Р. Стернберга был разработан ряд теоретических концепций, которые используются в практике работы с одаренными детьми. К числу наиболее известных из них относятся следующие концепции: триархическая теория интеллекта, пентагональная имплицитная концепция одаренности и инвестиционная концепция креативности. По мнению Р. Стернберга, творческий процесс можно рассматривать как удачное инвестирование капитала с позиций жизненной установки «покупать дешево, а продавать дорого». Первоначально ценность неизвестных и непризнанных идей весьма невысока. Поэтому творческая личность, создавая и развивая

некую идею, должна правильно оценить не только ее скрытый потенциал, но и будущий спрос на нее (*Стернберг, Григоренко, 1997*). В качестве необходимых источников творчества инвестиционная теория включает:

- *интеллектуальные способности* (среди которых выделяются: синтетическая способность видеть проблемы в новом свете, избегая при этом традиционных способов мышления; аналитическая способность оценивать идеи; практически-контекстуальная способность убеждать других людей в ценности своих идей);

- *знания;*
- *стили мышления;*
- *мотивацию;*
- *личностные особенности;*
- *окружение (средовые факторы).*

Р.Стернберг и его сотрудники разработали свои методы оценки творческого мышления. Для этих целей используется специальная *система комплексных заданий*. Например, учащимся предлагается написать рассказ (список готовых названий при этом предлагается), нарисовать рисунок на заданную необычную тему, придумать рекламу для малоинтересных товаров, решить необычную научную проблему и т.п. Согласно инвестиционной теории, творческому мышлению можно и нужно учить так же, как учат традиционным школьным дисциплинам. Авторы формулируют двенадцать основополагающих принципов, на которых рекомендуется строить обучение творчеству: поощрять разумный риск; разрешать ошибаться; поощрять сомнение в общепризнанных истинах, предоставлять время для творчества, готовить к преодолению препятствий, поощрять терпимость к неопределенности и непонятности и др. Предполагается, что эти принципы не только помогут учителю раскрыть творческий потенциал своих учеников, но и будут способствовать усилению его собственных творческих способностей.

Критики инвестиционной модели отмечают, что она, по сути, является не теорией творчества, а теорией использования творческого потенциала для достижения социального успеха.

В заключение краткого обзора зарубежных концепций необходимо отметить, что их авторы, как правило, используют понятие «одаренность» (а не «общая одаренность»), а также понятия «общие» и «специальные способности».

В *отечественной психологии* традиционно общую и специальную одаренность различают в зависимости от широты проявления этого феномена в различных видах деятельности. Предполагается, что *общая одаренность* представляет собой некую универсальную способность, интегративное свойство личности, которое проявляется в весьма широком круге разных видов деятельностей, способствуя их успешности. В то время как *специальная одаренность* обнаруживает себя в существенно более узком диапазоне (например, только в математике, музыке, спорте и т.п.). При этом мнения исследователей о психологической природе общей одаренности существенно расходятся. При этом некоторые авторы вообще ставят под сомнение саму правомерность введения понятия «общей одаренности». Дискуссионным является и вопрос об *универсальности* ее проявлений.

Так, по мнению ряда отечественных и зарубежных ученых, характерная особенность таланта состоит в его *односторонности* – в «ограничении умственных способностей одной областью содержания» (*Штерн*, 1997, с. 7), поэтому у талантливых людей успехи в одной сфере деятельности, как правило, сочетаются с заметно меньшей продуктивностью в большинстве других областей. Полемизируя с этой точкой зрения, Б.М. Теплов (1985) отмечает, что она лишена оснований и отражает не природу одаренности, а только определенные *социальные факторы* (например, особенности распределения труда, характерные для той или иной исторической эпохи).

Согласно результатам современных исследований, роль социальных факторов в развитии и проявлении одаренности весьма высока. Отмечается, в частности, что все углубляющаяся специализация (в том числе и ранняя специализация в сфере образования), способствуют формированию «узконаправленной одаренности». Вместе с тем, трудно объяснить хорошо известный **феномен «диссинхронии»** (неравномерности) развития видов одаренности (*Terrassier, 1985; Бабаева, 1998; и др.*), лишь влиянием социальных условий. Поэтому выявление причин, порождающих этот феномен, представляет собой одну из наиболее актуальных проблем психологии одаренности.

По мнению ряда ученых, общая одаренность представляет собой некое формальное свойство, позволяющее добиться успеха в любой деятельности, предполагается также, что она обеспечивает лучшее приспособление к любым новым условиям. Б.М. Теплов, резко критикуя эту точку зрения, справедливо отмечал, что вряд ли можно найти человека, способного наилучшим образом адаптироваться к любым новым условиям. Поэтому общую одаренность, по его мнению, всегда необходимо соотносить с конкретной деятельностью и ее следует искать “внутри” специальной одаренности. Вслед за С.Л. Рубинштейном он полагал, что следует говорить «не об общей и специальной одаренности, а об общих и специальных моментах в одаренности» (*Теплов, 1985, с.33*). В этой связи предлагается соотносить общие способности с наиболее общими условиями ведущих форм деятельности, а специальные способности - лишь с отдельными видами деятельности.

Критики этого подхода считают, что он не раскрывает психическую природу способностей, поскольку не выходит за рамки традиционной идеи «*деятельностной редукции*». Поэтому они считают, что следует соотносить способности с «общими сторонами функционирования психики, которые проявляются не в конкретных деятельности или группах деятельности, а в общих формах внешней активности (поведения) человека» (*Дружинин, 2007*).

Теоретическая концепция В.Н. Дружинина.

В соответствии с выделенными Б.Ф. Ломовым тремя функциями психики, В.Н. Дружинин дифференцирует познавательные, регуляторные и коммуникативные способности. Для анализа познавательных способностей он предлагает рассматривать работу психики как функционирование единой системы, перерабатывающей информацию. В этом процессе выделяются следующие основные этапы: приобретение; применение; преобразование и сохранение знаний. В соответствии с этой когнитивной моделью предлагается дифференцировать три основные *общие способности*:

- **Интеллект** (способность решать задачи на основе уже имеющихся у субъекта знаний, т. е. способность к применению знаний).
- **Обучаемость** (способность к приобретению новых знаний).
- **Креативность** (способность к преобразованию знаний, что обеспечивается работой воображения, фантазии и т.п.)

В.Н. Дружинин предполагает также, что каждой из перечисленных основных способностей соответствует своя специфическая мотивация и специфическая форма внешней активности. Так, интеллекту соответствует мотивация достижений и адаптивное поведение; обучаемости – познавательная мотивация; креативности – мотивация самоактуализации (по А. Маслоу) и творческая активность.

Концепция творческой одаренности А.М. Матюшкина.

В этой концепции в качестве генерального фактора одаренности выступает креативность («творчество»). Тем самым автор стремится преодолеть широко распространенное представление о высших способностях как преимущественно интеллектуальных. По его мнению, «общая одаренность характеризуется качественно – как большой творческий потенциал и как общий коэффициент творческого развития человека» (Матюшкин, 2003, с. 559). В рамках этого подхода утверждается, что

психологическая структура одаренности «совпадает с основными структурными элементами, характеризующими творчество и творческое развитие человека» При этом в качестве основных составляющих одаренности выделяются следующие:

- Доминирующая роль познавательной мотивации и исследовательской активности.

- Исследовательская творческая и поисковая активность, обеспечивающая ребенку «непроизвольное открытие мира», выражается в обнаружении нового, в преобразовании неизвестного в известное. Эта активность характеризуется степенью широты (диапазоном) и устойчивостью. У одаренных детей она проявляется как любознательность. В процессе их творческого развития исследовательская активность преобразуется в более высокие формы. Формируется способность не только решать, но и самостоятельно ставить новые проблемы. На этом этапе структурным компонентом творческого развития становится *проблемность*. Это выражается в постоянной открытости новому, в поиске несоответствий и противоречий и т.п.

- Способность находить оригинальные, неожиданные решения проблем, преодолевать шаблоны и стереотипы.

- Возможность прогнозирования, предвосхищения, антиципации, которые обеспечивают эффективность поиска решения, позволяют оценить последствия и т.п.

- Способность к созданию идеальных эталонов, которые обеспечивают высокие эстетические, нравственные, интеллектуальные оценки, составляют единую интегральную структуру одаренности, проявляющуюся на всех уровнях индивидуального развития. Оценочная функция при этом рассматривается как «*интегральный метакогнитивный элемент одаренности*».

Рабочая концепция одаренности.

Эта концепция была разработана по заказу Министерства образования Российской Федерации в рамках реализации федеральной целевой программы «Одаренные дети». К работе была привлечена большая группа специалистов в области психологии одаренности (В.Д. Шадриков, Ю.Д.Бабаева, Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский, В.Н. Дружинин, И.И.Ильясов, И.В. Калиш, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, А.А. Мелик-Пашаев, В.И. Панов, В.Д. Ушаков, М.А. Холодная, Н.Б. Шумакова, В.С. Юркевич). Авторы предприняли попытку обобщения взглядов зарубежных и в особенности отечественных авторов на современное состояние знаний в области психологии одаренности. Эта концепция неоднократно обсуждалась в СМИ, на семинарах и конференциях, проходивших в различных регионах России. Характер обсуждений и принятые после них документы позволяют утверждать, что в результате проделанной работы удалось сделать главное – сблизить позиции теоретиков и практиков и консолидировать их усилия как в продолжении теоретико-экспериментальных исследований, так и в практической работе с одаренными детьми. В «Рабочей концепции одаренности» (1998, 2-е расширенное и переработанное издание, 2003) этот феномен определяется как «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». Принципиально важное значение для работы с одаренными учащимися имеет положение о существовании видов одаренности. Авторами выделены следующие пять критериев для дифференциации этих видов:

- *Вид деятельности и обеспечивающие ее сферы психики.*

Соответственно этому критерию выделяются пять основных видов деятельности (практическая, познавательная, художественно-эстетическая, коммуникативная и духовно-ценностная), которые обеспечиваются тремя главными психическими сферами (интеллектуальной, эмоциональной и мотивационно-волевой).

- *Широта проявлений одаренности в различных видах деятельности* (общая и специальная одаренность).
- *Особенности возрастного развития одаренности* (ранняя и поздняя одаренность).
- *Степень сформированности одаренности* (потенциальная и актуальная одаренность).
- *Форма проявления одаренности* (явная и скрытая)

Исходя из богатого практического опыта работы с одаренными учащимися, авторы предлагают использовать вместо понятия «одаренный ребенок» понятие **«признаки одаренности ребенка»** (или «ребенок с признаками одаренности»). В концепции отмечается, что об одаренности детей следует судить в единстве категорий «могу» и «хочу». Поэтому признаки одаренности охватывают два аспекта поведения – инструментальный (характеризующий способы деятельности одаренного ребенка) и мотивационный (отражающий отношение ребенка к той или иной стороне действительности, а также к собственной деятельности).

Инструментальный аспект поведения одаренных детей характеризуется следующими признаками: наличием специфических стратегий деятельности, сформированностью качественно своеобразного индивидуального стиля деятельности, своеобразным типом обучаемости, а также особым типом организации знаний.

Мотивационный аспект поведения одаренных детей характеризуется высоким уровнем познавательных потребностей, «ненасытной любознательностью, ярко выраженным интересом к тем или иным занятиям или сферам деятельности, повышенной избирательной чувствительностью к определенным сторонам предметной действительности, а также к формам собственной активности, предпочтением парадоксальной, противоречивой и неопределенной информации, высокой требовательностью к результатам собственного труда.

Большое внимание в концепции уделено описанию особенностей личности одаренного ребенка, принципов и методов идентификации одаренности и основных направлений работы с одаренными детьми в сфере образования. Специальный акцент ставится на проблемах профессионально-личностной квалификации педагогов, работающих с одаренными учащимися.

Междисциплинарный подход к обучению одаренных учащихся.

Авторы этого подхода исходят из «идеала целостности воспитания», в соответствии с которым процесс обучения не может состоять лишь из интеллектуального развития, но должен затрагивать всю личность ребенка в целом. Задачи, содержание и конкретные методы обучения, ориентированные на основные характеристики учащихся с общей одаренностью (ярко выражена потребность в познании, любознательность, высокий уровень развития мышления и речи, творческих способностей и др.). Основными задачами обучения по указанным программам являются следующие (Шумакова, 1996, 2003):

- Развитие познавательных потребностей и интересов в широком круге изучаемых явлений;
- Формирование «целостной картины мира» и системного мышления у школьников;
- Развитие различных видов мышления: творческого, критического и логического;
- Формирование способности к самостоятельному приобретению знаний и проведению исследовательской работы, обучение необходимым для этого навыкам и умениям;
- Обучение навыкам совместной работы (совместному обсуждению решаемых проблем в малых группах, умению вести дискуссию, принимать точку зрения другого человека, осуществлять совместную исследовательскую деятельность и др.);

- Развитие способности к самопознанию и самооценке (что предполагает формирование положительной Я-концепции, а также понимание ценности и уникальности другого человека).

Реализация этого подхода обеспечивается специальным построением как содержания, так и методов обучения. Это предполагает глобальный, основополагающий характер изучаемых тем и проблем, активные методы изучения, создание условий для духовного и личностного роста. Стержневая тема учебного года (например, «Изменение», «Влияние» и др.) раскрывается через серию междисциплинарных обобщений, то есть таких идей, которые являются общими и справедливыми по отношению к разнообразным областям знания. Подобные междисциплинарные обобщения позволяют «связать общей нитью» многочисленные учебные дисциплины. Тем самым обеспечивается цельность в содержании обучения и построение у школьников целостной картины мира. Многолетний опыт работы авторов данного подхода с одаренными учащимися в московской школе-лаборатории №1624 «Созвездие» позволяет позитивно оценить указанную систему обучения. Необходимо также отметить, что она получила широкое распространение в школах разного типа в разных городах России.

Динамическая теория одаренности.

Название этой теоретической концепции было предложено Л.С.Выготским, который указывал на необходимость замены распространенного статического подхода к изучению одаренности на новый, *динамический подход*. Основным недостатком статического подхода заключается в том, что в его рамках предметом изучения становятся лишь различные параметры оценки способностей, а не процесс развития, «не стихия одаренности». Ядро динамической теории одаренности (ДТО) состоит из следующих базовых принципов:

- *Принцип социальной обусловленности развития* (неприспособленность ребенка к окружающей его социокультурной среде порождает различные препятствия на пути его психического развития).

- *Принцип перспективы будущего.* Возникшие преграды стимулируют развитие психологических механизмов их преодоления (в том числе и компенсаторных). Таким образом, преграды становятся своеобразными «целевыми точками развития» и направляют его.

- *Принцип преодоления преград и компенсации.* Наличие препятствия усиливает и заставляет совершенствоваться психические функции. Это приводит либо к успешному преодолению препятствий, к компенсации дефекта (а в результате к приспособлению ребенка к социокультурной среде), либо к выбору ложного обходного пути (ложная компенсация), вызывая при этом неполноценное, задержанное развитие психики ребенка.

Таким образом, в рамках этого подхода на первый план выдвигается проблема изучения динамических аспектов процесса развития одаренности, а также выявления конкретных *психологических механизмов* этого развития. Важнейшим аспектом является положение о двойственной роли психологической преграды в развитии одаренности. С одной стороны, эти преграды выступают как ограничения, тормозящие процесс психического развития, однако, создавая определенные трудности, они одновременно являются и своеобразными стимулами для порождения и развития психологических механизмов преодоления преград.

На основе ДТО были разработаны и апробированы (Бабаева, 1997а, 1997б):

- *специальные диагностические методы* – **«Психодиагностические тренинги»**, направленные на выявление преград, тормозящих развитие способностей учащихся, и на идентификацию «скрытой одаренности». Основные диагностические приемы – использование «Замаскированных заданий» и «Варьирование воздействий на преграду».

- *психокоррекционные методы и развивающие тренинги.*

Использование этих методов, как показывает опыт, позволяет существенно повысить эффективность борьбы учащихся с преградами, негативно влияющими на развитие их одаренности.

- *новые учебные курсы, включенные в программу обучения в экспериментальной школе (курс психологии и интегративный курс).*

Эффективность разработанных методов оценивалась на основе изменений: 1) экспертных оценок способностей; 2) результатов тестирования; 3) успешности выполнения «замаскированных заданий»; 4) школьной успеваемости; 5) результатов наблюдения за детьми в школе; 6) познавательной и творческой активности учащихся вне школы; 7) показателей успешности взаимоотношений школьника с окружающими.

Проверка основных положений ДТО и апробация созданных методов проводилась в ряде московских школ, в отечественных и зарубежных летних школах для одаренных учащихся, а также в ходе семнадцатилетнего лонгитюдного исследования.

Модель обогащения содержания образования.

По мнению разработчиков данной модели (*Савенков, 2000*), она может использоваться в отечественных массовых школах. В рамках этого подхода выделяются следующие два уровня обогащения:

- *«Горизонтальное обогащение», т.е. дополнение традиционного учебного плана специальными интегрированными курсами. В этой связи выделяются три основных направления, которые непосредственно связаны с проблематикой развития одаренности учащихся (психосоциальное, когнитивное и физическое развитие). К традиционному учебному плану предлагается добавить три специальных курса («Социальная компетенция», «Обучение мышлению», а также специальные занятия, ориентированные на решение задач физического воспитания одаренных детей, которые отличаются от традиционных уроков физкультуры). Дополнительные формы*

горизонтального обогащения содержания образования включают проведение краткосрочных мини-курсов, наставничество (с привлечением квалифицированных специалистов, как правило, ученых), использование «конкурентных форм взаимодействия».

- «*Вертикальное обогащение*» содержания образования предполагает пересмотр традиционных учебных программ. Их переработка и создание авторских курсов базируется на определенных принципах. Так, в сфере когнитивного развития предлагается осуществлять усложнение содержания учебной деятельности путем углубления и повышения уровня абстрактности предлагаемого материала. Задания дивергентного типа должны присутствовать в большинстве учебных предметов наравне с конвергентными задачами, а в некоторых предметах – даже доминировать. Развивающие возможности учебного материала должны доминировать над его информационной насыщенностью. Учебно-познавательная деятельность должна осуществляться не по заранее разработанной логической схеме, а в соответствии с познавательными потребностями учащихся. При этом она должна способствовать расширению круга познавательных интересов школьников, а уровень развития продуктивного мышления – сочетаться с навыками его практического использования. Аналогичные принципы были сформулированы и для других областей – творческого и аффективного развития, а также для организационно-педагогической сферы.

В настоящее время накоплен большой опыт по применению описанного подхода в массовых школах нашей страны.

В завершении обзора отечественных и зарубежных подходов к формированию общей одаренности необходимо отметить, что создание новых методов все еще является актуальным направлением работы в области психологии одаренности. Так, в последние годы заметно усилился интерес исследователей к изучению *метакогнитивных способностей*, определяющих динамику и регуляцию процесса мышления. Некоторые ученые предлагают

рассматривать эти способности в качестве фактора общей одаренности. При этом к «*метакогниции*» относят представления человека о собственных когнитивных функциях, что включает знания о своих познавательных процессах и стратегиях, а также способность регулировать сам процесс познания. Согласно имеющимся данным, использование метакогнитивных стратегий обеспечивает субъекту достижение высокого уровня социально-психологической адаптации. Одно из интенсивно развивающихся направлений исследования связано с изучением метакогниций у детей с высоким уровнем интеллектуального развития. Ряд отечественных ученых предлагает рассматривать способность к метамышлению и метапознанию как особую «*метакогнитивную одаренность*».

Список использованных источников

1. *Бабаева Ю.Д.* Динамическая теория одаренности //Основные современные концепции творчества и одаренности, под ред. Д.Б.Богоявленской, М.: Молодая гвардия, 1997а, с.275-294.
2. *Бабаева Ю.Д.* Психологический тренинг для выявления одаренности, М.: Молодая гвардия, 1997.
3. *Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е.* Одаренный ребенок за компьютером, М.:Сканрус, 2003.
4. *Дружинин В.Н.* Психология общих способностей, 3е издание, СПб, 2007
5. *Ландау Э.* Одаренность требует мужества. М., 2002
6. *Матюшкин А.М.* Мышление, обучение, творчество, М.: Изд-во МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003.
7. *Мюнстерберг Г.* Психология и учитель, М.: «Совершенство», 1997.
8. *Рензулли Дж.С., Рис С.М.* Модель обогащающего школьного обучения: практическая программа стимулирования одаренности детей // Основные современные концепции творчества и одаренности, под ред. Д.Б.Богоявленской, М.: Молодая гвардия, 1997, с.214-242.

9. *Рабочая концепция одаренности* / Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков, Ю.Б. Бабаева, А.В. Брушлинский, В.Н.Дружинин, и др., 2е изд-е, расширенное и переработанное, М, 2003.
10. *Савенков А.И.* Одаренные дети в детском саду и школе, М.: Издательский дом «Академия», 2000.
11. *Стернберг Р., Григоренко Е.* Учись думать творчески // Основные современные концепции творчества и одаренности, под ред. Д.Б.Богоявленской, М.: Молодая гвардия, 1997, с.186-213
12. *Теплов Б.М.* Избранные труды, Т.1, М.: Педагогика, 1985.
13. *Хеллер К.А.* Диагностика и развитие одаренных детей и подростков // Основные современные концепции творчества и одаренности, под ред. Д.Б. Богоявленской, М.: Молодая гвардия, 1997, с.243-264.
14. *Штерн В.* Умственная одаренность, СПб.:Союз, 1997.
15. *Шумакова Н.Б.* Междисциплинарный подход к обучению одаренных детей // Вопросы психологии, 1996, №3, с.34-43.
16. *Шумакова Н.Б.* Обучение и развитие одаренных детей, М.: Изд-во МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003.
17. *Щебланова Е.И.* Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики, М.: Изд-во МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003.
18. *Ericsson K.A., Faivre I.A.* What's exceptional about exceptional abilities? //The exceptional brain, ed. L.K. Obler, D.Fein, Guilford Press, 1988
19. *Ericsson, K.A., Krampe R.Th., Tesh-Rumer C.* The role of the deliberate practice in the acquisition of expert performance, Psychological review, 100, 1993, p.363-406.
20. *Sloboda J.A., Davidson J.W., Howe M.J.A.* Musicians: experts not geniuses. The Psychologist, 1994, 7, p.363-364.

21. *Tannenbaum A.J.* Gifted children: psychological and educational perspectives, NY.:Macmillan, 1983.
22. *Terrasier J.-Ch.* Dysynchrony: uneven development // The psychology of gifted children / J.Freeman Eds., Chichester: John Wiley&Sons, 1985, p.265-274.
23. *Winner E.* Gifted children: myths and realities, NY.:BasicBooks, 1996.