



13. Bennett T. The Birth of the Museum. History, Theory, Politics. – L.; N.Y., 1995. – P. 89–105.

14. Boyer C. CyberCities: Visual Perception in the Age of Electronic Communication. – N.Y., 1997 – 245 p.

15. Bridges H. A., Charitos D. On Architectural Design in Virtual Environments // Design Studies. – 1997. – Vol. 18. – № 2. – P. 143–154.

16. Castells M. The Internet Galaxy: Reflections on the Internet, Business, and Society. – N.Y., 2001.

17. Giaccardi E. Collective Storytelling and Social Creativity in the Virtual Museum: A Case Study // Design Issues. – 2006. – Vol. 22. – № 3. – P. 29–141.

18. Fyfe G. Sociology and the Social Aspects of Museums // A Companion to Museum Studies / ed. by S. Macdonald. – Ch. 3. – Malden; Oxford, 2006.



И. Н. Авдеева

УДК 159.927.22

ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФЕНОМЕНА «ОДАРЕННОСТЬ»: РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ

Введение. После завершающего значимого этапа в жизни ребенка в детском образовательном учреждении перед родителями обязательно возникает вопрос, в какую школу определить первоклассника, какого учителя лучше выбрать для максимально продуктивного

обучения, воспитания и развития на протяжении последующих трех-четырех лет. Для начинающих учителей начальной школы, как правило, также стоят важнейшие вопросы: как определить мотивацию, интересы, потребности младших школьников с целью максимального развития их способностей, возможностей и талантов. Каждый родитель, а тем более учитель, должен иметь свое представление об одаренных детях. Это представление у каждого из нас создается на основе опыта общения с детьми, сравнения их между собой, наблюдений за их развитием, чтения литературы о жизни замечательных людей. Однако эти представления неизбежно носят субъективный характер, отражая наши особенности, предпочтения и конкретные ситуации, с которыми мы сталкиваемся в жизни. Когда мы встречаем четырехлетнего малыша, самостоятельно читающего книжки, или пятилетнего ребенка, рисующего прекрасные рисунки, или четвероклассника, решающего уравнения из курса высшей математики, у нас не возникает сомнений, что это одаренные дети. Это относится и к юным художникам, композиторам, артистам, спортсменам, когда их талант очевиден и не вызывает сомнений.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Для чего нужна диагностика? Отнюдь не для того, чтобы подтвердить очевидное. Распознавание детской одаренности, гениальности и таланта – одна из основных проблем, которая исследуется педагогами и психологами всего мира. Появление гениев и одаренных людей заставляет общество вновь и вновь возвращаться к этому вопросу, искать пути к созданию социальных и психолого-педагогических условий для развития способностей растущего поколения. Как отмечал А. В. Петровский, «проблема талантов и их формирование – это большая социальная проблема и, если угодно, проблема государственная» [11, с. 50]. И с его мнением нельзя не согласиться, поскольку умные и талантливые дети – это будущее общества и именно от них зависит духовное, экономическое, социальное и культурное развитие государства.



В Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) отмечается, что начальной школе необходимо активно внедрять новые подходы, методы обучения и воспитания для полноценного развития личности. Здесь также указывается, что введение новых форм и методов воспитания должно отвечать на потребности развития личности, содействовать развитию талантов духовно-эмоциональных, умственных и физических способностей, что является насущным и важным. В данном стандарте указывается, что индивидуально одаренным детям государство обеспечивает социальную и материальную поддержку: стипендии, направления на обучение в ведущие образовательные и культурные центры. Внешкольное образование и воспитание являются частью структуры образования и воспитания, направленной на развитие способностей, талантов детей, молодежи, удовлетворение их интересов, духовных вопросов и потребностей в профильном определении.

В программе «Учитель» также можно найти подтверждение необходимости исследования вопросов, касающихся одаренности. В данном документе поднимается актуальная проблема, касающаяся того, что высшая педагогическая школа не обеспечивает дифференцированной подготовки педагогических кадров для работы с разными категориями одаренных детей.

Изложение основного материала. Проблема изучения различных аспектов одаренности детей стала предметом исследований зарубежных и отечественных ученых второй половины XX столетия. Исследование данной проблемы в США началось в середине 50-х годов прошлого века в рамках созданного Института изучения личности Южной Калифорнии (1949 г.) сотрудниками которого были Дж. П. Гилфорд, Э. П. Торренс, К. Тейлор, Ф. Баррон. Именно они очертили новые границы в психологии творческой одаренности и способствовали объединению теоретических исследований по психологии индивидуальных различий и практических работ по построению новых учебных программ в области дифференцированного обучения.

Особый вклад в развитие теории одаренности внес Дж. П. Гилфорд, который выделял параметры креативности индивида и разработал составляющие дивергентного мышления (быстрота, оригинальность, гибкость, точность). Все это позволило обосновать оригинальные модификации практической деятельности в развитии, обучении и воспитании одаренных школьников. Ученым было обосновано и внедрено в практику несколько фундаментальных факторов интеллекта и на этой основе их классификаций. Первая включает выделение основных видов интеллектуальных процессов и пять групп интеллектуальных способностей, направленных на выполнение мыслительных операций: познание (восприятие и понимание предъявляемого материала); память (запоминание и воспроизведение информации); конвергентное мышление (логическое, последовательное, однонаправленное мышление, проявляется в задачах, имеющих единственный правильный ответ); дивергентное мышление (альтернативное, отступающее от логики, проявляется в задачах, допускающих существование множества правильных ответов); оценка (суждение о правильности заданной ситуации). Вторая классификация интеллектуальных факторов, по Дж. Гилфорду, соответствует виду учебного материала или включенного в него содержания, которое может быть представлено как образное; символическое; семантическое; поведенческое. Обрабатываемая информация может принимать вид какого-то одного из конечных продуктов: единицы, классы, системы, отношения, трансформации и импликации. Данные классификации представлены в виде куба, каждое измерение которого представляет собой один из способов измерения факторов: в одном измерении располагаются различные виды операций; в другом измерении находятся разные виды конечного мыслительного продукта; в третьем – разные виды содержания.

По мнению ученых и практиков, главным достижением Дж. Гилфорда считается разделение дивергентного и конвергентного мышления. Дивергентное мышление связано с по-



рождением множества решений на основе однозначных данных и, по его предположению, является основанием творчества. Конвергентное же мышление направлено на поиск единственно верного результата и диагностируется традиционными тестами интеллекта. Вместе с тем в ряде научных публикаций отмечается то, что недостатком модели Дж. Гилфорда является несоответствие результатам большинства факторно-аналитических исследований. Ряд работ Дж. Гилфорда показал, что к концу школы многие одаренные дети иногда испытывают тяжелые состояния депрессии, вынуждены маскировать от сверстников и взрослых свою одаренность. Одаренные дети испытывают в школе «дискриминацию» из-за отсутствия дифференцированного обучения, из-за ориентации школы на среднего ученика, из-за излишней унификации программ [21].

Тем не менее внедренные в практику концепция и модель интеллекта Дж. Гилфорда легли в основу многих психолого-педагогических диагностик, прогнозирования обучения и развития одаренных детей в зарубежной психологической теории и практике. И главной особенностью авторской модели является то, что она имеет комплексный характер, содержит описание разных типов когнитивных способностей, позволяет педагогическим работникам использовать самые разнообразные методы, далеко выходящие за рамки обычных учебных технологий стимулирования учебного процесса.

Еще одним известным американским психологом, посвятивший свои исследования развитию теории и тестов креативности для детей, был Элис Поль Торренс, который в 50-е годы прошлого столетия разработал теоретические и практические основы взаимодействия с одаренными детьми и взрослыми. На основе контент-анализа научной литературы он определил креативность как естественный процесс, который порождается сильной потребностью человека в снятии напряжения, возникающего в ситуации неопределенности или незавершенности. По его мнению, креативность представляет собой процесс появления

чувствительности к проблемам, дефициту знаний, их дисгармонии, несообразности: фиксации этих проблем; поиска их решений, выдвижения гипотез; проверок, изменений и перепроверок гипотез; формулирования и сообщения результата решения.

В дальнейшей своей работе, наблюдая за своими учениками, Э. П. Торренс пришел к выводу, что показатели – учебная успешность и высокий интеллект – не являются обязательными гарантиями жизненных успехов в будущем. И одним из первых разработал методики для выявления творческих способностей детей, которые получили наименование тестов креативности на изобразительное творческое мышление (1966). Но главной целью исследований Э. П. Торренса было доказательство надежности и предсказательной обоснованности тестов творческого мышления. В ходе дальнейших разработок было обосновано положение о том, что для реализации личности в творчестве необходимо особое сочетание уровней развития логического (или конвергентного мышления, выявляемого обычно по тестам интеллекта) и творческого мышления. Далее, в 1980 году, был разработан еще один тест, при создании которого он стремился получить модели творческих процессов, отражающие их природную сложность, осмысление творческих способностей в процессе свободного передвижения в помещении, показателями которого выступали легкость, гибкость, точность и оригинальность мышления [23].

В рамках исследований, проводимых в Институте изучения личности К. Тейлором, была разработана концепция, в которой выделены две области: академическая и творческая одаренность, которая структурно видоизменялась и включала восемь видов, проявляющихся в продуктивном мышлении, принятии решений, прогнозировании, общении, планировании, воплощении или исполнении решений, построении взаимоотношений, усмотрении возможностей. Последние три таланта (в терминологии К. Тейлора) существенны для того, чтобы привести идеи в действие. Проявления таланта трактуются довольно узко. Например,



общение понимается как умение выражать свои мысли и чувства так, чтобы они были поняты другими; усмотрение возможностей предполагает умение обнаруживать возможности и взаимоотношения, скрытые от других людей. Согласно данной концепции все таланты могут быть присущи одному человеку и в определенной степени выраженности они составляют его неповторимый профиль. В то же время каждый из талантов может стать важнейшим элементом и основным каналом реализации индивидуальных возможностей. Следует отметить, что эта концепция до сих пор привлекает внимание к организации обучения на основе учета способностей и талантов каждого обучающегося в педагогическом процессе.

Одним из известных представителей Института оценки и исследования личности Калифорнийского университета в Беркли был Фрэнк Хавиер Баррон, который на основании исследования высоко креативных людей включал процедуры тестирования и проведение глубинных интервью с писателями, архитекторами, исследователями, учеными и математиками [19]. В результате этих исследований он определил такие ключевые характеристики высоко творческой личности: космологическое свершение, интуиция, предпочтение сложности, интеграция дихотомий, высокий уровень силы эго, творческий рост и расширение сознания, изучение человеческой личности. Кроме этого, творческим личностям, по мнению Ф. Баррона, также присущи независимость суждений, способность сохранять свою независимость и выражать правильное мнение, отвергая консенсус; готовность идти на риск, проявляя предприимчивость и мужество, посвящая себя деятельности, которая играет важную роль в их жизни.

После проведенных в 60-е годы XX века исследований (Дж. Гетцельс, П. Джексон, М. Осборн, К. Тейлор, П. Торренс, Ф. Баррон) появился ряд научных трудов, посвященных рассмотрению полифоничности одаренности, в том числе и креативности как ее составляющей. С этого времени толкование одаренности в зарубежных источниках стало более ши-

роким. В 1972 г. Комитет по образованию США опубликовал следующее определение: одаренными и талантливыми учащимися являются те, кто выявлен профессионально подготовленными людьми как обладающие потенциалом к высоким достижениям в силу выдающихся способностей. Такие дети требуют дифференцированных учебных программ и/или помощи, которые выходят за рамки обычного школьного обучения, для того чтобы иметь возможность реализовать свои потенции и сделать вклад в развитие общества. Дети, склонные к высоким достижениям, могут и не демонстрировать их сразу, но иметь потенции к ним в любой из следующих областей (в одной или в сочетании): общие интеллектуальные способности; конкретные академические способности; творческое, или продуктивное, мышление; лидерские способности; художественные и исполнительские искусства; психомоторные способности.

К началу 70-х годов прошлого столетия психология индивидуальных различий становится практической наукой. Исследования стремительно перемещаются в область образования. В конце 70-х – начале 80-х развивается уже совсем новая, прикладная область психологии – психология талантливых, но не успевающих в учебе детей, в которой изучаются причины задержек в развитии талантов в детские годы и методы оказания психологической помощи. К концу 70-х не только частные, но и государственные школы начали перестраиваться в сторону дифференцированного обучения. Углубленные исследования последующих лет привели к тому, что уже признанные виды одаренности стали рассматриваться дифференцированно. Это проявилось в возникновении новых концепций интеллектуальной и творческой одаренности. Одной из получивших признание является теория множественности видов интеллекта Ховарда Гарднера [3]. Согласно этой теории, не существует какого-то единого интеллекта: есть, по крайней мере, семь видов. Каждый из них независим от других и функционирует как отдельная система по своим собственным правилам. Каждый обладает



особым статусом в силу своего происхождения. Например, в эволюционном развитии человечества музыкальный интеллект является более древним, чем остальные.

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

Каждый вид интеллекта Х. Гарднер проанализировал с учетом используемых умственных операций, случаев появления высокоодаренных, проявлений в других культурах, возможного пути эволюционного развития. В силу наследственных факторов или же под влиянием особенностей обучения у некоторых людей развиваются определенные виды интеллекта сильнее других, тогда как все они необходимы для более полной реализации личности.

В начале 80-х гг. XX века был осуществлен крупный международный проект, включивший исследователей семи стран, по развитию возможностей высокоодаренных детей прогнозировать будущее, проигрывать ситуации риска и возможные выходы из таких ситуаций. В США были созданы специальные курсы по обучению лидерству одаренных подростков. Задачи, которые решались на них учащимися средних и старших классов, далеко не детские; они относились к прогнозированию и проигрыванию в группах таких ситуаций, как выборы социальных лидеров, эвакуация людей в районах стихийных бедствий, решение конфликтных ситуаций (Д. Фельдхьюсен, В. Ричардсон, Д. Сиск). Детские варианты обучения навыкам лидерства велись в ряде школ и в начальных классах.

Разрабатывались специальные комплексные учебные программы, в рамках которых ученики могли продвигаться более свободно, чем по обычной программе, ограниченной пределами и задачами только одного школьного предмета. Вводилась шкала свободного продвижения ребенка в зависимости от его успехов и реальных возможностей внутри разновозрастной группы, в которой объединены дети, близкие по возрасту, например, дети 6, 7 и 8 лет. В них ребенок естественным образом определял для себя товарищей по играм и общению, уровню усвоения содержания предмета. В целом дифференцированное обучение в США переходило к составлению углубленных и разветвленных программ. Альтернативные программы были основаны на новых данных о когнитивных индивидуальных стилях учения. В основу теории когнитивных стилей легла подробно разрабатываемая концепция функционального доминирования работы левого и правого полушарий и связанных с этими особенностями «предпочтений» в восприятии, интеллектуальных операциях и личностном поведении. Стали популярными индивидуализированные способы работы по «учебным договорам», которые заключались между учащимся и учителем; они позволяли учителю экономить свое время, а учащемуся —



работать в индивидуальном темпе. Дальнейшее развитие исследований и диагностики одаренности основывались на интегрированном представлении о познавательных процессах и их развитии. Когнитивные методики диагностики и методики интеллектуального развития стали предметом специального теоретического и экспериментального анализа в середине XX века в нашей стране.

История развития исследований и практики обучения одаренных детей в нашей стране прошла ряд этапов, соответствовавших социальным потребностям общества и уровню развития психологической науки. На основе диагностики познавательных процессов и оценки их уровня уже в середине XX столетия были предприняты попытки оценить уровни одаренности. В нашей стране выполнены фундаментальные исследования по проблемам психологии творчества (С. Л. Рубинштейн, В. Н. Дружинин, Я. А. Пономарев, А. В. Брушлинский, Б. М. Кедров, О. К. Тихомиров), общих и специальных способностей (А. Н. Поддьяков, Н. С. Лейтес, Б. М. Теплов, В. А. Крутецкий, Е. И. Игнатъев, К. В. Тарасова), по психологии и психофизиологии индивидуальных различий и способностей (Б. М. Теплов, В. Д. Небылицын, В. С. Мерлин, Э. А. Голубева, В. М. Русалов), генетическим предпосылкам индивидуальных различий (М. С. Егорова, С. Ю. Малых, И. В. Равич-Щербо), разрабатывались дидактические принципы, учебные программы и факультативы для дифференцированного обучения.

Специальное значение имели разработанные психологические принципы творческого развития детей в дошкольном детстве и в начальной школе (А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин, Н. Н. Поддьяков, М. И. Лисина, Л. А. Венгер), реализуемые в школе и вузе принципы проблемного обучения (А. В. Брушлинский, Т. В. Кудрявцев, И. Я. Лернер, М. И. Махмутов), развивающего обучения (Л. В. Занков, В. В. Давыдов).

Особое место в этот период имело исследование проблемы одаренности в контексте психологии способностей, что наиболее полно

было отражено в работе Б. М. Теплова «Способности и одаренность». Он указывал: «При установлении основных понятий об одаренности наиболее удобно исходить из понятия «способность». Три признака, как мне кажется, всегда заключаются в понятии «способность» <...> Во-первых, под способностями разумеются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого <...> Во-вторых, способностями называют не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности <...> В-третьих, понятие «способность» не сводится к тем знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека [15, с. 9–91]». Дальнейшее развитие этой проблемы осуществлялось в большей степени в психологических исследованиях творчества и творческого мышления, а также в разработке систем проблемного обучения.

Анализ проблемы одаренности и способностей во многом предопределяется тем содержанием, которое мы будем вкладывать в эти понятия. Значительные трудности в определении понятия «одаренность» связаны с общепринятым бытовым пониманием этого термина. Если обратимся к толковым словарям, то увидим, что определения термина «одаренность» противоречат друг другу. В философском понимании «одаренность» – это качество, своеобразие способностей, определяющих творческие возможности человека [17, с. 89]. Вторая точка зрения, изложенная в философском словаре под редакцией В. И. Шинкарука, более конкретна: «одаренность» – природные склонности к определенному виду деятельности и задатки – психофизиологическая основа развития способностей [18, с. 453–454]. Последнее определение не исключает процесса развития способностей и подчеркивает значительное влияние социальной среды на их становление. Важно отметить, что определения одной науки имеют общее и различное. Важным является то, что во втором случае подчеркивается путь совершенствования способностей как путь предоставление свободного выбора деятельности.



Противоречие двух данных определений обусловлено развитием науки и общими социальными изменениями, однако, абстрактность высказываний более важна в данном случае, она характеризует особенности философских понятий, которые, скорее, не раскрывают все аспекты понятия, а лишь дают общие представления о том или ином предмете исследования. В этом случае «одаренность» – это качество, своеобразное сочетание способностей, помогающие человеку достичь успехов в различных видах деятельности.

Перейдем от общих понятий к конкретным, которые даются педагогике и психологии. В педагогическом словаре под редакцией С. У. Гончаренко одаренность – это потенциальное своеобразие задатков человека, благодаря которым он может достичь значительных успехов в деятельности. Далее говорится о том, что сами задатки не определяют одаренность, а лишь их развитие предполагает ее проявление [4, с. 52]. В педагогическом словаре под редакцией И. А. Каирова утверждается, что одаренность – совокупность природных задатков как условий формирования одаренности [10]. Именно задатки формируют специфику одаренности.

Вместе с тем Ю. З. Гильбух говорит о том, что одаренность обусловлена высоким умственным развитием, которое является следствием как природных задатков, так и благоприятных условий воспитания [1, с. 4]. Ю. З. Гильбух определил следующие особенности одаренных детей: раннее проявление высокой познавательной активности и любознательности; быстрота и точность в выполнении умственных операций. Это обусловлено тремя факторами: устойчивость внимания, оперативность памяти, сформированность навыков логического мышления.

Вышеизложенные черты одаренности свойственны интеллектуалам, но есть и другая одаренность – творческая, для детей этого типа одаренности характерно присутствие познавательного интереса к деятельности и творчество – нестандартный подход к реализации учебных задач. В данных понятиях имеется

один важный фактор – развитие задатков не отождествлено со способностями и одаренностью, они скорее преобразование физиологических факторов в личностное качество.

Таким образом, «одаренность» с точки зрения педагогики представляет комплекс способностей, проявляющихся в деятельности при определенных образовательных и воспитательных условиях, обеспечивающих ее успешное выполнение.

Интересны идеи психологов по этой проблеме. В психологическом словаре под редакцией В. В. Давыдова и А. В. Запорожца говорится о том, что одаренность может выступать и проявляться в высоком уровне умственного развития и для вундеркиндов характерно: богатство активного словаря, быстрота, оригинальность вербальных ассоциаций; выражение установки на творческое выполнение заданий, оригинальность мышления и воображения; успешное овладение основными элементами учебной деятельности [12, с. 229].

Н. С. Лейтес, исследовавший вопросы одаренных детей, определил три варианта развития: «Одни дети с необыкновенно высоким общим уровнем интеллекта: они далеко опережают сверстников по темпу умственного развития, обладают повышенной восприимчивостью к самым разным учебным занятиям. Другой вариант – дети, у которых при общем уровне развития обнаруживается специальные способности к каким-либо видам деятельности. И дети, умственные способности которых не востребованы, они не обеспечивают заметных достижений, но в дальнейшем их своеобразные достоинства могут быть ценными и воплотятся в успешной деятельности; по отношению к таким детям можно говорить о потенциальной одаренности [9, с. 34].

В процессе описания одаренности В. Э. Чудновский и В. С. Юркевич отмечали, что есть одаренность, проявляющаяся в способности к учению, обладанию уже имеющемуся опыту деятельности. Это «школьная одаренность», не вызывающая сомнений у учителей. Как правило, она сопровождается быстротой умственной деятельности: быстрым усвоением, обоб-



щением часто огромного количества материалов. Все этим счастливицам дается быстро, легко, весело. Увы, большинство учителей и родителей такой одаренностью исчерпывают само представление об этом явлении. К сожалению, даже многие профессионалы – психологи до сих пор склонны зачислять в одаренные только тех, кто опережает сверстников в умственном развитии, кто обладает незаурядными способностями к обучению (особенно школьному). Такие дети одарены. Но есть ведь и другие, чью одаренность никто не хочет замечать, более того, ее каждый день уничтожают в школе и в семье [16, с. 41–42]. Авторы выделили среди учеников «интеллектуалов», для которых характерны легкая обучаемость; активность мыслительных процессов; высокий уровень развития интеллекта; работоспособность; увлеченность занятиями; проявление творческих моментов в деятельности.

Психологи выделяют несколько категорий одаренных детей. У Н. С. Лейтеса выделено три такие категории, у М. А. Холодной – шесть. По мнению же А. И. Савенкова, наиболее адекватно выделение четырех групп детей, которых обычно принято называть одаренными:

- дети с высоким показателем по специальным тестам интеллекта;
- дети с высоким уровнем творческих способностей;
- дети, достигшие успехов в каких-либо областях деятельности (юные музыканты, художники, математики, шахматисты и др.) эту категорию детей чаще называют талантливыми;
- дети, хорошо обучающиеся в школе (академическая одаренность) [14].

Каждая из этих категорий отражает определенное отношение к пониманию одаренности как психического явления.

Изучив различные точки зрения исследователей, можно сделать вывод, что проявления одаренности сопровождаются проявлением познавательной активности к деятельности; ориентацией на творческое выполнение учебных заданий; устойчивым интересом к объекту познания; оригинальность мышления.

Во всех психологических характеристиках одаренности говорится об активном познании окружающего мира, оригинальном подходе к деятельности, раннем появлении потребностей узнать, запомнить, обучиться – без этих условий невозможно проявление и формирование способностей (табл. 1).

Таким образом, взгляды ученых на сущность одаренности позволяют сделать вывод о том, что одаренность представляет собой наличие и развитие комплекса способностей и личностных качеств, позволяющих человеку достигать высоких результатов труда в нескольких видах творческой, интеллектуальной и практической работы на протяжении всей жизнедеятельности.

Контент-анализ философской и психолого-педагогической литературы по проблеме одаренности детей позволяет выделить несколько видов одаренности:

- художественная, которая развивается в специализированных школах, кружках, студиях на основе индивидуальных программ обучения;
- общая интеллектуальная и академическая – проявляется, как правило, в определенных областях знаний, позволяющих обучающимся интенсивно осваивать учебную и дополнительную научную информацию, показывая высокие результаты обучения и развития;
- математическая, проявляющаяся в предметной направленности ума, интенсивном формализованном восприятии, переработке и свободном оперировании математической информацией, способности к логическому мышлению в сфере количественных и пространственных отношений, числовой и знаковой символике; способности мыслить математическими символами; способности к быстрому и широкому обобщению математических объектов, отношений и действий; способности к свертыванию процесса математического рассуждения и системы соответствующих действий; способности мыслить свернутыми структурами; гибкости мыслительных процессов в математической деятельности; стремлении к яс-



Таблица 1

Основные положения понятия «одаренность» в отечественной психологии

№	Ученые	Содержание понятия
1.	Л. С. Выготский	Одаренность как генетически обусловленный компонент способностей, развивающийся в соответствующей деятельности или деградирующий при ее отсутствии
2.	Б. Т. Теплов	Связывал развитие одаренности с включением ребенка в какую-либо творческую деятельность
3.	В. Н. Мясищев	Предполагал что одаренность – синтез взаимоусиливающих друг друга свойств личности: ее активного и положительного отношения к деятельности, так называемой склонности к определенному виду деятельности и настойчивого трудового усилия
4.	А. А. Бодалев, С. Л. Рубинштейн	Одаренность как потенциал человека, определяющий его готовность к осуществлению разных видов деятельности, а также возможный уровень их продуктивности
5.	Д. Б. Богоявленская	Рассматривала одаренность как системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми
6.	А. В. Петровский	Раскрывал одаренность как совокупность задатков, природных данных, характеристику степени выраженности и своеобразия природных предпосылок способностей
7.	А. М. Матюшкин	Считал, что психологическая структура одаренности совпадает с основными структурными элементами, характеризующими творчество, а обучение и развитие одаренных детей составляет идеальную модель творческого развития человека
8.	А. И. Савенков	Одаренность – генетически обусловленный компонент способностей, которые в значительной мере определяют как конечный результат, так и темп развития
9.	А. В. Хуторской	Определял одаренность как качественно своеобразное сочетание способностей, от которых зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или иной деятельности
10.	В. В. Юрчук	Характеризовал одаренность как свойство специфических корреляций способностей субъекта, которые обеспечивают успешность выполнения тех или иных действий, а сама сумма способностей, представляющих оригинальную модель, позволяет индивиду компенсировать негативность тех или иных качеств за счет приоритетных эволюций других
11.	В. С. Юркевич	Рассматривал одаренность только как интеллектуальную характеристику, не соответствующую подлинному представлению о высоком развитии возможностей человека



ности, простоте, экономности и рациональности решений; способности к быстрой и свободной перестройке направленности мыслительного процесса, переключении с прямого на обратный ход мысли (обратимость мыслительного процесса при математическом рассуждении (В. А. Крутецкий);

– творческая (продуктивная) – порождается способностью продуцировать, выдвигать новые идеи, изобретать или же блестяще исполнять, использовать то, что уже создано (А. М. Матюшкин);

– лидерская (социальная организаторская), включающая такие структурные компоненты, как социальная перцепция, просоциальное поведение, нравственные суждения, организаторские умения и предполагающая исключительную способность устанавливать гибкие, зрелые, конструктивные межличностные взаимоотношения с другими людьми, направленные на достижение оптимальных результатов совместной деятельности;

– практическая, включающая свойства практического мышления, особенности условий практической деятельности, предъявляющей жесткие требования к выдающимся личностям (С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов), знания своих слабых и сильных сторон и способность использовать их для выработки собственных способов действий, включая привлечение других людей для выполнения того, что он не может делать хорошо (Р. Стернберг).

Перечисленные виды одаренности проявляются по-разному в зависимости от индивидуальных особенностей и своеобразия окружения обучающихся: видов и типов образовательных организаций, технологий и методик обучения, содержания педагогического процесса.

В последнее тридцатилетие в стране широко распространены и активно работают учебные заведения нового типа, помогающие организовать обучение способных и талантливых детей. К таким учебным заведениям относятся лицеи, гимназии, колледжи, авторские и частные школы, школы-интернаты для одаренных детей, летние и зимние физико-математические школы, Малая академия наук. Данные образо-

вательные учреждения имеют ряд отличий от традиционной школы, свои особенности и специфику, отличаются альтернативным содержанием учебного процесса, выбором программ обучения, методов и приемов для достижения воспитательных и образовательных целей. Чем интересны эти заведения? Во-первых, учебные заведения нового типа помогают внедрить все новое, что появилось в теории и практике школьного образования, во-вторых, формы и методы организации обучения позволяют максимально индивидуализировать и гуманитаризировать процесс обучения. Все эти факторы влияют на создание благоприятных условий для максимального развития интеллектуального и творческого потенциала обучающихся, воспитание духовной, свободной, творческой и социально активной личности, способной свободно участвовать в системе современных общественных отношений. Особенностью учебных планов в таких учебных заведениях стало наличие интегрированных курсов – словесности, естествознания, экологии, культурологии. Интегрированные курсы помогают ребенку увидеть мир целостно, сформировать мировоззрение не только как систему знаний о мире, но и отношение к нему. Разнообразие изучаемых дисциплин и курсов, наличие свободного времени для самообразования создают прекрасные условия, способствующие развитию способностей одаренных детей. Говоря о педагогах заведений нового типа, А. В. Глузман подчеркивал, что «гимназический педагог должен не просто быть учителем, а «ученым» – уметь создавать собственные программы и планы, писать учебники и пособия, уметь увлечь детей любовью к знаниям, к науке [2, с. 31].

Одним из важных шагов в решении проблем одаренности и развития творческих способностей стало появление авторских методик, направленных на работу с одаренными детьми, включающих качественное и количественное изменение содержания учебной программы. Принципы развивающего обучения (Л. В. Занков, В. В. Давыдов) предполагали «обогащение» и «ускорение» программ для обучения



вундеркиндов. В основе принципов развивающего обучения лежала возможность учителя и обучающихся работать по индивидуальным программам, включающим углубленное изучение учебных предметов.

Несовершенство традиционной образовательной системы стало главной причиной появления ряда авторских технологий: И. П. Волкова «Технология творческого обучения», И. П. Иванова «Методика коллективных творческих дел», Г. С. Альшцулера «Теории решения изобретательских задач (ТРИЗ), которые применялись на практике в современной школе, направленных на развитие творческих способностей учащихся и работу с одаренными детьми. Идеи развивающего обучения получили свое широкое применение и внедрение в педагогическую практику.

Целями технологии творческого обучения И. П. Волкова были системное формирование творческих способностей личности на основе свободного выбора ребенком внеурочной деятельности; выявление и развитие творческих способностей, фронтальное приобщение школьников к многообразной творческой деятельности, направленной на получение значимого результата обучения. Основные положения технологии творчества включали информационное и исполнительское обеспечение решения проблемных задач; построение блочно-параллельной структуры учебного материала с учетом развития индивидуальных творческих способностей; реализацию значимых для данной сферы методов науки и вариативных способов решения проблем.

Основной задачей технологии коллективных творческих дел, разработанной И. П. Ивановым, было воспитание социально активной и творческой личности, способной преумножить общественную культуру, внести свой вклад в построение правового демократического общества. Основные положения методики коллективного творческого воспитания: социальная направленность творческой коллективной деятельности как средства создания условий для проявления и формирования основных личностных качеств; организация образо-

вательного процесса на основе диалога субъектов совместной деятельности; уважение самостоятельности обучающегося, его уникальной позиции как личности и индивидуальности. В основе коллективных творческих дел, по И. П. Иванову, лежало социальное творчество, направленное на служение людям, Родине, развитие творчества и самостроительства личности. Его содержание включало заботу о себе, о друге, о своем коллективе, о близких и далеких людях в конкретных практических социальных ситуациях.

Теория решения изобретательских задач (ТРИЗ), разработанная Г. С. Альшцулером, была направлена на формирование творческого мышления обучающихся, развитие способности одаренных учащихся, подготовки их к решению нестандартных задач. Применяемые в развивающей системе методы помогали разрушить стереотипность мышления, стимулировать интерес к самостоятельной, творческой, деятельности, что являлось главным условием формирования способностей одаренных детей. Реализация ТРИЗ позволяет формировать системное мышление в процессе ознакомления обучающихся с окружающим социумом и самим собой; воспитывать мотивацию, интерес к собственным открытиям через поисковую и исследовательскую деятельность; развивать творчество, воображение, познавательную активность в разнообразной продуктивной деятельности. Данная технология позволяет достичь желаемого результата, почувствовать собственную значимость для окружающих и удовольствие от самостоятельно выполненной работы, существенно повышает вероятность решения творческих задач благодаря использованию системы алгоритмов, методов и приемов.

В современной педагогической практике известны такие подходы и методы к работе с одаренными детьми: «перескакивание»; комплектование классов по уровню подготовки учащихся; «ускорение» (принцип построения учебных программ для одаренных детей), специализированные классы в школе. Известен подход Ю. З. Гильбуха, который предложил комплектование классов по уровню подготовки



учащихся. Создавались три типа классов на основе предварительной диагностики детей: первый класс ускоренного обучения, предназначенный для одаренных детей, второй класс возрастной нормы и третий класс повышенного индивидуального внимания для слабо подготовленных учеников. Впоследствии данный подход не получил широкого применения в массовой педагогической практике.

Некоторыми видами учебных заведений для одаренных детей являются профильные школы. Они представляли собой новую форму сотрудничества ученых и школьников, ориентирующую учащихся на овладение основными навыками для научного исследования. Наибольшее распространение получили физико-математические школы для старшеклассников, школы углубленного изучения иностранных языков, лицей искусств, в которых углубленно осваивали дисциплины, связанные с музыкальным и изобразительным искусством. Позитивное значение профильных школ включает следующее: развивает мотивацию, интерес и потребности в определенном виде деятельности, позволяет строить учебный процесс с учетом индивидуализации и дифференциации обучения детей, в том числе возможность организовать их самостоятельную работу, включает элементы их конкурентоспособности и познавательной активности, направленности на будущую практическую деятельность, последующую адаптации к обучению в системе высшего образования. Все эти моменты, в конечном счете, являются неотъемлемой частью формирования индивидуальности одаренного ребенка.

На протяжении последних 30 лет в Российской Федерации реализуются ряд федеральных программ («Дети-инвалиды», «Дети-сироты», «Дети Севера», «Дети Чернобыля», «Планирование семьи» и «Развитие индустрии детского питания в РСФСР на 1991–1995 годы»), в том числе президентская программа «Дети России», в которую включены программы «Одаренные дети», «Организация летнего отдыха детей», «Дети семей беженцев и вынужденных переселенцев».

В реализуемой Президентской программе «Дети России» [13] было подчеркнuto, что одаренность охватывает два аспекта поведения талантливого ребенка: инструментальный, включающий способы деятельности, и мотивационный, определяющий отношение ребенка к определенному виду деятельности. И далее в программе были раскрыты основные положения этих двух сторон одаренности. Так, инструментальный аспект включал наличие специфических стратегий (выделение новых идей и целей, направленных на оперативное успешное выполнение деятельности и ее высокую эффективность; новаторский подход к использованию и изобретению новых способов действий в процессе поиска решений в заданной ситуации); сформированность инновационного стиля деятельности, направленного на системное и трансформированное изучение предметов с учетом самодостаточной системы регуляции; развивающее обучение, проявляющееся в высокой скорости и легкости обучения.

Мотивационный аспект поведения одаренного ребенка был охарактеризован такими признаками, как повышенная, избирательная эмоциональность к определенным сторонам предметной деятельности и определенным формам собственной активности, сопровождающаяся, как правило, переживанием чувства удовольствия; ярко выраженный личностно ориентированный интерес к тем или иным занятиям или сферам деятельности, чрезвычайно высокая увлеченность к каким-либо предметам, погруженность в то или иное дело; повышенная познавательная потребность, которая проявляется в любознательности и готовности по собственной инициативе выходить за пределы исходных требований деятельности; непринятие стандартных типичных заданий и готовых ответов; высокая критичность к результатам собственного труда, склонность ставить сверхтрудные цели, стремление к совершенству.

Выводы. Феномен одаренности со второй половины XX века и до настоящего времени является предметом научных исследований и практических поисков. Основные идеи ученых в данной области представлены в таблице 2.



Таблица 2

**Основные идеи о развитии феномена «одаренность»
в теории и практике педагогики и психологии**

Период	Основные идеи о развитии понятия «одаренность»	Ученые – психологи и педагоги	Результаты исследований
50-е – 90-е годы XX века	<p>– трансформация понятий «интеллектуальная одаренность», измеряемая с помощью коэффициента IQ и «творческая одаренность»;</p> <p>– Модель «Структура интеллекта» Дж. Гилфорда: деление мышления на конвергентное (однонаправленное) и дивергентное (альтернативное);</p> <p>– Концепция креативности Дж. Гилфорда: «креативность как способность применять при решении проблемных задач при разработке нетрадиционных стратегий»;</p> <p>– Концепция одаренности П. Торренса: «одаренность включает триаду: творческие способности; творческие умения; творческую мотивацию»;</p> <p>– Модель одаренности Дж. Рензулли, включающая способности, мотивацию, креативность;</p> <p>– «Пятифакторная модель» А. Танненбаума, определяющая условия творческой реализации личности: общие способности; специальные способности; личностные, волевые характеристики; стимулирующее окружение; случайные факторы;</p> <p>– разработка технологий развивающего обучения, видов обобщений в обучении, опережающего обучения, контекстного обучения, опорных конспектов, укрупнения дидактических единиц, концепции гуманной педагогики, духовно-нравственного воспитания;</p> <p>– обоснование и внедрение авторских практик для способностей и одаренных детей.</p>	<p>Г. Айзенк, Дж. Гилфорд, Г. Груббер, Д. Роджерс, К. Тейлор, П. Торренс, И. Хайн, Л. С. Выготский, Б. Т. Теплов, Н. С. Лейтес, А. М. Матюшкин, Я. А. Пономарев, Л. В. Занков, В. В. Давыдов; Ш. А. Амонашвили, В. А. Сухомлинский, В. Ф. Шаталов, С. Н. Лысенкова, М. П. Щетинин, И. П. Волков, Е. Н. Ильин, П. М. Эрдниев</p>	<p>– масштабные исследования феномена одаренности, разработка технологий выявления и развития интеллектуальных возможностей и творческих способностей;</p> <p>– первые международные и национальные программы поиска и обучения одаренных в СССР и зарубежных странах;</p> <p>– создание первых специализированных заведений для одаренных детей (гимназий, лицеев, колледжей) в России</p>



Таблица 2 (продолжение)

**Основные идеи о развитии феномена «одаренность»
в теории и практике педагогики и психологии**

Период	Основные идеи о развитии понятия «одаренность»	Ученые – психологи и педагоги	Результаты исследований
90-е годы XX века – первая четверть XXI столетия	<ul style="list-style-type: none">– рассмотрение одаренности как системного, развивающегося в течение жизни качества психики, позволяющего достичь значительно больших и необычных результатов по сравнению с окружающими;– инструментальный и мотивационный аспект поведения одаренного ребенка;– поддержка одаренности является единственным надежным способом воспроизводства интеллектуальной элиты нации, поддержания устойчивости общества;– создание системы гуманистического воспитания, образовательных учреждений адаптивного обучения,– развитие потенциальных возможностей и способностей одаренных школьников и студентов	Ю. Д. Бабаева, Д. Б. Богоявленская, А. В. Брушлинский, В. Н. Дружинин, И. И. Ильясов, Н. С. Лейтис, А. М. Матюшкин, А. А. Мелик-Пашаев, В. И. Панов, А. И. Савенков, В. Д. Ушаков, М. А. Холодная, В. Д. Шадриков, И. В. Шумакова, В. С. Юркевич, В. А. Караковский, Е. А. Ямбург,	<ul style="list-style-type: none">– интенсивный подход в развитии одаренности, основанный на выявлении потенциальных и скрытых возможностей обучающихся, индивидуализации и психологических технологиях;– формирование социальной мотивации как одаренных обучающихся, так и преподавателей, работающих с ними;– создание нормативно-правовой и научно-методической базы для работы с одаренными обучающимися;– поддержка образовательных организаций, педагогических работников, одаренных обучающихся;– развитие инфраструктуры по работе с одаренными обучающимися (авторских школ, частных гимназий, лицеев, колледжей, вузов);– развитие отечественной системы поддержки одаренных детей, подростков и молодежи

АННОТАЦИЯ

Анализируется проблема развития одаренности детей и молодых людей в зарубежной и отечественной психолого-педагогической литературе. Рассматриваются различные подходы к созданию системы одаренности в условиях дошкольных, общеобразовательных организациях. Раскрываются особенности содержания, структуры и функций одаренности

как психолого-педагогического феномена. Описан опыт развития одаренности в образовательных учреждениях Российской Федерации.

Ключевые слова: одаренность, содержание, сущность, структура и функции развития одаренности, типы и виды одаренности, методы, формы и технологии развития одаренности, президентские и федеральные программы.



SUMMARY

The problem of the development of giftedness of children and young people in foreign and domestic psychological and pedagogical literature is analyzed. Various approaches to the creation of a system of giftedness in the conditions of preschool, educational organizations are considered. The features of the content, structure and functions of giftedness as a psychological and pedagogical phenomenon are revealed. The experience of giftedness development in educational institutions of the Russian Federation is described.

Key words: giftedness, content, essence, structure and functions of giftedness development, types and types of giftedness, methods, forms and technologies of giftedness development, presidential and federal programs.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гильбух Ю. З. Внимание: одаренные дети Ю. З. Гильбух. – М.: Знание, 1991. – 80 с.
2. Глузман А. В., Грива О. А. Школа нового типа. Гимназии, лицеи, и колледжи в современном образовании // Вместе. – № 1-2. – 1997. – С. 29–32.
3. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта // Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligence. – М.: «Вильямс», 2007. – 512 с.
4. Гончаренко С. У. Украинский педагогичний словник. – К.: Либідь, 1997. – 290 с.
5. Зябкин В. Е. Все дети талантливы. – Симферополь: Крымское учебно-педагогическое государственное издательство, 1998. – 128 с.
6. Краткий тест творческого мышления: Фигур. форма: пособие для шк. психологов. – М.: ИНТОР: Ассоц. «Полиграфист», 1995. – 46 с.
7. Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст. – М.: Педагогика, 1971. – 280 с.
8. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность // Семья и школа. – 1990. – № 9. – С. 31–33.
9. Лейтес Н. С. Бывают ли выдающиеся дети... // Семья и школа. – 1990. – № 3. – С. 33–35.
10. Педагогический словарь: в 2 т. / гл. ред. И. А. Каиров. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1960. – 1960. – Т. 1: [А–Н]. – 774 с.
11. Петровский А. В. Популярные беседы о психологии. – М.: Педагогика, 1983. – 224 с.
12. Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.
13. Президентская программа «Дети России»: сб. / ред. Л. П. Кравченко. – М.: Рос. газ.: Журн. «Социал. защита», 1994. – 160 с.
14. Савенков А. И. Детская одаренность как теоретическая проблема // Начальная школа – 2000. – № 1. – С. 94–100.
15. Теплов Б. М. Способности и одаренность // Проблемы индивидуальных различий. – М.: Наука, 1961. – С. 9–20.
16. Чудновский В. Э., Юркевич В. С. Одаренность: дар или испытание. – М.: Знание, 1990. – 80 с.
17. Философский энциклопедический словарь / под ред. Е. Ф. Губского, Г. Ф. Корблëвой. – М.: ИНФАРМ-М, 1997. – 576 с.
18. Філософський словник / под ред. В. І. Шинкарук. – К.: Головна редакція української радянської енциклопедії, 1986. – 796 с.
19. Barron F. Creative person and creative process. – N.Y.: Holt, Rinehart and Winston, 1969. – 212 pp.
20. Guilford J. The Nature of Human Intelligence. – N.Y.: Me GrawHill, 1967. – 248 p.
21. Marland S. Education of the Gifted and Talented. Report to the Congress. – Washington, 1972. – 89 p.
22. Taylor B. Gifted Primary Children in Redbridge // Trends in Education. – 1977. – № 7. – P. 12.
23. Torrance E. P. The Torrance Tests of Creative Thinking Norms-Technical Manual. – Princeton, NJ: Personal Press. 1974. – 272 p.

