

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**«ДОНСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**(ДГТУ)**

КАФЕДРА «Психологии образования и организационной психологии»

**Курс лекций**

по дисциплине   
«Исследовательская деятельность одаренных детей»

Ростов-на-Дону   
2024

УДК 159.9

Составитель: доцент кафедры «Психология образования и организационная психология», к.псх.н., доцент Г.В. Самойлова

Курс лекций по дисциплине «Исследовательская деятельность одаренных детей». ДГТУ, г. Ростов-на-Дону, 2024 г.

Предназначено для обучающихся всех форм обучения по направлению подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование.

УДК 159.9

Печатается по решению редакционно-издательского совета

Донского государственного технического университета

Ответственный за выпуск:

Заведующий кафедрой «Психология образования и организационная психология»

д.пс.н., профессор Белоусова А.К.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

В печать \_\_\_.2025 г.

Формат 60×84/16. Объем \_\_ усл. п. л.

Тираж 50 экз. Заказ № \_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Издательский центр ДГТУ

Адрес университета и полиграфического предприятия:

344003, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1

© Донской государственный

технический университет, 2025

**СОДЕРЖАНИЕ**

1. Лекция1.Феномен одаренности в научно-педагогических исследованиях………………………………………….............................4
2. Лекция 2. Психология одаренности……………………………………….10
3. Лекция 3. Особенности личности одаренных детей с гармоничным и дисгармоничным типом развития…………………………………………17
4. Лекция 4. Психофизиология креативности………………………………29
5. Лекция 5. Идентификация одаренных как педагогическая проблема…35

БИБЛИОГРАФИЯ………………………………………………………………44

**Лекция 1: «Феномен одаренности в научно-педагогических исследованиях»**

1. [Эволюция учений об одаренности в истории философии](#_bookmark10).
2. [Эмпирический подход к изучению проблемы способностей, одаренности,](#_bookmark12) [таланта Ф. Гальтона.](#_bookmark12)
3. [Вклад А.Бине и его последователей в разработку идеи интеллектуальной](#_bookmark13) [одаренности.](#_bookmark13)
4. [Функциональный подход к проблеме одаренности.](#_bookmark15)
5. [Проблема способностей и одаренности в трудах отечественных психологов.](#_bookmark16)

## Эволюция учений об одаренности в истории философии

Трактаты о гении философов, начиная с Пифагора, Платона и Аристотеля и включая их многочисленных последователей в более поздние времена, содержат много интересных фактов, наблюдений и выявленных на их основе закономерностей. Однако разрабатывалось все это автономно от образовательной деятельности. Общественное производство в ту пору не требовало узкой специализации и социально-педагогическая практика не интересовалась проблемами дифференциации и ранней диагностики способностей. В значительной мере поэтому к изучению природы гениальности исследователи практически вплоть до начала XIXв. обращалисьлишьпостольку,посколькуэтобылонеобходимодлявыясненияобщих философских проблем творчества. С древнейших времен вплоть до XIX в.(А. Баумгартен, Г. Гегель, И. Кант и др.) в научных трактатах прочно утвердилсятермин ***«гений»*** (от лат. genius – дух). Им обозначали явление, которое в более поздние времена стали называть значительно скромнее – «субъектом творческойдеятельности». Изначально в античной культуре «гений» – фигура мифологическая, соединяющая в себе бессмертное божество и смертного человека. Именно это представление о сочетании божественного духа с человеком и было основой представлений о гении в европейской философии и в обыденном сознании в плоть до конца XIX в. Люди часто были склонны мистифицировать происхождение, жизнь и деятельность гениев.

Термин «талант» стал использоваться практически одновременно с термином «гений». Появление термина «талант» в научном обиходе было связано с представлениями о возможности измерения степени гениальности и – на этой основе – ранжирования гениев. Постепенно сформировалось представление о таланте как просто высокой степени развития способностей к определенному виду деятельности, в то время как под «гением» стали понимать высший, максимальный уровень их проявления, расположенный, образно говоря, над талантом.

Одной из первых попыток глубокого философско-психологического осмысления проблемы одаренности было исследование испанского врача Хуана Уарте. Он связывал перспективу возрождения могущества Испанской империи с максимальным использованием на государственной службе особо одаренных людей. Его работа была одним из первых в истории психологии трудов, где рассматривалось в качестве основной задачи изучение индивидуальных различий в способностях с целью дальнейшего профессионального отбора. X. Уарте подчеркивал зависимость таланта от природы, однако это, по его мнению, не означает бесполезности воспитания и труда. При этом, говоря о воспитании и обучении талантов, он акцентировал внимание на необходимости учета индивидуальных и возрастных особенностей обучаемого. Он предлагал оценивать потенциальную одаренность по внешним признакам (формы частей лица, характер волос и др.).

Эпоху Возрождения, как утверждают историки философии, сменил период, названный «классицизмом». В это время все активнее обсуждался вопрос о происхождении гениальности. Разногласия возникали по поводу того, является ли какой-либо художественный талант (живописный, поэтический и др.) даром божественным или он имеет земное происхождение. Большая часть философов настаивала на том, что природа свои дары делит поровну. Каждый человек может быть развит до самой высокой степени гениальности, все дело в тех условиях, в которых он оказался.

Просветительское учение об общественной природе человека развивали и русские рационалисты конца XVIII в. (А. Ф. Бестужев, И. А. Крылов, А. И. Клушин и др.). Так, А. Ф. Бестужев писал о том, что неравенство, существующее между одним человеком и другим, возникает не столько от первоначального неравенства между способностями чувствовать, мыслить, хотеть, сколько «от разности причин, соединяющихся для открытия оных.

Гений в немецкой классической философии понимается как «сгармонированное действие естественных склонностей в интеллектуальной и аффективной сферах» (А. Баумгартен). В своем трактате «О гении» И. Кант утверждает, что гений – это прирожденная способность к созданию образцовых произведений искусства, «аристократ, «избранник духа, способный возвыситься «над плоским уровнем обычной логики. А талант – способность создавать то, для чего не может быть никаких определенных правил, поэтому оригинальность – первое его свойство.

**2. Эмпирический подход к изучению проблемы способностей, одаренности, таланта Ф. Гальтона.**

Ф. Гальтон в книге «Наследственность таланта: ее законы и последствия попытался доказать, что выдающиеся способности (гениальность) – результат действия в первую очередь наследственных факторов. В качестве доказательства он проводит статистический анализ фактов биографий представителей английской социальной элиты. Им обследовано 977 выдающихся людей из 300 семей. Главная причина высоких достижений лежит, по его утверждению, в самом человеке и передается биологическим путем, из поколения в поколение. Он приводит данные, согласно которым на каждые десять знаменитых людей, имеющих выдающихся родственников, приходятся 3-4 выдающихся отца, 4 или 5 выдающихся братьев и пять или шесть выдающихся сыновей. Он 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 Штерном. Дальнейшая работа в этом направлении привелаФ. Гальтона к заключению о необходимости искусственного поддерживания и даже совершенствования интеллектуального потенциала в человеческом сообществе. Для этого «естественный отбор в человеческом сообществе должен, по его утверждению, уступить место «искусственному отбору, для чего необходимо искусственно поддерживать воспроизводство людей, обладающих желательными качествами, и препятствовать воспроизводству больных, умственно отсталых и т. п. Созданная им для научного обеспечения решения этих социальных проблем отрасль знаний получила название «евгеника («хорошего рода), которая разрабатывает в первую очередь проблемы искусственной селекции применительно к человеку. Он позволял сделать заключение о степени случайности связи между двумя различными характеристиками, например между уровнем интеллекта и академической успеваемостью, между особенностями внешнего облика и уровнем развития интеллекта и др. Этот метод был усовершенствован английским математиком К. Пирсоном, результатом чего стал факторный анализ, получивший большое распространение в психологии XX в. (Ч. Спирмен, Дж. Гилфорд и др.). От Ф. Гальтона ведут свою родословную и современные психодиагностика и психометрия. Им было введено в обиход понятие «тест. Он исходил из того, что умственную одаренность можно определять по степени сенсорной чувствительности. Он считал, что возможности рассудка тем выше, чем тоньше органы чувств улавливают и дифференцируют различия во внешнем мире.

**3. Вклад А. Бине и его последователей в разработку идеи интеллектуальной одаренности.**

При всей многозначности научных и бытовых трактовок понятия «интеллект, термин «интеллектуальная одаренность в психологии, а вслед за ней и в педагогике, приобрел вполне определенный смысл в результате развития в начале XX в. психодиагностики и психометрии, и прежде всего «тестологии, связанной с именем известного французского психолога А. Бине. В начале XX в. во Франции был объявлен переход к всеобщему начальному образованию. Но иобщество, и сама система образования были плохо подготовлены к этой реформе, и значительная часть детей в силу слабой развитости образовательной среды, а также отсутствия эффективных образовательных технологий не справлялась с программой начальной школы. Перед министерством общественного образования и обществом встала задача отбора детей, неспособных к обучению. Решить эту задачу и должна была группа исследователей под руководством А. Бине. Его концепция предполагала биологически детерминированное развитие интеллекта в онтогенезе. Но он подчеркивал при этом и высокую значимость средовых факторов. Развитие представлялось ему как созревание, происходящее по общим принципам биологического изменения организма в различные фазы его существования. Не разделял А. Бине и подход Ф. Гальтона к диагностике одаренности. Методики, разработанные им, строились не на определении особенностей сенсорного развития, а на представлениях о когнитивной сложности интеллекта. Он стремился выявить общие способности к познавательной деятельности. Интеллект оценивался им с учетом не только сформированности определенных познавательных функций (запоминание, пространственное различение и т. д.), но и усвоения социального опыта (осведомленность, знания значений слов, способности к моральным оценкам и т. д.). Однако при этом практически все задания, включенные в его тестовые «батареи, были, как было определено впоследствии, «конвергентного типа (рассчитанными на конвергентное, или однонаправленное,последовательное, логическое мышление). Иначе говоря, они были ориентированы на выявление лишь одной и притом не самой важной характеристики умственных способностей. Несмотря на это, показатель, выявляемый по этим методикам, получил наименование «коэффициента интеллекта (IQ) и претендовал на роль универсальной характеристики умственного развития.

Последователи А. Бине, разрабатывавшие теоретические модели интеллекта и методики его диагностики (Л. Термен, 1916; Р. Мейли, 1928; Дж. Равен и Л. Пенроуз, 1936; Р. Амтхауэр, 1953; Р. Кеттелл, 1958 и др.), совершенствовалиметодики, создавали новые, но практически все тестовые задания, направленные на определение «коэффициента интеллекта, так и оставались конвергентными. Из-за этого понятия «интеллекти «интеллектуальная одаренность оказались суженными. Такая ограниченная трактовка еще более утвердилась с возникновением кибернетики, при первых разработках концепции «искусственного интеллекта. А. Бине считал, что воздействию факторов среды принадлежит большее значение, чем на то указывал Ф. Гальтон. Поэтому Бине одним из первых заговорил о возможности разработки серии обучающих процедур, позволяющих повысить качество функционирования интеллекта, т. е. о возможности создания системы его целенаправленного развития. Он ввел в научный обиход понятия «умственный возраст и «хронологический возраст. А. Бине, как и многие его современники и последователи, прекрасно понимал, что об умственной одаренности, об интеллекте человека следует судить не только по тому, что он может сделать на основе следования алгоритму. Одаренность, интеллект проявляются в ситуациях открытия новых знаний, в способности к переносу этих знаний в новые ситуации, при решении оригинальных, новых проблем. Но разработанные им методики еще не позволяли выявлять данные качества.

**4. Функциональный подход к проблеме одаренности.**

На рубеже XIX–XX вв. в рамках ассоциативной психологии рождается функциональный подход к одаренности. Сторонники ассоциативной психологии (А. Бэн, В. Вундт Д. Милль, Г. Спенсер, Т. Циген и др.) считали, что душе присуще три основных свойства: чувствование, воля и мышление, т. е. интеллект, или мыслительная сила духа. Большое место в ассоциативной психологии занимала проблема познавательных процессов (функций), к которым кроме мышления были отнесены внимание, память, восприятие и др. На основе этих исследований стали разрабатываться методики измерения индивидуальных различий с целью идентифицировать одаренных детей. В русле данного подхода известным русским ученым Г.И. Россолимо были созданы методики диагностики интеллектуальнойодаренности, которые предполагали изучение и измерение пяти основных функций: мышления, внимания, воли, восприимчивого запоминания. Предложенная им система предполагала изучение основных процессов. Так, внимание исследовалось по его устойчивости и объему; воля – по сопротивлению автоматизму и внушаемости; восприимчивость – по степени узнавания и воспроизведение запоминание – по зрительному представлению фигур, картин предметов, элементов речи и чисел; ассоциативные процессы по качеству осмысления, комбинаторных способностей, сметливости, воображения, наблюдательности.

Значительные изменения во взглядах ученых начала XX в. был вызваны признанием научной деятельности как высшего вид творчества. Если ранее это право признавалось только за художественной деятельностью, то уже в конце XIX – начале XX в. большая часть философов, психологов, педагогов и др. были склонны проявление высшей одаренности видеть научном творчестве и научном мышлении. Основная причина этого – имевший в то время место расцвет науки.

**5. Проблема способностей и одаренности в трудах отечественных психологов.**

Проблема развития способностей по своей теоретической и практической значимости относится к одной из фундаментальных проблем психологии, достаточно широко представленной в трудах российских и европейских психологов (С.Л. Рубинштейна и Б.М. Теплова, Н.С. Лейтеса и Э.А. Голубевой, Л.А. Венгера, В.А. Крутецкого и других). Выдвинутый С. А. Рубинштейном принцип единства сознания и деятельности и постановка вопроса о развитии способностей в деятельности исходят из представления о способностях как индивидуально-психологических качествах, отличающих одного человека от другого и проявляющихся в успешности освоения или выполнения конкретной профессиональной деятельности.

Б. К. Теплов в своем классическом определении способностей указывает на три признака, характеризующих понятие «способность. Во-первых, подспособностями разумеются индивидуально-психологические особенности. Во- вторых, способностями называют не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношения к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей. В-третьих, понятие «способность не сводится к тем знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека.

Н.С. Лейтес в работе «Возрастная одарённость и индивидуальные различия одарённость определяет как всю совокупность способностей личности, а специфические свойства одарённости раскрываются в особенности усвоения навыков, в умении адекватно реагировать на ситуацию и в творческой природе достижений.

На протяжении всего ХХ века проблема способностей и одаренности фактически была сведена к вопросам психологии интеллекта и креативности. Изучение ее в этом ключе привело к формированию множества подходов, акцентирующих внимание на разных гранях этого психического явления. Среди наиболее крупных можно назвать следующие направления:

-психофизиологическое, ориентированное на изучение корреляционных зависимостей между успешностью решения интеллектуальных задач и показателями функционирования отдельных структур ЦНС (А.Н. Лебедев, В.Д. Небылицин и др.);

-психогенетическое, изучающее генотипические и средовые детерминанты развития интеллекта, креативности и когнитивных функций; это направление ведет свою родословную от Ф. Гальтона и интенсивно разрабатывается в наше время (М.С. Егорова, Т.М. Марютина, Г. Ньюмен и др.);

-тестологическое, психометрия интеллекта и когнитивных функций в психологии занимает особое место, от первых тестов интеллекта А. Бине и до разработок последнего времени. Сторонники этого подхода продолжают разрабатывать эту линию относительно автономно (Г. Айзенк, Р. Амтхауэр, Д. Векслер и др.);

-общепсихологическое, преимущественно ориентированное на изучение мышления и когнитивных функций, рассматриваемых как фундамент одаренности. Родоначальниками этого направления следует считать представителей гештальт- психологии (М. Вергеймер, К. Дункер и др.). В течение ХХ века эта линия развивалась в зарубежной (Дж. Гилфорд, Э. де Боно и др.) и особенно интенсивно в отечественной психологии (Л.С. Выготский, Т.А. Ратанова, С.Л. Рубинштейн, Д.Б Эльконин и др.), другая линия в рамках этого направления – изучение одаренности с точки зрения психологии способностей (Э.А. Голубева, В.А. Крутецкий и др.);

социально-психологическое, данное направление концентрирует собственное внимание на проблемах корреляции интеллектуальных способностей с уровнем аффективного развития, с социальным статусом индивида (А.Г. Асмолов, В.С. Мухина и др.).

В течение 1990-х годов стал преобладать несколько иной подход, согласно ему одаренность рассматривается как интегральное, не сводимое к интеллекту, креативности или когнитивным функциям свойство личности. Она изначально не задана генотипом, и не зависит фатально от условий среды. При этом особо подчеркивается, что одаренность – динамическая характеристика (Ю.Д. Бабаева, Д.Б. Богоявленская, Н.Е. Веракса, В.Н. Дружинин, В.П. Зинченко, И.И. Ильясов, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, В.И. Панов и др.). Наиболее популярные концепции одаренности, созданные в рамках этого подхода, принадлежат Дж. Рензулли, российским ученым, разработавшим «Рабочую концепцию одаренности.

**Лекция 2: « Психология одаренности»**

1. Понятие общей одаренности.
2. Концепции одаренности.
3. Интеллект и креативность.
4. **Понятие общей 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. Выделяют два вида одаренности: общую и специальную. Общая одаренность – уровень развития общих способностей, определяющий диапазон деятельностей, в которых человек может достичь больших успехов. Предположение о существовании общей одаренности выдвинул в середине XIX в. английский психолог Ф. Гальтон. Л.С. Выготский выделил основные ступени, через которые прошло развитие так называемой «общей одаренности»:

I – Стремление отождествить одаренность с отдельной психической функцией.

II – Признание того, что одаренность может проявляться в целой группе психических функций.

III – Дифференциация в любой разумной деятельности двух основных факторов: специфического и общего.

IV – Понимание одаренности как среднего целого ряда гетерогенных функций.

V – Признание существования множества качественно разнородных типов одаренности.

Сегодня признается наличие как общей одаренности, так и ее внутренней структуры. Благодаря исследованиям Дж. Гилфорда, Е. Торренса, Д.Б. Богоявленской и др. в психологии закрепилось представление о двух видах общей одаренности: интеллектуальной одаренности и творческой одаренности (креативности). Интеллектуальная – проявление необычно высокого уровня умственного развития (при прочих равных условиях) и качественного своеобразия умственной деятельности. Творческая – порождение необычных идей, отклонение от традиционных схем мышления, способность к быстрому разрешению проблемных ситуаций.

**2. Концепции одаренности.**

**1. Модель структуры интеллекта Дж. Гилфорда.** 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:

1) познание (включает в себя процессы восприятия, узнавания, осознания и понимания информации);

2) память (механизм сохранения и воспроизведения информации);

3) дивергентное мышление (опирается на воображение и служит средством порождения оригинальных идей);

4) конвергентное мышление (предполагает «нацеливаниеk на определенный ответ в отличие от охвата самых разных возможностей);

5) 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 (словесное) содержание), или, наконец, – к информации, касающейся взаимоотношений людей (поведенческое содержание).

Выделяется также шесть типов продуктов мыслительной деятельности:

1) единицы (отдельные, единичные сведения);

2) классы (совокупности сведений, сгруппированных по их общим свойствам);

3) отношения (отчетливые связи между вещами или понятиями типа — «больше, чем, «противоположный и т. д.);

4) системы (блоки информации, составляющие целостную сеть);

5) трансформации (преобразования, переходы, переопределения информации);

6) 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.



Рисунок 1. Кубообразная модель интеллекта Дж. Гилфорда

1. **Модель одаренности или концепция человеческого потенциала Дж. Рензулли.**

Среди современных зарубежных концепций одаренности самой популярной названа теория Джозефа Рензулли. Он считает, что поведение одаренного человека отражает взаимодействие между тремя основными группами качеств: это общие или специальные способности выше среднего, высокий уровень включенности в задачу и высокий уровень креативности. Одаренный человек обладает ими либо способен к развитию этой системы качеств и приложению ее к любой потенциально ценной области человеческой деятельности. Согласно теории Дж. Рензулли, одаренностьесть сочетание трех основных характеристик: интеллектуальных способностей (превышающих средний уровень), креативности и настойчивости (мотивация, ориентированная на задачу). Кроме этого, в его теоретической модели учтены знания (эрудиция) и благоприятная окружающая среда . Принципиально важно то, что Дж. Рензулли предлагает считать одаренным не только того, кто по всем трем основным параметрам превосходит сверстников, но и того, кто демонстрирует высокий уровень хотя бы по одному из них. Таким образом, контингент одаренных существенно расширяется по сравнению с тем небольшим процентом детей, которых обычно выявляют при помощи тестов интеллекта, креативности или по тестам достижений.

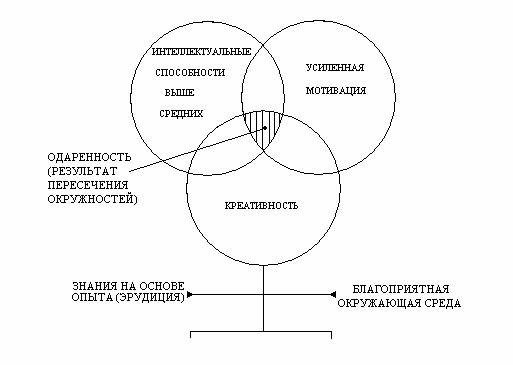


Рисунок 2. Модель одаренности Дж. Рензулли

**3. «Мультифакторная модель одаренности» Ф. Монкса.**

В 1996 году Ф. Монксом была предложена концепция одаренности, названная им мультифакторной моделью одаренности. Ф. Монкс ввел понятие «исключительные способностиk, оставив предложенные Дж. Рензулли «мотивациюk и «креативностьk. Понятие «исключительные способностиk характеризует внешнюю сторону одаренности; «мотивацияk ориентируется на задачу; «креативностьk – качества, необходимые для творчества. Эти компоненты Ф. Монкс представляет в виде трех пересекающихся окружностей, как у Дж. Рензулли, но исключает из своей модели четырехугольник, который символизирует благоприятную окружающую среду (Дж. Рензулли). Ф. Монкс заменяет его микросредовым треугольником – «семья-школа-сверстники»

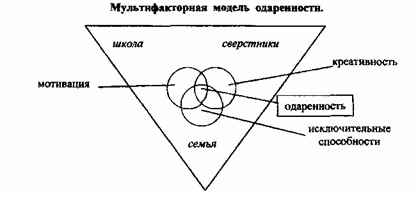


Рисунок 3. Микросредовой треугольник «семья-школа-сверстники» Ф. Монкса.

Данная модель универсальна, она характеризует одаренность и на общем уровне, свойственной теории и также позволяет объяснить ее частные проявления в различных сферах (специальная одаренность). В сущности, данная модель представляет собой модифицированный и дополнительный вариант концепции Дж. Рензулли. Выступающий в качестве основного дополнения треугольник: семья- школа-сверстники акцентирует внимание на аспекте развития одаренности.

**4. «Пятифакторная модель А. Танненбаума».** Эту модель часто называют психосоциальной, так как автор предлагает классифицировать одаренных людей по критерию потребности в них общества. Испытывая необходимость в одних талантах, общество может считать, что потребность в других вполне удовлетворена («по нормеk), таланты, относящиеся к третьему типу, уже являются избыточными, а некоторые таланты вообще следует относить к числу аномальных. Важно определить, к какому 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:

1) фактор «g или общие интеллектуальные способности;

2) специальные способности в конкретной области;

3) специальные характеристики неинтеллектуального характера (личностные, волевые), которые необходимы для реализации специальных способностей в конкретной области деятельности (к числу таких характеристик относят склонности, преданность делу, эмоциональную стабильность, способность к преодолению преград и др.);

4) стимулирующее окружение, способствующее развитию этих способностей (семья, школа и др.);

5) случайные факторы, счастливое стечение обстоятельств или удача («оказаться в нужном месте в нужный моментk).

**5. «Мюнхенская модель одаренности» К. Хеллера.** Мюнхенская модель одаренности, разработанная К. Хеллером, помимо таких факторов одаренности, как интеллектуальные способности, креативность, социальная компетентность, личностные особенности (мотивация достижения, преодоление стресса, стратегии работы и др.), достижения (естественные науки, искусство, спорт и др.), включает и факторы среды (микроклимат в семье и в классе, критические событии в жизни и др.). На основании экспериментальных данных К. Хеллер приходит к выводу, что высокоодаренные отличаются от среднеодаренных по следующим диагностически значимым личностным параметрам:

1) высокие интеллектуальные способности;

2) выдающиеся креативные способности (например, оригинальность, гибкость, разработанность);

3) способность к более быстрому усвоению и выдающаяся память;

4) интеллектуальное любопытство и стремление к знаниям; 5)интернальный локус контроляи высокая личностная ответственность;

6) убежденность в собственной эффективности и самостоятельность суждений;

7) позитивная академическая Я-концепция, связанная с адекватной самооценкой. В этой модели высокие достижения рассматриваются как продукт одаренности,

личностных характеристик и социального окружения. Модель включает:

1) факторы одаренности (интеллектуальные способности, креативность, социальную компетентность и др.);

2) факторы среды (микроклимат в семье, классе);

3) достижения (спорт, языки, естественные науки др.);

4) не когнитивные личностные особенности (преодоление стресса, мотивации достижений, стратегии работы и учебы и ряд других).

**6. «Рабочая концепция одаренности»** (Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков). По определению авторов: «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.

Оригинальным является предложение авторов концепции представить «ядро одаренности» не в виде трех, как в западных моделях, а в виде двух основных компонентов – инструментального (способы деятельности ребёнка) и мотивационного (отношение ребёнка к деятельности).

Разведение интеллекта и креативности – предмет давних споров наших исследователей. Авторы «Рабочей концепции одаренности» провели эту дифференциацию внутри так называемого «инструментального компонента». Признаки инструментального компонента одарённости:

1) Наличие специфических стратегий деятельности. При этом выделяются три основных уровня успешности деятельности, с каждым из которых связана своя специфическая стратегия ее осуществления:

• быстрое освоение деятельности и высокая успешность ее выполнения; использование и изобретение новых способов деятельности в условиях поиска

решения в заданной ситуации;

• выдвижение новых целей деятельности за счет более глубокого овладения предметом, ведущее к новому видению ситуации и объясняющее появление неожиданных на первый взгляд идей и решений.

2) Сформированность качественно своеобразного индивидуального стиля деятельности, выражающегося в склонности «все делать по-своемуk и связанного с присущей одаренному ребенку самодостаточной системой саморегуляции.

3) Особый тип организации знаний одаренного ребенка: высокая структурированность; способность видеть изучаемый предмет в системе разнообразных связей; свернутость знаний в соответствующей предметной области при одновременной их готовности развернуться в качестве контекста поиска решения в нужный момент времени; категориальный характер (увлеченность общими идеями, склонность отыскивать и формулировать общие закономерности).

4) Своеобразный тип обучаемости. Факты свидетельствуют, что одаренные дети, как правило, уже с раннего возраста отличаются высоким уровнем способности к самообучению, поэтому они нуждаются не столько в целенаправленных учебных воздействиях, сколько в создании вариативной, обогащенной и индивидуализиванной образовательной среды.

**Мотивация** дифференцирована авторами более традиционно. Она содержит 5 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.

Принципиально иначе, по сравнению с господствовавшими ранее представлениями, рассмотрена авторами проблема **видов одаренности**. Ими выделено пять критериев для их определения:

1) Вид деятельности и обеспечивающие ее сферы психики (к основным видам деятельности авторы относят: практическую, теоретическую, художественно- эстетическую, коммуникативную и духовно-ценностную; сферы психики представлены: интеллелектуальной, эмоциональной и мотивационно-волевой).

2) Степень сформированности (дифференцируется как потенциальная и актуальная).

3) Форма проявлений (явная одаренность и скрытая одаренность).

4) Широта проявлений в различных видах деятельности (общая одаренность и специальная одаренность).

5) Особенности возрастного развития (ранняя одаренность и поздняя одаренность).

**3. Интеллект и креативность.**

Креативность («творческость») – одна из важнейших характеристик одаренности. Вместе с тем креативность – это не то же самое, что высокий уровень интеллекта. «Творческость» означает прежде всего особый склад ума, особое качество умственных процессов. Важное значение в процессе творчества – в любой области деятельности – имеют воображение, интуиция, неосознаваемые компоненты умственной активности. Нельзя не учитывать также, что творчество и интеллект не существуют в отрыве друг от друга. Реальные творческие достижения в большинстве областей деятельности требуют повышенного интеллекта, хотя высокий уровень интеллекта может и не приводить к творческим проявлениям.

Для высокого развития творческих способностей необходим уровень умственного развития выше среднего; после достижения такого интеллектуального уровня дальнейшее его повышение не сказывается на творческом потенциале; когда интеллектуальный уровень очень высокий, то это, как и при недостаточной его величине, может мешать творчеству, т.е. влияние на становление творческих способностей снова станет отрицательным. Таким образом, связь между интеллектуальностью и креативностью определенно есть, но она не такая прямолинейная.

В.Н. Дружинин выделяет как минимум три основных подхода к проблеме творческих способностей.

1) Как таковых творческих способностей нет. Интеллектуальная одаренность выступает в качестве необходимого, но недостаточного условия творческой активности личности.

2) Высокий уровень развития интеллекта предполагает высокий уровень творческих способностей и наоборот. Творческого процесса как специфической формы психической активности нет.

3) Нет креативов с низким интеллектом, но есть интеллектуалы с низкой креативностью (Торранс) .

**Лекция 3: «Особенности личности одаренных детей с гармоничным и дисгармоничным типом развития».**

1. Определение понятий «одаренность» и «одаренный ребенок». Особенности личности одаренного ребенка.
2. Особенности личности одарённых детей с гармоничным типом развития.
3. Особенности личности одарённых детей с дисгармоничным типом развития.
4. **Определение понятий «одаренность» и «одаренный ребенок»**

*Одаренность* — это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, 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.

На сегодняшний день большинство психологов признает, что уровень, качественное своеобразие и характер развития одаренности — это всегда результат сложного взаимодействия наследственности (природных задатков) и социокультурной среды, опосредованного деятельностью ребенка (игровой, учебной, трудовой). При этом особое значение имеют собственная активность ребенка, а также психологические механизмы саморазвития личности, лежащие в основе формирования и реализации индивидуального дарования.

*Детский возраст* — период становления способностей и личности. Это время глубоких интегративных процессов в психике ребенка на фоне ее дифференциации. Уровень и широта интеграции определяют особенности формирования и зрелость самого явления — одаренности. Поступательность этого процесса, его задержка или регресс определяют динамику развития одаренности.

Одним из наиболее дискуссионных вопросов, касающихся проблемы одаренных детей, является вопрос о частоте проявления детской одаренности. Существуют две крайние точки зрения: «все дети являются одаренными» — «одаренные дети встречаются крайне редко». Сторонники одной из них полагают, что до уровня одаренного можно развить практически любого здорового ребенка при условии создания благоприятных условий. Для других одаренность — уникальное явление, в этом случае основное внимание уделяется поиску одаренных детей. Указанная альтернатива снимается в рамках следующей позиции: потенциальные предпосылки к достижениям в разных видах деятельности присущи многим детям, тогда как реальные незаурядные результаты демонстрирует значительно меньшая часть детей.

Тот или иной ребенок может проявить особую успешность в достаточно широком спектре деятельностей, поскольку его психические возможности чрезвычайно пластичны на разных этапах возрастного развития. В свою очередь, это создает условия для формирования различных видов одаренности. Более того, даже в одном и том же виде деятельности разные дети могут обнаружить своеобразие своего дарования применительно к разным ее аспектам.

Одаренность часто проявляется в успешности деятельности, имеющей стихийный, самодеятельный характер. Например, увлеченный техническим конструированием ребенок может дома с энтузиазмом строить свои модели, но при этом не проявлять аналогичной активности ни в школьной, ни в специально организованной внешкольной деятельности (кружке, секции, студии). Кроме того, одаренные дети далеко не всегда стремятся демонстрировать свои достижения перед окружающими. Так, ребенок, сочиняющий стихи или рассказы, может скрывать свое увлечение от педагога.

Таким образом, судить об одаренности ребенка следует не только по его школьным или внешкольным делам, но по инициированным им самим формам деятельности. В некоторых случаях причиной, задерживающей становление одаренности, несмотря на потенциально высокий уровень способностей, являются те или иные трудности развития ребенка: например, заикание, повышенная тревожность, конфликтный характер общения и т.п. При оказании такому ребенку психолого-педагогической поддержки эти барьеры могут быть сняты.

В качестве одной из причин отсутствия проявлений того или иного вида одаренности может быть недостаток необходимых знаний, умений и навыков, а также недоступность (в силу условий жизни) предметной области деятельности, соответствующей дарованию ребенка. Таким образом, одаренность у разных детей может быть выражена в более или менее очевидной форме. Анализируя особенности поведения ребенка, педагог, психолог и родители должны делать своего рода «допуск» на недостаточное знание о его истинных возможностях, понимая при этом, что существуют дети, чью одаренность они пока не смогли увидеть.

Одаренность в детском возрасте можно рассматривать в качестве потенциала психического развития по отношению к последующим этапам жизненного пути личности.

Оценка конкретного ребенка как одаренного в значительной мере условна. Самые замечательные способности ребенка не являются прямым и достаточным показателем его достижений в будущем. Нельзя закрывать глаза на то, что признаки одаренности, проявляемые в детские годы, даже при самых, казалось бы, благоприятных условиях могут либо постепенно, либо весьма быстро исчезнуть. Учет этого обстоятельства особенно важен при организации практической работы с одаренными детьми. Не стоит использовать словосочетание «одаренный ребенок» в плане констатации (жесткой фиксации) статуса определенного ребенка, ибо очевиден психологический драматизм ситуации, когда ребенок, привыкший к тому, что он «одаренный», на следующих этапах развития вдруг объективно теряет признаки своей исключительности. Может возникнуть болезненный вопрос о том, что дальше делать с ребенком, который начал обучение в специализированном образовательном учреждении, но потом перестал считаться одаренным.

Исходя из этого, в практической работе с детьми вместо понятия «одаренный ребенок» следует использовать понятие «признаки одаренности ребенка» (или «ребенок с признаками одаренности»).

**Особенности личности одаренного ребенка**

Выше уже отмечалось, что различия в одаренности могут быть связаны как с мерой проявления признаков одаренности, так и с оценкой уровня достижений ребенка. Разделение одаренности по данному основанию, несмотря на его условность, происходит на основе сравнения различных показателей, характеризующих детскую одаренность, со средней возрастной нормой достижений.

О детях, которые настолько превосходят по своим способностям и достижениям остальных, обычно говорят как о детях с исключительной, особой одаренностью. Успешность выполняемой ими деятельности может быть необычно высокой. Однако именно эти дети чаще других имеют серьезные проблемы, которые требуют особого внимания и соответствующей помощи со стороны учителей и психологов.

Поэтому при градации одаренности следует иметь в виду, что ее следует дифференцировать (естественно, в реальной жизни нет такой четкой грани) на одаренность с гармоничным и дисгармоничным типами развития.

Одаренность с гармоничным типом развития можно назвать «счастливым» вариантом жизни ребенка. Такие дети отличаются соответствующей своему возрасту физической зрелостью. Их высокие, объективно значимые достижения в определенной предметной области органично сочетаются с высоким уровнем интеллектуального и личностного развития. Как правило, именно эти одаренные дети, став взрослыми, добиваются экстраординарных успехов в выбранной ими профессиональной деятельности.

Другое дело — одаренные дети с дисгармоничным типом развития. Различия заключаются не только в очень высоком уровне отдельных способностей и достижений (нередко именно эти дети имеют показатели IQ от 130 до 180). В основе этого варианта одаренности, возможно, лежат другой генетический ресурс, а также другие механизмы возраст-нога развития, характеризующегося чаще всего ускоренным, но иногда и замедленным темпом. Кроме того, его основу может представлять другая структура с нарушением интегративных процессов, что ведет к неравномерности развития различных психических качеств, а подчас ставит под вопрос наличие одаренности, как таковой.

Процесс становления одаренности таких детей почти всегда сопровождается сложным набором разного рода психологических, психосоматических и даже психопатологических проблем, в силу чего они могут быть зачислены в «группу риска».

1. **Особенности личности одаренных детей с гармоничным типом развития**

***Качества личности***

Стремление к творческой деятельности считается отличительной характеристикой таких одаренных детей. Они высказывают собственные идеи и отстаивают их. В силу того, что они не ограничиваются в своей деятельности теми требованиями, которые содержит задание, они открывают новые способы решения проблем. Они нередко отказываются от традиционных методов решения, если их способы более рациональны и красивы.

Эти учащиеся, как правило, проявляют повышенную самостоятельность в процессе обучения и потому в меньшей степени, чем их одноклассники, нуждаются в помощи взрослых. Иногда педагоги ошибочно за одаренность принимают самостоятельность ученика при выполнении заданий: сам подобрал материал, проанализировал его и написал реферат и т.д. Однако самостоятельность одаренных детей связана со сформированностью «саморегуляционных стратегий» обучения, которые они легко переносят на новые задачи. По мнению специалистов, мера «автономного самообучения» может выступать своеобразным индикатором наличия выдающихся способностей. Для самообучения необходимо приобретение метакогнитивных навыков, лежащих в основе способности ребенка в той или иной степени управлять собственными познавательными процессами, планировать свою деятельность, систематизировать и оценивать полученные знания. Излишнее вмешательство учителей и чрезмерная опека родителей могут оказать негативное влияние на ход обучения одаренных учащихся, затормозить развитие процессов саморегуляции, привести к потере самостоятельности и мотивации к освоению нового.

Учитывая эти особенности одаренных детей и подростков, при организации учебного процесса необходимо предусмотреть возможности повышения самостоятельности, инициативности и — в определенной мере — ответственности самого учащегося. Одаренные дети часто стремятся самостоятельно выбирать, какие предметы и разделы учебной программы они хотели бы изучать ускоренно и/или углубленно, планировать процесс своего обучения и определять периодичность оценки приобретенных знаний. Следует предоставить им эти возможности. В современной педагогике имеется немало инновационных разработок, позволяющих ребенку самому инициировать собственное обучение. Вместе с тем подобное обучение требует организации специальных форм взаимодействия со взрослыми (в первую очередь с учителями). Одаренный ребенок нуждается во взрослых наставниках не меньше других детей, однако он предъявляет особые требования, как к уровню знаний такого наставника, так и к способу взаимодействия с ним.

Как отмечалось выше, мотивационными признаками одаренных детей являются высокий уровень познавательной потребности, огромная любознательность, страстная увлеченность любимым делом, наличие ярко выраженной внутренней мотивации. С раннего детства одаренные дети демонстрируют интенсивный интерес к познанию, проявляя при этом удивительную способность к концентрации внимания на "проблеме и даже своего рода одержимость.

Вопреки распространенному мнению о том, что одаренность всегда «глобальна», в силу чего одаренные дети хорошо успевают по всем школьным предметам, ибо им вообще нравится учиться, это явление не столь закономерно. Часто наблюдается специфическая направленность познавательной мотивации одаренных детей: высокий уровень мотивации наблюдается лишь в тех областях знания, которые связаны с их ведущими способностями. При этом одаренный ребенок может не только не проявлять интереса к другим областям знания, но и игнорировать «ненужные», с его точки зрения, школьные предметы, вступая из-за этого в конфликт с учителями. Характерная особенность мотивацией иной сферы одаренных детей и подростков связана со спецификой вопросов, которыми они буквально «засыпают» окружающих. Количество, сложность и глубина вопросов, которые задают одаренные дети, намного превышают аналогичные показатели у их сверстников. Учителям нелегко удовлетворить эту повышенную любознательность на уроке. Кроме того, многие вопросы могут быть настолько сложны и требовать таких глубоких и разносторонних знаний, что на них трудно ответить даже специалистам. В этой связи необходимо разрабатывать педагогические технологии, позволяющие одаренным учащимся самостоятельно искать и находить ответы на интересующие их вопросы. Для этих целей могут использоваться новые информационные технологии (в том числе Интернет), обучение учащихся приемам самостоятельной работы с литературой, методам исследовательской деятельности, включение их в профессиональное общение со специалистами и т.п.

Для значительной части одаренных детей характерен так называемый перфекционизм, то есть стремление добиться совершенства в выполнении деятельности. Иногда ребенок часами переделывает уже законченную работу (сочинение, рисунок, модель), добиваясь соответствия одному ему известного критерия совершенства. Хотя в целом эта характеристика носит позитивный характер, в будущем превращаясь в залог высокого уровня профессиональных достижений, учителям и психологам тем не менее необходимо ввести такую требовательность в разумные рамки. В противном случае это качество превращается в своего рода «самоедство», невозможность довести работу до конца.

Поскольку об одаренности ребенка нередко судят по его достижениям прежде всего в учебе, то по перечисленным далее особенностям можно отличить одаренного ребенка от просто очень способного и хорошо обученного, у которого определенный объем знаний, умений и навыков превышает обычный средний уровень. Одаренный ребенок стремится к новым познавательным ситуациям, они его не только не пугают, а, напротив, вызывают у него чувство радости. Даже если в этой новой ситуации возникают трудности, одаренный ребенок не утрачивает к ней интереса. Способный ученик с высокой мотивацией достижений любую новую ситуацию воспринимает как угрозу своей самооценке, своему высокому статусу. Одаренный ребенок получает удовольствие от самого процесса познания, тогда как просто способного значительно больше волнует результат. Одаренный ребенок достаточно легко признается в своем непонимании, просто говорит, что он чего-то не знает. Для способного ребенка с внешней мотивацией — это всегда стрессовая ситуация, ситуация неудачи. Отсюда и различное отношение к отметкам: одаренный отдает приоритет содержанию деятельности, для способного важен результат и его оценка.

Устойчиво высокая самооценка, с одной стороны, есть отличительная характеристика одаренного ребенка. С другой стороны, его актуальная самооценка может колебаться. Именно эта противоречивость самооценки и есть условие поступательного развития его личности и способностей. Отсюда стратегия поощрения одаренного, да и любого ребенка должна быть достаточно сдержанной — нельзя постоянно его хвалить. Необходимо приучать его к мысли о возможности появления неудач. Причем наличие постоянных успехов сам ребенок должен воспринимать как свидетельство недостаточной трудности деятельности, которая ему предлагается и за которую он берется.

Одна из основных характеристик одаренных детей и подростков — независимость (автономность): отсутствие склонности действовать, думать и поступать сообразно мнению большинства. В какой бы области деятельности ни проявлялась их одаренность, они ориентируются не на общее мнение, а на лично добытое знание. Хотя эта личностная характеристика помогает им в деятельности, тем не менее, именно она делает их неудобными для окружающих. Одаренные дети ведут себя менее предсказуемо, чем этого хотелось бы окружающим, что приводит иногда к конфликтам. Учителю следует всегда учитывать эту психологическую особенность, понимая ее природу. Например, явно одаренный подросток, выполняя задание написать сочинение по географии, пишет эссе «Является ли наукой география?», где ярко, но по форме вызывающе доказывает описательный характер этого предмета и лишает географию статуса науки. Ему при этом нет дела, что географию преподает директор школы. Все это не может не вызвать известную настороженность педагогического коллектива по отношению к таким детям, их внутреннее, а часто и открытое неприятие. Во многих случаях такие проявления одаренного ребенка неверно трактуются как его недостаточная воспитанность или желание быть вне коллектива. В целом, видимо, можно говорить об определенной неконформности ярко одаренных, творческих детей.

Укоренившиеся интересы и склонности, развитые уже с детства, служат хорошей основой для успешного личностного и профессионального самоопределения одаренных детей. Возникающие в некоторых случаях трудности профессиональной ориентации, когда вплоть до окончания школы учащиеся продолжают «разбрасываться», связаны с высоким развитием у них способностей во многих областях.

***Роль семьи***

Развитию одаренности таких детей способствуют высокие познавательные интересы самих родителей, которые, как правило, не только заняты в сфере интеллектуальных профессий, но и имеют разного рода интеллектуальные «хобби». В общении с ребенком они всегда выходят за круг бытовых проблем, в их общении очень рано представлена так называемая совместная познавательная деятельность — общие игры, совместная работа на компьютере, обсуждение сложных задач и проблем. Часто родителей с детьми объединяют общие познавательные интересы, на основе которых между ними возникают устойчивые дружеские отношения. Отношение к школьному обучению у родителей этих детей никогда не принимает самодовлеющего характера. Содержательная сторона развития ребенка для них всегда более приоритетна, чем отметки сами по себе. В этих семьях между родителями и детьми отмечается значительно меньшая дистанция, сам факт сокращения которой может носить не только явно позитивные, но подчас и негативные черты.

***Взаимоотношения со сверстниками и педагогами***

В целом эта группа одаренных детей характеризуется высокой, по сравнению со сверстниками, адаптацией к школьному обучению и соответственно коллективу соучеников. Сверстники относятся к одаренным детям в основном с большим уважением. Благодаря более высокой обучаемости и творческому отношению к процессу обучения, в том числе социальным и бытовым навыкам, физической силе, многие одаренные дети пользуются высокой популярностью в коллективе сверстников. В тех школах, где обучение является ценностью, такие дети становятся лидерами, «звездами» класса.

Правда, и у этих детей могут возникать проблемы в том случае, если не учитываются их повышенные возможности: когда обучение становится слишком легким. Очень важно создать для этих детей оптимальные по трудности условия для развития их одаренности.

Во-первых, одаренный учащийся должен иметь реальную возможность не только знакомиться с различными точками зрения по интересующему его вопросу (в том числе и противоречащими друг другу), но и при желании вступать во взаимодействие с другими специалистами (учителями, консультантами и т.п.).

Во-вторых, поскольку позиция одаренного ребенка при этом может быть весьма активной, ему должна быть предоставлена возможность ее реализации. Поэтому учитель должен быть готов к тому, что его ученик может оспаривать чужие точки зрения (в том числе и весьма авторитетные), отстаивать свое мнение, обосновывать собственную точку зрения и т.п.

Развитие личности этих детей редко вызывает значительную тревогу у педагогов и их родителей. Иногда у них выражены, как уже отмечалось выше, амбиции и критичность по отношению к учителям и сверстникам. В редких случаях конфликт с педагогом (чаще всего недостаточно профессиональным) все-таки возникает, принимая форму открытого противостояния, однако при спокойном и уважительном отношении к ученику этот конфликт можно сравнительно легко погасить.

1. **Особенности личности одаренных детей с дисгармоничным типом развития.**

**Неравномерность психического развития**

Представление об одаренном ребенке как о хилом, слабом и социально нелепом существе не всегда соответствует действительности. Однако у части детей, исключительно одаренных в какой-либо одной области, действительно отмечается ярко выраженная неравномерность психического развития (диссинхрония), которая прямо влияет на личность в период ее становления и является источником многих проблем необычного ребенка.

Для таких детей достаточно типичным является значительное опережение в умственном или художественно-эстетическом развитии. Понятно, что все другие психические сферы — эмоциональная, социальная и физическая — не всегда поспевают за таким бурным ростом, что приводит к выраженной неравномерности развития. Эту неравномерность в развитии усиливает чрезмерная специализация интересов в виде доминирования интереса, соответствующего их незаурядным способностям. Наиболее важной характеристикой личности детей с проявлениями яркой одаренности является особая система ценностей, т.е. система личностных приоритетов, важнейшее место в которой занимает деятельность, соответствующая содержанию одаренности. У подавляющего большинства одаренных детей существует пристрастное, личностное отношение к деятельности, составляющей сферу их интересов.

Свои особенности у таких детей имеет и самооценка, характеризующая их представление о своих силах и возможностях. Вполне закономерен факт чрезвычайно высокой самооценки у этих детей и подростков. Однако иногда у особо эмоциональных детей самооценка отличается известной противоречивостью, нестабильностью — от очень высокой самооценки в одних случаях тот же подросток бросается в другую крайность в иных, считая, что он ничего не может и не умеет. И те, и другие дети нуждаются в психологической поддержке.

Стремление добиться совершенства (так называемый перфекционизм) характерен и для этой категории одаренных детей. В целом перфекционизм носит, как уже говорилось, позитивный характер, способствуя достижению вершин профессионального мастерства. Однако повышенная требовательность может превращаться в мучительную и болезненную неудовлетворенность собой и результатами своего труда, что негативно влияет на творческий процесс и на жизнь самого творца. Нередко задачи, которые ставит перед собой ребенок, могут намного превышать его реальные возможности на данном этапе обучения и развития. Известен ряд примеров, когда невозможность достигнуть поставленной цели порождала тяжелейшие стрессы, длительное переживание своих неудач.

Нередко у таких детей имеются проблемы в эмоциональном развитии. У большинства из них наблюдается повышенная впечатлительность и связанная с ней особая эмоциональная чувствительность, имеющая избирательный характер и связанная прежде всего со сферой их предметного интереса. События, не слишком значительные для обычных детей, становятся для этих детей источником ярких переживаний. Так, например, для этих детей характерно принятие на себя ответственности за результаты своей деятельности, признание, что именно в них кроется причина удач и неудач, что очень часто ведет к не всегда обоснованному чувству вины, самобичеванию, иногда даже к депрессивным состояниям.

Повышенная реактивность в некоторых случаях проявляется в склонности к бурным аффектам. Эти дети могут производить впечатление истеричных, когда в сложных ситуациях проявляют явно инфантильную реакцию, например критическое замечание вызывает у них незамедлительные слезы, а любой неуспех приводит к отчаянию. В других случаях их эмоциональность носит скрытый, внутренний характер, обнаруживая себя в излишней застенчивости в общении, трудностях засыпания, а иногда и некоторых психосоматических заболеваниях.

Весьма трудной с точки зрения помощи этим детям является проблема волевых навыков или — шире — саморегуляции. Для особо одаренных детей ситуация развития часто складывается так, что они занимаются только деятельностью, достаточно интересной и легкой для них, составляющей суть их одаренности. Любую другую деятельность, которая не входит в сферу их склонностей, большинство одаренных детей избегают, пользуясь снисходительным отношением к этому взрослых людей. У многих одаренный детей заметны проблемы, связанные с их физическим развитием. Так, некоторые дети явно избегают всего, что требует физических усилий, явно тяготятся уроками физкультуры, не занимаются спортом. В этом случае физическое отставание проявляется как бы в умноженном варианте, когда на естественное возрастное несоответствие накладывается и явное нежелание ребенка заниматься скучным, по его мнению, делом. В определенной степени этому потворствуют и родители такого ребенка.

В конечном итоге возникает специфическая ситуация, когда особо одаренные дети, будучи в определенном отношении «трудоголиками», т.е. проявляя очевидную склонность к любимому труду, все же не умеют трудиться в тех случаях, когда от них требуются выраженные волевые усилия. В гораздо меньшей степени это относится к детям с психомоторной(спортивной)одаренностью и в значительно большей степени — к детям с повышенными познавательными способностями. Другой серьезной проблемой некоторой части детей с высочайшими интеллектуальными способностями является доминирование направленности лишь на усвоение знаний. Особенно часто это свойственно детям, у которых наблюдается ускоренный темп умственного и общего возрастного развития. С раннего детства они получают одобрение окружающих за поражающий всех объем и прочность знаний, что и становится впоследствии ведущей мотивацией их познавательной деятельности. В силу этого их достижения не носят творческого характера, и подлинная одаренность не сформирована. Вместе с тем при соответствующей системе обучения и воспитания, при четко продуманной системе развития мотивации эта проблема интеллектуально одаренных детей может быть успешно преодолена. При этом система развития одаренности ребенка должна быть тщательно выстроена, строго индивидуализирована и ее реализация должна приходиться на достаточно благоприятный возрастной период.

***Роль семьи***

Как бы мы ни рассматривали роль и вес природно-обусловленных факторов или влияние целенаправленного обучения и воспитания (школы) на развитие личности и одаренности ребенка, значение семьи является решающим. Даже, казалось бы, неблагоприятные условия (плохой быт, недостаточная материальная обеспеченность, неполная семья и т.д.) оказываются относительно безразличны для развития способностей. Особенно важно для становления личности одаренного ребенка прежде всего повышенное внимание родителей.

Как правило, в семьях одаренных детей отчетливо наблюдается высокая ценность образования, при этом часто весьма образованными оказываются и сами родители. Это обстоятельство является благоприятным фактором, в значительной мере обусловливающим развитие высоких способностей ребенка.

Главная, практически обязательная особенность семьи любого особо одаренного ребенка — чрезвычайное, необычно высокое внимание к ребенку, когда вся жизнь семьи сосредоточена на нем. Во многих случаях такое внимание приводит к симбиозу, т.е. тесному переплетению познавательных и личностных интересов родителей и ребенка. Хотя такое внимание впоследствии может стать тормозом для его душевной автономии, однако именно оно, несомненно, является одним из важнейших факторов развития незаурядных способностей. Часто родителями таких одаренных детей оказываются пожилые люди, для которых ребенок — единственный смысл жизни. Еще чаще одаренные дети являются единственными детьми в семье или, по крайней мере, фактически единственными (старший уже вырос и не требует внимания), и внимание родителей направлено только на этого ребенка. Во многих случаях именно родители начинают обучать одаренного ребенка, при этом часто, хотя и не всегда, кто-нибудь из них на долгие годы становится его наставником в самой разной деятельности: в художественно-эстетической, спорте, том или ином виде научного познания.

Определенная «детоцентричность» семьи одаренного ребенка, фанатическое желание родителей развить его способности имеет в ряде случаев и свои отрицательные стороны. Так, в этих семьях наблюдается определенная попустительская позиция в отношении развития у своего ребенка ряда социальных и бытовых навыков.

Родители одаренных детей проявляют особое внимание к школьному обучению своего ребенка, выбирая для него учебники или дополнительную литературу и советуясь с учителем, как их лучше изучать. Данное обстоятельство иногда имеет и отрицательные стороны: родители нередко вмешиваются в учебный процесс и в отдельных случаях даже провоцируют конфликт с администрацией

***Взаимоотношения со сверстниками и взрослыми***

Большое значение для понимания особенностей личности одаренного ребенка с дисгармоничным типом развития имеет анализ его взаимоотношений со сверстниками и взрослыми, которые, являясь следствием необычности самого ребенка, в значительной мере определяют историю его жизни и тем самым формируют его личность. Нередко особое познавательное развитие идет в каком-то смысле за счет других сфер. Так, до определенного времени общение со сверстниками в сфере личностных интересов занимает у многих одаренных гораздо меньше места, чем у других детей того же возраста. Именно потому такие дети крайне редко становятся лидерами в своей дворовой или школьной группе.

Так, в силу уже описанной выше неравномерности развития, у части детей с резко повышенными интеллектуальными и художественно-эстетическими возможностями часто отсутствуют достаточно сформированные и эффективные навыки социального поведения и возникают проблемы в общении. Это может проявляться в излишней конфликтности. Во многих случаях особая одаренность сопровождается необычным поведением и странностями, что вызывает у одноклассников недоумение или насмешку.

Иногда жизнь такого ребенка в коллективе складывается самым драматическим образом (ребенка бьют, придумывают для него обидные прозвища, устраивают унизительные розыгрыши).

В результате таких взаимоотношений со сверстниками порождаются и еще более усиливаются проблемы общения. Возможно, это одна из причин несоблюдения ими некоторых норм и требований коллектива. Присущая всем одаренным детям неконформность в данном случае усиливает этот негативный момент. В результате это приводит к своеобразной отчужденности ребенка от группы сверстников, и он начинает искать другие ниши для общения: общество более младших или, наоборот, значительно более старших детей или только взрослых.

Правда, многое зависит от возраста детей и системы ценностей, принятой в данном детском сообществе. В специализированных школах значительно выше вероятность того, что особые интеллектуальные способности такого одаренного ребенка или подростка будут по достоинству оценены и соответственно его взаимоотношения со сверстниками будут складываться более благоприятным образом.

Учителя также неоднозначно относятся к особо одаренным детям, однако все зависит от личности самого учителя. Если это педагог, умеющий отказаться от позиции непогрешимости, не приемлющий методы воспитания «с позиции силы», то в этом случае повышенная критичность интеллектуально одаренного ребенка, его высокое умственное развитие, превышающее уровень самого педагога, вызовут у него уважение и понимание. В других случаях взаимоотношения с учителем характеризуются конфликтностью, неприятием друг друга. Некоторые особенности личности таких одаренных вызывают у учителей негодование, связанное с их представлением об этих детях как о крайних индивидуалистах, которое усиливается из-за отсутствия чувства дистанции со взрослыми у многих таких детей. Именно поэтому понимание своеобразия личности одаренного ребенка с дисгармоническим типом развития является принципиально важным для успешной работы учителя с таким контингентом детей и подростков.

В целом возникает ситуация некоторой дезадаптации особо одаренного ребенка, которая может принимать довольно серьезный характер, временами вполне оправдывая отнесение одаренных детей этого типа к группе повышенного риска.

Необходимо обратить внимание на тот факт, что выборка одаренных детей неоднородна и особенности, присущие одной группе, нельзя распространять на всех одаренных детей. Важно подчеркнуть, что возникающие у них проблемы не являются следствием самой одаренности, ее имманентной характеристикой.

**Лекция 4: «Психофизиология креативности»**

Интерес к изучению, пожалуй, самого высокоорганизованного и самого «человеческого» вида деятельности – творческого мышления, или креативности, в последнее время заметно возрос.

Эта область сложна для исследования и вызывает множество споров, поскольку количество фактов, относящихся к этой проблеме, очень велико. На данный момент в науке не существует даже общепринятого определения творчества. Тем не менее в целом креативность можно понимать как способность индивида порождать новые, необычные идеи, отклоняться в мышлении от стереотипов и традиционных схем, быстро разрешать проблемные ситуации.

Однако наиболее привлекательным аспектом для исследования всегда являлся творческий процесс. В нем принято выделять этап подготовки (определение проблемы, сбор информации, попытки решения), этап инкубации (кажущийся уход от проблемы, нахождение затруднений, бессознательное «созревание решения»), инсайт (озарение, реструктуризация, внезапное нахождение решения), этап верификации (проверка решения).

Впервые детально разработанный ответ на вопрос, что же лежит в основе творческого процесса, предложил Дж. Гилфорд. По его мнению, это дивергентное мышление, характеризующееся беглостью (количеством идей, которые может предложить человек), гибкостью (способностью выдвигать идеи, относящиеся к разным смысловым категориям) и оригинальностью (необычностью или новизной идеи относительно популяции). Таким образом, дивергентное мышление – это умение продуктивно и необычно мыслить одновременно в разных направлениях, когда поставленная проблема не имеет однозначного решения.

В российской и зарубежной психологии высказывались самые различные взгляды на сущность, свойства и особенности творческого процесса. Наиболее известные теории творчества связаны с именами Гилфорда, Медника, Торренса, Амабайл, Стернберга,Любарта, Выготского, Брушлинского, Богоявленской, Пономарева, Шадрикова, Мелик-Пашаева. Однако в данной лекции будут кратко озвучены только те психологические подходы к определению творческого мышления, которые впоследствии использовались нейрофизиологами для исследования мозгового обеспечения творческого процесса.

Первый из них был предложен Р. Муни (1963), который выделял в проблеме креативности четыре основных аспекта: креативный процесс, креативный продукт, креативную личность, креативную ситуацию. Некоторые специалисты в своих работах затрагивают один из них, другие пытаются осветить все.

Альтернатива дивергентному мышлению как основе творческого процесса была предложена **С. Медником**, рассматривавшим последний вкачестве формирования при решении творческой проблемы ассоциативных связей, которые он ранжировал от наиболее общих (банальных) до уникальных («отдаленных»).

**Дж. Дэвидсон** как центральный механизм креативного процесса выдвигала инсайт, то есть, по ее мнению, творческим решением будет только то, которое было получено в результате инсайтного озарения. Были выделены инсайт избирательного декодирования, позволяющий отделить релевантную информацию от иррелевантной; инсайт избирательного комбинирования, дающий возможность правильно состыковать куски информации; инсайт избирательного сравнения, который позволяет связать получившуюся информацию с уже имеющейся. В творческом процессе могут фигурировать как все эти три вида, так и какой-то определенный.

**По мнению Л. С. Выготского**, большая роль в креативности отводится воображению, успешная работа которого находится в прямой зависимости от богатства и разнообразия прежнего опыта человека. Механизм воображения состоит в рекомбинации отдельных уже имеющихся в памяти людей элементов и построении их в новую систему.

В целом нужно отметить, что психологическая основа креативности достаточно подробно изучена, несмотря на наличие по-прежнему дискуссионных вопросов о сущности этого процесса (о том, что лежит в основе творческого мышления), об особенностях творческой личности, о критериях креативного продукта, о возможности воспитания творческих способностей и связи их с интеллектом, воображением и другими психическими функциями. Именно наличие достаточно разработанного и обширного методического и теоретического психологического базиса позволило начать исследования мозгового обеспечения творческого процесса.

Можно считать, что систематическое изучение психофизиологии творческой деятельности началось в 1970-х гг. Все нейрофизиологические данные о творческом мышлении можно разделить на две большие группы: собственно нейрофизиологические данные, полученные на здоровых добровольцах, выполнявших задачи, включавшие в себя различные компоненты творческого мышления, и клинические данные,добытые при анализе больных с различными мозговыми поражениями и психическими заболеваниями.

Клинические данные. Исследования, относящиеся к этой группе, базируются на методологическом подходе А. Р. Лурии, который считается основоположником нейропсихологии.

В работах Лурии и его учеников была показана важность лобных долей в осуществлении полноценного прохождения всех психических процессов. Функции лобных долей в целом состоят в обеспечении регуляции активных состояний, в формировании сложных потребностей и мотивов деятельности, в программировании последней и контроле за ее протеканием, в процессах самосознания, а также в регуляции эмоциональных состояний. Поражение лобных долей приводит к нарушению сложных двигательных актов, программирования действий, избирательности различных форм психической

деятельности и т. п.

При рассмотрении группы клинических данных сразу же встает вопрос о роли межполушарного взаимодействия в процессе креативности. Существуют две точки зрения на данную проблему: что оба полушария являются активными и одновременно вносят свой вклад в развитие процесса креативного мышления, это независимое, но параллельное функциониро-вание полушарий; что креативность – это результат работы правого полушария, причем это либо постоянное состояние мозга, приводящее к формированию особого креативного личностного типа, либо это результат «выключения» левого полушария из-за травмы или болезни и изолированной активности правого.

Исследователи первой группы базируются на теории межполушарного взаимодействия Дж. Богена (1988), которая указывает на важность функционирования мозолистого тела в процессе креативности. Оно передает информацию из одного полушария в другое. После операции комиссуротомии (перерезки мозолистого тела) способность к творчеству теряется.

Данные второй группы, постулирующие доминантность именно правого полушария в процессе креативности, основываются на фактахусиления творческой активности при поражении левого полушария. Например, у человека с височной эпилепсией наблюдалась высокая степень развития креативности; у пациента с дисфункцией левой лобной доли описан эффект высвобождения творческой активности в периоды повторяющегося угнетения левого полушария; зафиксирован случай прогрессивной деменции,

приведшей к утрате музыкальной креативности.

Также описаны несколько случаев, когда при дегенерации левой височной доли повышались или даже приобретались ранее отсутствовавшие невербальные креативные способности (музыкальные и художественные) при сохранности лобных долей.

В клинических исследованиях последних лет акцент сместился с проблемы полушарности в творческом процессе на проблему передних и задних отделов мозга (вовлечены ли в осуществление творческой деятельности лобные области или теменно-затылочные).

Исследователи демонстрируют противоречивые данные: описаны случаи как усиления творческих способностей при дегенерации лобных долей, так и снижения креативности при поражениях теменных долей. Ученые пытаются объяснить это тем, что при разных повреждениях нарушаются разные виды творческих способностей.

Нейрофизиологические данные. Работы этой группы описывают связь различных компонентов творческого мышления с нейрофизиологическими данными, полученными на здоровых добровольцах в основном тремя методами: ЭЭГ (электроэнцефалограмма), в ходе которой регистрируют электрическую активность мозга; ПЭТ (позитронно-эмиссионная томография), с помощью которой определяют локальную скорость мозгового кровотока; МРТ (функциональная магнито-резонансная томо-графия), которую используют для измерения оксигенации (окисления) гемоглобина крови (так называемого BOLD-сигнала). Все эти методы являются неинвазивными и позволяют видеть работу живого мозга человека в реальном режиме времени.

В свою очередь, исследования этой группы можно разделить на несколько направлений: описывающие процесс креативности в терминах изменения пространственно-временных взаимодействий между различными областями мозга; связывающие креативность с общим уровнем кортикальной активации; концентрирующие внимание на нейрофи-зиологических коррелятах дивергентного мышления; обращающиеся к различным аспектам мозговой организации художественного творчества и воображения; освещающие исследования мозговой организации инсайта и отдаленных ассоциаций.

Работы первого направления описывают формирование при актах творческого мышления особых функциональных мозговых систем, отличающих творческую деятельность от нетворческой. В процессе решения креативной задачи разрушается имеющийся мозговой паттерн и рождается новая функциональная система, что соответствует процессам развития творческой деятельности. Исследователи описывают активность мозга билатерально (работу обоих полушарий) в лобных, височных, центральных, теменных и затылочных областях. Такая генерализованная активация может быть объяснена разрушением системы мыслительных стереотипов, которые не могут обеспечить решение нестереотипной творческой задачи, и формированием особого функционального состояния мозга.

Исследования второго направления основываются на предположении, что креативность связана с общим уровнем кортикальной (мозговой) активации, причем творческие задачи для своего решения требуют низкого ее уровня, потому что в этом случае происходит расфокусировка внимания. Суммируя различные данные по этому направлению, можно заключить, что креативность также сопровождается пониженным (по сравнению с другими регионами) уровнем активности лобной коры и большим вовлечением в процесс творчества правого полушария.

В третьем направлении представлен набор наиболее противоречивых нейрофизиологических данных, полученных с помощью ЭЭГ,ПЭТ и фМРТ. Исследователи наблюдали разнонаправленные изменения в разных частотных диапазонах в разных областях мозга. Исходя из этого, можно заключить, что ни одна область мозга не может быть признана ключевой в реализации дивергентного мышления. Таким образом, можно предположить, что концепт, предложенный Гилфордом, слишком широк, чтобы можно было сделать какие-либо определенные выводы о мозговой локализации дивергентного мышления. Подобная же ситуация складывается и с работами четвертой группы.

Значительно большую согласованность среди данных, полученных разными исследователями, демонстрирует пятое направление. Во-первых, показано, что инсайт не сопровождается, какпредполагалось ранее, активацией правого полушария мозга, однако ему в большинстве случаевсопутствует снижение мощности ЭЭГ в альфадиапазоне. Ключевую роль в инсайтных процессах играют верхневисочная и теменная области мозга и зона передней поясной извилины.

Активация последней чрезвычайно интересна,поскольку она участвует в механизме детекции ошибок, впервые описанном академиком Н. П. Бехтеревой (1968). Он контролирует отклонения от правильного стереотипного поведения.

Например, человек выходит из дома, но смутное чувство беспокойства заставляет его вернуться обратно, где он застает невыключенный утюг. Это один из классических примеров работы детектора ошибок в норме. Но какую роль он может играть при творческом процессе? Представляется, что, с одной стороны, он должен тормозить творческое решение, поскольку оно не соответствует матрице стереотипов и, значит, является «неверным», а с другой, может выбирать наилучшее из нескольких творческих решений, отбрасывая остальные как «неправильные».

В целом, рассматривая все многообразие как клинических, так и нейрофизиологических данных, полученных при исследовании мозговогообеспечения творчества, можно заключить, что очень сложно интегрировать все экспериментальные сведения в какую-либо целостную (общую) и непротиворечивую картину для понимания собственно механизмов творческой деятельности, но тем не менее попробуем это сделать.

В Институте мозга человека РАН исследования мозговой организации креативности ведутся, и до 2008 г. их непосредственным руководителем была академик Бехтерева. За эти годы разработаны и апробированы десять оригинальных вербальных тестовых наборов заданий для изучения разных видов творческого мышления, адекватных ЭЭГ, ПЭТ и фМРТ. В различных психофизиологических испытаниях с использованием наборов заданий приняли участие около 600 добровольцев.

На протяжении многолетнего периода исследований мы постоянно наблюдали разнонаправленные изменения в различных диапазонах ЭЭГ при реализации разных типов творческих заданий. Другими словами, мозговая организация творческой деятельности в каждом случае различна. Такое разнообразие мозговых паттернов креативности зависит, по нашим наблюдениям, от личностных особенностей добровольцев, от типа творческой задачи, от когнитивной стратегии, используемой при решении, от ситуационных факторов. Таким образом, каждый раз мозг в зависимости от условий формирует особое функциональное состояние, которое необходимо для успешного решения творческих задач разного типа.

В определенном смысле можно сказать, что творчество обеспечивается всем мозгом. Такая генерализованная активация, как указывалось выше, может быть связана с преодолением матрицы стереотипов, которая не может обеспечить успешное решение нестандартных творческих задач. Создается впечатление, что мозг таким образом адаптируется к необычной ситуации. Исходя из наших данных, можем утверждать, что не существует и не может существовать единого для всех типов креативности и всех ситуаций механизма реализации творческого мышления. В каждом новом случае творческого поиска возникает особое функциональное состояние, отражающееся в уникальном мозговом паттерне. Тем не менее существует одна область мозга (по данным ПЭТ и фМРТ), которая активируется всегда при творческом процессе, независимо от типа творческой задачи, личностных особенностей добровольцев, ситуационных факторов и т. д.

Это теменная зона. Возникает вопрос: как мы можем непротиворечиво объяснить не тольконаши, но и многочисленные литературные данные?

С нашей точки зрения, все полученные результаты великолепно укладываются в русло теории «жестких и гибких звеньев», предложенной академиком Н. П. Бехтеревой (1974).

Суть ее в том, что любая сложная психическаядеятельность обеспечивается мозговой системой, состоящей из звеньев разной степени жесткости. «Жесткие» звенья представляют собой костяк системы, ее постоянную составляющую, они работают всегда и в любой ситуации, в то время как «гибкие» могут меняться в зависимости от сложившихся обстоятельств, личностных особенностей или состояния человека, свойств выполняемой задачи и т. д.

Таким образом, все многообразие разнонаправленных изменений мозговой активности при творчестве связано с работой «гибких» звеньев системы, в то время как постоянная активация теменной зоны, по-видимому, отражает работу «жестких».

Поскольку творческая деятельность осуществляется с большим вовлечением именно «гибких» звеньев, это позволяет тренировать ее у людей с разным уровнем способностей, что дает в перспективе несомненное практическое приложение. В Институте мозга человека РАН было проведено пилотное исследование, в котором показана принципиальная возможность оптимизации функционального состояния мозга после краткосрочного креативного тренинга, что позволяло затем добровольцам более успешно решать творческие задачи.

В качестве упражнений при этом были выбраны методики, использующиеся при подготовке театральных актеров и развивающие у них навык сознательного владения как мыслительными, так и эмоциональными процессами, то есть обучающие сознательному формированиюопределенных функциональных состояний.

Еще одним важным направлением исследования мозгового обеспечения творчества с учетом выхода на практику впоследствии остается идея о продлении физического и интеллектуального долголетия посредством творчества, предложенная в 2008 г. академиком Н. П. Бехтеревой. Решение сложных задач, в первую очередь творческих, способно «омолодить» мозг и активировать его возможности у пожилых людей, что может способствовать активному долголетию. Разработка этого направления – актуальная задача для ученых.

**Лекция 5: «Идентификация одаренных как педагогическая проблема»**

1. Диагностика одаренности как многоуровневая система.

2. Основные варианты и методы диагностики детской одаренности.

3. Методики диагностики одаренности для педагогов и родителей.

4. Тренинговые методы выявления и развития одаренности.

**1. Диагностика одаренности как многоуровневая система**

Проблема диагностики одаренности традиционно рассматривается на двух уровнях: теоретическом и методическом (психометрическом). Естественно, что подобная точка зрения утвердилась и в педагогической практике. Условно эти уровни можно обозначить как «теоретический» и «методический».

Первый уровень (теоретический)предполагает определение концепции одаренности, выяснение вопроса о том, кого и по каким критериям можно отнести к одаренным.

Второй уровень (методический) предполагает разработку в соответствии с принятой концепцией самих диагностических процедур – методик, позволяющих идентифицировать одаренных. Этот подход при первом рассмотрении представляется вполне логичным и самодостаточным. Однако массовая образовательная практика свидетельствует о том, что это не так. У данной проблемы есть и другой, не менее важный, с точки зрения образовательной практики, аспект. Известно, что один и тот же ребенок по одной и той же психодиагностической методике (либо пакету методик) в разных условиях может показывать разные результаты. Это постоянно встречающееся явление нередко склонны приписывать либо неправильно сформулированной концепции одаренности, либо несовершенству разработанных в соответствии с ней психометрических методик, которые критикуют за недостаточную надежность и валидность. Между тем истинная причина этого явления часто кроется совсем в другом. Исследования и педагогическая практика показывают: результаты диагностики становятся значительно болееобъективными, если обследование продумано с организационно-педагогической точки зрения. Таким образом, проблема диагностики одаренности может и должна рассматриваться еще на одном уровне. Назовем его условно «организационно- педагогическим .

Выявление одарённых детей – продолжительный процесс, связанный с анализом развития конкретного ребёнка. Эффективная диагностика одарённости посредством какой-либо одноразовой процедуры тестирования (по уровню интеллекта, памяти и т.д.) просто неосуществима. Дело не только в невозможности создать всеобъемлющий тест, но в особом свойстве одарённости как системного и развивающегося качества психики, определяющего способность достижения человеком выдающихся результатов. Вместо одномоментного отбора одарённых детей следует направлять усилия на постепенное, поэтапное их выявление и сопровождение.

Прежде всего необходимо предельно снизить вероятность ошибки, которую можно допустить в оценке одарённости ребёнка как по положительному, так и по отрицательному критерию. Поскольку высокие значения того или иного показателя не всегда являются свидетельством одарённости, то и низкие значения ещё не становятся доказательством её отсутствия. Данное обстоятельство особенно важно при обработке и интерпретации результатов психологического тестирования. Высокие показатели психометрических тестов интеллекта могут свидетельствовать всего лишь о мере обученности и социализации ребёнка, но не о его интеллектуальной одарённости. В свою очередь, низкие показатели по тесту креативности могут быть связаны со специфической познавательной позицией ребёнка, но никак не с отсутствием у него творческих способностей.

Более того, проблема выявления одарённых детей имеет чётко выраженный морально-этический аспект, и необходимо соблюдать принципы гуманистического проведения диагностики. Многие жизненные конфликты одарённых и неодарённых коренятся в неадекватности исходного прогноза их будущих достижений. Поэтому идентифицировать ребёнка как одарённого либо как ординарного на раннем этапе означает искусственно вмешаться в его судьбу, заранее предопределяя субъективные ожидания как его самого, так и родителей.

Выявление одаренных детей не должно являться самоцелью, превращаться в «охоту на талант. Цели работы в данном направлении следует связывать с задачами обучения, воспитания, психолого-педагогической поддержки одаренных детей – в общем, с обеспечением условий для раскрытия, развития и реализации их способностей. Именно подобный акцент определяет особенности содержания и организации работы по выявлению признаков одаренности.

Работа по выявлению признаков одаренности должна сочетать в себе две противоположные характеристики: охват по возможности большей части детей («массовостьk) и индивидуальную ориентацию («конкретностьk). На практике нельзя в системе образования создать эффективное «ситоk, позволяющее быстро и надежно дифференцировать всех учащихся на oдаренных и обыкновенных. Как и во многих других значимых для человечества вопросах, в данной сфере не изобретено простого универсального рецепта.

Работа по выявлению одаренности предполагает анализ развития каждого конкретного ребенка и должна носить комплексный характер. Комплексность проявляется в следующих аспектах: в способах и процедурах диагностики, в предмете диагностики, в привлечении различных экспертов, в продолжительности диагностики. В первом случае деятельность по выявлению одаренных детей необходимо строить на принципах «диагностики развития в противоположность

«диагностике отбора» (А.Г. Асмолов). Методы и процедуры диагностики развития ориентированы не только (не столько) на фиксацию актуальной ситуации развития ребенка, но на выявление динамики развития, факторов, обусловливающих позитивные тенденции развития, и факторов, выступающих преградой для него.

Диагностика одаренности должна носить прогностичный характер. Терминами одаренные ученики, выдающиеся дети (применительно к умственной сфереразвития способностей в дальнейшем. Все эти характеристики имеют значение только чего-то предварительного. Проявившиеся особенности могут не получить ожидаемого развития, остаться нереализованными. В этом смысле диагностика одаренности выступает как прогноз развития таланта ребенка. С позиций диагностики развития прогноз должен строиться не только как построение модели естественного развития, но оформляться в проект развития, т.е. раскрывать условия, которые должны существовать в образовательной среде или быть созданы для оптимального развития способностей. Выявление и описание этих условий психологом должно позволять педагогам конструировать их на практике.

Для выявления одаренности важно вовлекать ребенка в формы активности, которые соответствуют его склонностям и интересам. В раннем возрасте желательно включение в игровые ситуации. Целесообразно использовать методы оценки реальных действий ребенка в реальных ситуациях: анализ продуктов деятельности, достижений в предметных олимпиадах, конкурсах; наблюдение; экспертные оценки педагогов, специалистов и т.д. В любом случае следует стараться избегать искусственного, формального характера диагностики, при котором, помимо прочего, есть неадекватное проявление способностей одаренного ребенка. Отмечено, что успешность одаренных детей более, чем у других, зависит от процедуры тестирования, эмоционального состояния испытуемых.

Исходя из этого, можно сформулировать следующие рекомендации относительно психометрических методик в работе с одаренными детьми:

* применять не «для» и не «до» принятия решения о мере одаренности ребенка, но после процедуры его идентификации как одаренного для уяснения своеобразия личностных качеств и сторон психики и организации адекватного индивидуального сопровождения;
* использовать для отслеживания конкретные показателидинамики психического развития;
* описывать индивидуальное своеобразие психической деятельности ребенка с точки зрения выраженности отдельных способностей и качеств.

Хотя одаренность теснейшим образом связана с уровнем развития способностей, ее нельзя отождествлять со степенью развития одной или нескольких способностей. Например, недопустимо рассматривать интеллектуальную одаренность в изоляции от познавательных потребностей, эмоциональной включенности, способности к регуляции своих действий. Кроме того, проявления и развитие одаренности неразрывно связаны с развитием психофизиологической, волевой и других сфер психики человека (В.И. Панов).

Отбор методик должен осуществляться в соответствии с прогнозируемым видом одаренности и индивидуальностью ребенка. Должно обеспечиваться многообразие используемых методов и методик диагностики, профессиональное сопоставление полученных результатов. Следует охватить вниманием различные стороны поведения и деятельности ребенка, что позволит использовать различные источники информации и охватить широкий спектр его способностей.

Работа по выявлению одаренных детей не может являться монополией какого-либо одного специалиста – психолога, педагога и т.д. Необходимо привлечь к ней различных специалистов, обеспечить их конструктивное взаимодействие, сложить целостное представление о способностях ребенка.

Важным моментом для выявления признаков одаренности является своевременность. Раннее обнаружение проявлений одаренности позволит организовать работу по поддержке и развитию способностей ребенка. Признаки одаренности можно обнаружить уже в дошкольном возрасте. Соответственно, работа по выявлению одаренных детей должна начинаться как можно раньше. При этом не исключается более позднее обнаружение неординарных возможностей ребенка – в средней и старшей школе и даже после окончания школы. Зачастую признаки одаренности не удается разглядеть ранее. Существует такой феномен, как «скрытая одаренность». Но дремлющие способности могут быть разбужены при удачном индивидуальном подходе, при более благоприятных обстоятельствах. Возможен вариант генетической обусловленности подобного типа развития. Наконец, развитие способностей, творческие проявления в огромной степени зависят от формирующихся с годами черт характера, всего склада личности, а также от особенностей реализации компенсаторных механизмов и т.д.

Выявление одаренных детей — кропотливая работа, которая никак не может быть сведена к одномоментному отбору. Важным требованием является обеспечение длительности работы по выявлению признаков одаренности, наблюдение за ребенком в различных условиях и ситуациях.

Таким образом, работа по выявлению одаренных детей не должна быть сосредоточена вокруг определенной возрастной группы, ступени образования, но охватывать все возможностей ребенка – в средней и старшей школе и даже после окончания школы. Осуществляться как постоянный мониторинг.

Результатом работы по выявлению одаренных детей не должно стать навешивание ярлыков «одаренный ребенок», «обычный» в связи с возможностью ошибки, из-за отмеченного выше прогностичного характера диагностики (прогноз может не реализоваться), из-за опасности нанесения психологической травмы ребенку. Результаты педагогической и психологической диагностики должны включать следующие позиции:

1) актуальный уровень развития ребенка;

2) особенности конкретных проявлений одаренности в различных видах деятельности;

3) потенциальные возможности ребенка;

4) индивидуальные особенности учебной деятельности, общения.

**2. Основные варианты и методы диагностики детской одаренности**

Экспресс-диагностика. Одним из самых распространенных вариантов диагностики детской одаренности являются разовые обследования – или экспресс- диагностика. В течение многих десятилетий «высокий интеллект», определяемый с помощью стандартизированных тестов (IQ), играл роль «рабочего» определения одаренности. Это наиболее экономический вариант обследования, который решал проблему селекции детей по уровню одаренности.

В дальнейшем психологические исследования заставили пересмотреть концепцию одаренности, что повлекло за собой радикальные изменения в диагностике одаренности. Возникла потребность в многомерном обследовании. Многомерная оценка предполагает иные требования к методическому аппарату обследования (оценивается интеллект и креативность, а также уровень личностного развития). Одним из примеров подобного решения является «резервуарная модель Дж. Гауэна. На основании многих оценочных процедур, в том числе группового тестирования, рекомендаций классного руководителя, воспитателя, очерчивается круг кандидатов. Ребенок должен показать высокие результаты в любых трех (из четырех возможных) видах оценки, либо набрать определенную сумму баллов по шкале Станфорд-Бине. Отметим, что такое диагностическое обследование является ненадежным (По фотографии ребенка не всегда можно предсказать, каким будет его внешний облик, когда он станет взрослым. То же самое мы имеем и при экспересс диагностическом обследовании).

Необходимы специальные решения проблемы. Рассмотрим наиболее популярные.

«Принцип турникета. Авторы – американский ученый Дж. Рензулли, С. Рейс, Л. Смит. Суть сводится к тому, что процесс идентификации одаренных детей должен быть не разовым, а долговременным, предполагающим длительное наблюдение за ребенком. Эта модель не предполагает жесткой селекции детей, она создана для работы в массовых школах. Суть ее сводится к тому, что дети включаются в работу по специальной программе. Вхождение и выход ребенка может осуществляться в течение года в зависимости от его достижений. Авторы используют как традиционные методы оценки, так и методы, основанные на использовании трех параметров деятельности учащегося – способностях, интересах и стилях деятельности. Они особо подчеркивают, что собирается информация,акцентирующая внимание на достоинствах ребенка, а не на его недостатках. На ее основании и создается «досье» под названием «портфель данных об ученике».

«RAPYHT». Один из вариантов комплексной оценки (М. Карне, А. Шведел). Первичная оценка общей и специальной одаренности детей проводится с помощью специальных опросных листов для учителей и для родителей. В случае, если оценка ребенка педагогом или родителями превышает определенный уровень по одному из опросных листов, ребенок зачисляется в число кандидатов. Далее, с целью проверки полученных данных, все дети привлекаются к специальным занятиям в небольших группах в соответствии с характером одаренности. Если они обнаруживают (по итогам занятий) адекватный уровень по меньшей мере в одном или двух видах деятельности, то включаются в дополнительную программу.

Иллинойская модель. Набирается группа детей (22 человека) в возрасте от 3 до 5 лет, которые, по замыслу авторов, должны опережать сверстников по развитию интеллектуальных способностей. Процесс выявления детей разбит три этапа: поиск, оценка и отбор.

Поиск. Примерно за месяц до проведения индивидуальных обследований проводится широкое оповещение родителей о том, что потенциально одаренные дети имеют возможность посещать группы для обучения по специальной программе.

Оценка. Процедура обследования построена таким образом, чтобы информация об уровне интеллектуального, творческого и психомоторного развития ребенка поступала из двух независимых источников - от родителей и от специалистов (психологов). Пока родители заполняют специальные опросники (используются варианты из проектов «Seattle» и «RAPYHT»), психологи тестируют ребенка. (Как правило, информацию о результатах не сообщают родителям.)

Отбор. Заключительная стадия – отбор имеет двойную цель: подобрать учащихся, наиболее подходящих для обучения по данной программе; обеспечить участие в этой программе детей из разных социально-экономических слоев и расовых групп.

Квалификационные характеристики, или критерии отбора: превышение стандартного отклонения в 2 раза по одному (любому) тесту; превышение стандартного отклонения в 1,5 раза или более по двум (любым) тестам; для детей из малообеспеченных семей достаточно превышения стандартного отклонения, равного 1 и выше по двум (любым) тестам. Окончательное решение о приеме принимает совет педагогов. Дети, показавшие необходимый квалификационный результат, но не включенные в группу, зачисляются в резервный состав. Они имеют право быть принятыми позже.

Согласно определению одаренности, индивиды могут отличаться актуальными или потенциальными возможностями в интеллектуальной, академической, творческой, художественной сферах, в области общения (лидерства) и в области психомоторики. Критикуя это определение, Дж. Рензулли указал на недопустимость смешения разноуровневых процессов – интеллектуальных, творческих и лидерских способностей с их конкретной реализацией в художественной сфере или в общении. Вне рамок вышеназванного определения остались потребностно-мотивационные факторы. Прислушиваясь к данной критике сегодня, многие исследователи дифференцируют одаренность на психомоторную, интеллектуальную, творческую, академическую, социальную и духовную.

Психомоторная одаренность тесно связана со скоростью, точностью и ловкостью движений, кинестетически-моторной, зрительно-моторной координацией и т. д. Стандартизированные тесты на перцептивно-двигательное развитие позволяют оценивать различные параметры моторного развития: темп, ритм, координацию движений, скорость реакций.

Интеллектуальную одаренность связывают с высоким уровнем интеллектуального развития (имеется в виду высокий показатель коэффициента интеллекта). Для измерения интеллектуальной одаренности в основном используют различные варианты тестов, направленных на измерение интеллекта.

**3. Методики диагностики одаренности для педагогов и родителей**

**1. Карта интересов для младших школьников**

Учитель, воспользовавшись представленной методикой, может получить первичную информацию о направленности интересов младших школьников. Это, в свою очередь, даст возможность более объективно судить о способностях и о характере одаренности ребенка. Дается отдельная инструкция для детей и для родителей. Вопросы составлены в соответствии с условным делением склонностей ребенка на семь сфер: математика и техника; гуманитарная сфера; художественная деятельность физкультура и спорт; коммуникативные интерес); природа и естествознани); домашние обязанности, труд по самообслуживанию.

**2. Методика «интеллектуальный портрет»**

Общая характеристика: Методика адресована педагогам. Она направлена на то, чтобы помочь систематизировать собственные представления об умственных способностях детей. Параметры, по которым проводится оценка, определяют основные мыслительные операции и характеристики мышления, наблюдаемые в ходе взаимодействия с ребенком. Познавательная сфера оценивается по следующим критериям: оригинальность мышления, гибкость мышления, продуктивность, способность к анализу и синтезу, классификация и категоризация,

Высокая концентрация внимания, память. Сфера личностного развития – увлеченность содержанием задачи, перфекционизм, социальная автономность, лидерство, соревновательность, широта интересов, юмор. Оценка: от 0 до 5 баллов.

**3. Характеристика ученика**

Предлагаемая методика разработана в США и используется в школах для одаренных детей. Она создана для того, чтобы помочь учителю систематизировать собственные представления о различных сторонах развития ребенка. Учитель ставит «даk или « нетk рядом с утверждениями по следующим направлениям: учебные характеристики, мотивационные характеристики, творческие и лидерские характеристики. Обработка результатов: Для практической работы никакой дополнительной обработки к тому, что вы уже сделали, не нужно. Результаты, как говорится, налицо. Эта заполненная вами характеристика много расскажет о ребенке, чем, безусловно, поможет другим учителям, например, при переходе ребенка из начальной школы в среднее звено или из основной в старшие классы.

**4. Методика для родительского исследования**

Родителям предлагается ответить на вопросы специальной анкеты о своем ребенке.

**5. Методика «карта одаренности»**

Методика адресована родителям и также может применяться педагогами. Возрастной диапазон, в котором она может применяться, от 5 до 10 лет. Методика рассчитана на выполнение основных функций:

Первая и основная функция – диагностическая. С помощью данной методики вы можете количественно оценить степень выраженности у ребенка различных видов одаренности и определить, какой вид у него преобладает в настоящее время. Сопоставление всех десяти полученных оценок позволит вам увидеть индивидуальный, свойственный только вашему ребенку «портретk развития его дарований.

Вторая функция – развивающая. Утверждения, по которым вам придется оценивать ребенка, можно рассматривать как программу его дальнейшего развития. Вы сможете обратить внимание на то, чего, может быть, раньше не замечали, усилить внимание к тем сторонам, которые вам представляются наиболее ценными. Конечно, эта методика не охватывает всех возможных проявлений детской одаренности. Но она и не претендует на роль единственной. Ее следует рассматривать как одну из составных частей общего комплекта методик диагностики детской одаренности. Предлагается испытуемому 80 утверждений. Обработка результатов: Сосчитайте количество плюсов и минусов по вертикали (плюс и минус взаимно сокращаются). Результаты подсчетов напишите внизу, под каждым столбцом

**6. Методика оценки общей одаренности**

Инструкция: Предлагается оценить уровень сформированности девяти характеристик, обычно наблюдаемых у одаренных детей. Оценки по каждому параметру даются от 0 – 5 баллов. Направления, которые изучает методика: любознательность, сверхчувствительность к проблемам, способность к прогнозированию, словарный запас, способность к оценке, изобретательность, способность рассуждать и мыслить логически, настойчивость, требовательность к результатам собственной деятельности. Обработка результатов: Отметки внесите в таблицу. Естественно, что результат будет более объективен, если эти отметки, независимо друг от друга, поставят и другие взрослые, хорошо знающие ребенка.

**4. Тренинговые методы выявления и развития одаренности.**

Главное отличие тренинговых от других психологических методов заключается в том, что с их помощью внимание человека переключается с анализа достигнутых результатов на изучение способов осуществления деятельности. При этом оказывается, что способы выполнения одного и того же задания могут быть разными. Переход от одного способа работы к другому по своей психологической сути и является преодолением ранее сложившегося и неосознаваемого стереотипного (привычного) способа деятельности. При этом приобретается психологический опыт по осознанию самого себя, преодолению собственных стереотипов сознания и тем самым – раскрытия творческой активности.

Использование этих методов особенно целесообразно для: выявления скрытых способностей одаренных детей и их развития;

преодоления диссинхронии, а также эмоциональных, личностных и иных психологических барьеров, затрудняющих развитие одаренных детей;

• развития различных видов одаренности;

• профессиональной и особенно личностной подготовки педагогов и психологов, работающих с одаренными детьми.

Для этих целей был разработан новый подход, базирующийся на методах диагностики развития и тренинговых технологиях. Так, Ю.Д. Бабаевой и Е.Л. Яковлевой были разработаны тренинговые методы работы с феноменом диссинхронии, развития социальной одаренности, эмоционального развития одаренных детей, формирования их Я-концепции и др. При этом Ю.Д. Бабаева особое внимание уделила тренинговым методам идентификации скрытой одаренности, которую трудно выявить с помощью традиционных психометрических тестов.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Акимов И., Клименко В. О природе таланта, о мальчике, который умел летать, или Путь к свободе. М.: Молодая гвардия, 1994 Т. 1 225 с.
2. Беличева С.А. Роль психологии в социальном оздоровлении и гуманизация современного российского общества // Тезисы международной конференции «Психология и экология человека: психологические факторы культуры мира и ненасилия современной России». М., 1999 С. 9-16.
3. Гудвин Дж. Исследование в психологии: методы и планирование. СПб.: Питер, 2004 558 с.
4. Зинченко В.П. Психология и этика: опыт построения дискуссии. Самара: Бахрах, 1999 128 с.
5. Лаак Я. Психодиагностика: проблемы содержания и методов. М., 1996 384 с.
6. Ламброзо Ч. Гениальность и помешательство. М.: Республика, 1995 247 с.
7. Ларионова Л.И. Культурно-психологические факторы развития интеллектуальной одаренности. М., 2011 320 с.
8. Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики. СПб.: Евразия, 1997 430 с.
9. Миллер А. Драма одаренного ребенка и поиск собственного Я. М.: Академический проект, 2016 139 с.
10. Рубинштейн C.JI. Человек и мир. М.: Наука, 1997 189 с.
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: Педагогика, 1989 Т. 2 322 с.
12. Юнг К.Г. Феномен одаренности // Конфликты детской души. М.: Наука, 1995 С.151-164.