

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего профессионального образования  
«Уральский государственный педагогический университет»  
Институт педагогики и психологии детства  
Кафедра педагогики

**Дьячкова М. А.**

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ  
СОПРОВОЖДЕНИЕ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ  
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ**

учебное пособие

рекомендовано Ученым советом Федерального государственного  
бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального  
образования «Уральский государственный педагогический университет»  
в качестве учебного издания (решение № 398 от 19 июня 2015 г.)  
для обучающихся по программам магистратуры  
по направлению подготовки – 44.04.01 «Педагогическое образование»

Екатеринбург  
Издательско-полиграфическое предприятие «Макс-Инфо»  
2015 г.

УДК 376.5(075.8)  
ББК Ю962.1-724.7  
Д93

Рецензенты:

- Кафедра онтологии и теории познания Департамента философии ИСПН УрФУ (заведующий кафедрой - Кислов А. Г., кандидат философских наук, доцент).
- Новоселов С. А., доктор педагогических наук, профессор (ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»).

**Д93**                    **Дьячкова М. А.** Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей в образовательных учреждениях : учебное пособие. – Екатеринбург : Издательско-полиграфическое предприятие «Макс-Инфо», 2015. – 178 с.

ISBN 978-5-9906403-4-4

В учебном пособии рассматривается междисциплинарная проблематика одаренности: способы решения комплексных задач психолого-педагогического сопровождения одаренных детей в образовательных учреждениях; концепции и теории одаренности; особенности профессионально-личностной квалификации педагогов, ориентированных на работу с одаренными детьми; модели и условия работы с одаренными детьми; основы психолого-педагогического сопровождения одаренных детей в ОУ. Учебное пособие содержит практические задания по курсу, произведения (извлечения из произведений) мыслителей XIX–XX вв. по проблемам одаренности, нормативно-правовые акты, относящиеся к рассматриваемой проблематике в рамках курса.

Учебное пособие предназначено для магистрантов, изучающих дисциплину «Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей в образовательных учреждениях», специалистов образовательных учреждений, а также преподавателей, читающих этот курс.

УДК 376.5(075.8)  
ББК Ю962.1-724.7

ISBN 978-5-9906403-4-4

© Дьячкова М. А., 2015

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Учебное пособие «Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей в образовательных учреждениях» подготовлено в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки – 04.44.01 «Педагогическое образование» (уровень магистратуры), утв. приказом Министерства образования и науки РФ № 1505 от 21.11.2014 г. и магистерской программы «Педагогические технологии развития креативности».

Учебное пособие состоит из пяти частей. В первой части рассматриваются теоретические проблемы психолого-педагогического сопровождения одаренных детей; во второй части – практические вопросы, также содержатся варианты заданий для аудиторной работы и самоподготовки (практические и лабораторные занятия, тесты, тематика докладов, рефератов и др.); в третьей части даны извлечения из произведений мыслителей XIX–XX вв. по проблеме одаренности: Выготского Л. С., Теплова Б. М., Богоявленской Д. Б., Матюшкина А. М., Миллера А., Лейтеса Н. С., Юркевич В. С., Савенкова А. И., Ильина Е. П. В учебное пособие включены тексты, дающие достаточно полное и конкретизированное представление о научной позиции авторов, исследующих проблему одаренности. Предметом специального рассмотрения в учебном пособии стали работы, имеющие действенный характер, раскрывающие сложность и многогранность процесса развития одаренности. Все тексты, включенные в учебное пособие, публикуются с сокращениями. Вместе с тем, представленные фрагментами тексты сохраняли все наиболее важное, необходимое для усвоения учебного курса «Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей в ОУ». Четвертая часть содержит учебно-методическое, а пятая часть – информационное обеспечение самостоятельной работы обучающихся по курсу «Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей в образовательных учреждениях». В учебном пособии шестая часть (дополнительная) – приложения, включающие концепции, программы, кейсы, тезаурус, необходимые для изучения курса.

Освоение курса «Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей в ОУ» важно, по меньшей мере, по трем соображениям. Во-первых, обращение к проблематике одаренности способствует формированию научно адекватных и современных представлений о природе, методах выявления и путях развития одаренности, концептуальности профессионального мышления, потребности самостоятельно вырабатывать стратегию и тактику

действий в вариативных педагогических ситуациях. Во-вторых, курс раздвигает горизонт научной эрудиции специалиста, соответствует требованиям Профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)». В-третьих, освоение курса расширяет междисциплинарные связи, так как интегрирует знание из таких дисциплин, как «Педагогика», «Психология», «Методология развития креативности и творчества», «Психология управления креативностью» и др.

Курс нацелен на формирование компетенций магистрантов в соответствии с видом профессиональной деятельности, на который ориентирована программа магистратуры «Педагогические технологии развития креативности»:

- общекультурных (готовность действовать в нестандартных ситуациях, нести социальную и этическую ответственность за принятые решения – ОК-2);

- общепрофессиональных (готовность взаимодействовать с участниками образовательного процесса и социальными партнерами, руководить коллективом, толерантно воспринимая социальные, этноконфессиональные и культурные различия – ОПК-3);

- профессиональных (в педагогической деятельности – способность применять современные методики и технологии организации образовательной деятельности, диагностики и оценивания качества образовательного процесса по различным образовательным программам – ПК-1; в проектной – готовность к осуществлению педагогического проектирования образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов – ПК-8).

Учебное пособие предназначено для преподавателей, магистрантов, специалистов образовательных учреждений.

*М. А. Дьячкова,  
кандидат педагогических наук, доцент*

**ЧАСТЬ 1.**  
**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГО-**  
**ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ**  
**ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ. КРАТКИЙ КУРС ЛЕКЦИЙ**

**ЛЕКЦИЯ 1.**  
**ПОНЯТИЕ, ВИДЫ ОДАРЕННОСТИ.**  
**ДЕТСКАЯ ОДАРЕННОСТЬ**

Понятие одаренности. 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.

Факторы наследственности и среды. Соотношение биологического и социального в развитии одаренности.

Уровень, качественное своеобразие и характер развития одаренности – это результат сложного взаимодействия наследственности (природных задатков) и социокультурной среды, опосредованного деятельностью ребенка (игровой, учебной, трудовой, исследовательской). При этом особое значение имеют собственная активность ребенка, а также психологические механизмы саморазвития личности, лежащие в основе формирования и реализации индивидуального дарования.

Исследования одаренности:

- В. А. Лазарев, А. И. Савенков – влияние окружающей среды, социума на развитие личности одаренного ребенка;

- Е. В. Елисеева, Г. Д. Пряников, В. С. Юркевич и др. – проблемы одаренных детей;

- Р. А. Литвак, Т. В. Бондарчук, М. В. Фесенко, Р. Р. Шаяхметова и др. – закономерности социализации одаренных детей;

- И. П. Гладиллина, М. В. Жиркова, О. С. Михно, Г. Л. Парфенова и др. – социальная компетентность одаренных детей.

Одаренный ребенок: понятие.

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

Детская одаренность и ее специфика.

Детский возраст – период становления способностей и личности, глубоких интегративных процессов в психике ребенка. Уровень и широта интеграции определяют особенности формирования и зрелость самого явления – одаренности.

Детская одаренность часто выступает как проявление закономерностей возрастного развития, при этом на каждом этапе детства есть свои предпосылки развития способностей (например, дошкольный возраст – предрасположенность к усвоению языков, любознательность, яркость фантазии). Под влиянием факторов среды может происходить «угасание» признаков детской одаренности. Важно оценить меру устойчивости одаренности, проявляемой данным ребенком на определенном отрезке времени. Своеобразие динамики формирования детской одаренности нередко проявляется в виде неравномерности (рассогласованности) психического развития. Детская одаренность и успешность в обучении.

Признаки одаренности: инструментальный и мотивационный аспекты поведения одаренного ребенка.

Признаки одаренности проявляются в реальной деятельности ребенка и могут быть выявлены на уровне наблюдения за характером его действий. Признаки явной одаренности проявляются в поведении одаренного ребенка. Два аспекта: инструментальный (характеризует способы его деятельности) и мотивационный (отношение ребенка к той или иной стороне действительности).

Инструментальный аспект поведения одаренного ребенка, признаки:

- наличие специфических стратегий деятельности (быстрое освоение деятельности и высокая успешность ее выполнения; использование и изобретение новых способов деятельности в условиях поиска решения в заданной ситуации; выдвигание новых целей деятельности за счет глубокого овладения предметом, ведущее к новому видению ситуации; новаторство как выход за пределы требований выполняемой деятельности);

- качественно своеобразный индивидуальный стиль деятельности, выражающийся в склонности «все делать по-своему», с присущей одаренному ребенку самодостаточной системой саморегуляции;

- особый тип организации знаний одаренного ребенка: высокая структурированность знания; способность видеть изучаемый предмет во всем многообразии и во взаимосвязи со множеством явлений; свернутость знаний и их готовность актуализироваться в нужный момент; категориальный характер мышления (увлеченность концептуальными идеями, склонность и способность отыскивать общее и особенное, делать выводы);

- индивидуальный, своеобразный тип обучаемости.

Мотивационный аспект поведения одаренного ребенка, признаки:

- повышенная избирательная чувствительность к определенным сторонам предметной действительности (знакам, звукам, цвету, техническим устройствам, растениям и т. д.);

- избирательность к формам собственной активности (физической, познавательной и т. д.), переживание чувства удовольствия;

- увлеченность, погруженность в определенные сферы деятельности;

- повышенная познавательная потребность (любопытность, готовность выходить за пределы исходных требований деятельности);

- интерес к информации с чертами парадоксальности, противоречивости, неопределенности;

- критическое отношение к стандартным, типичным заданиям, готовым ответам;

- трудолюбие, высокая трудоспособность в интересующей сфере деятельности;

- стремление к совершенству, требовательность к результатам собственного труда;

- постановка целей и задач повышенной сложности, настойчивость в их достижении.

Классификации видов одаренности:

1. Основание – вид деятельности и обеспечивающие ее сферы психики:

- практическая деятельность – одаренность в ремеслах, спортивная, организационная;

- познавательная – интеллектуальная одаренность (одаренность в области естественных и гуманитарных наук, интеллектуальных игр и др.);

- художественно-эстетическая – хореографическая, сценическая, литературно-поэтическая, изобразительная, музыкальная одаренность;

- коммуникативная – лидерская, аттрактивная одаренность;

- духовно-ценностная – одаренность, проявляющаяся в создании духовных ценностей, служении людям.

2. Основание – степень сформированности: актуальная и потенциальная одаренность.

3. Основание – форма проявления: явная и скрытая одаренность.

4. Основание – широта проявления в деятельности: общая и специальная одаренность.

5. Основание – особенности возрастного развития: ранняя и поздняя одаренность.

Пример: Музыкальная одаренность – сложное качественное образование, включающее наряду со специальными музыкальными способностями творческую и индивидуально-личностную составляющие. Структура музыкальности – основа музыкальной

одаренности – включает показатели сенсорно-перцептивного уровня (ритм, слух, память) когнитивно-творческие музыкальные способности (репродуктивный и продуктивный компоненты музыкального мышления, музыкально-языковую способность). Структура музыкальной одаренности зависит от возраста, тендерных особенностей, особенностей интегральной индивидуальности (ИИ) человека.

Креативность (от лат. Creatio – созидание) – творческие способности индивида, характеризующиеся готовностью к продуцированию принципиально новых идей, входящие в структуру одаренности в качестве независимого фактора. Креативность (творчество) – важнейшая характеристика одаренности. Креативность предполагает особый склад ума, высокую активность человека, способность создавать новое, оригинальное, ранее неизвестное. Большое значение имеют воображение и интуиция.

«Креативность – это значит копать глубже, смотреть лучше, исправлять ошибки, беседовать с кошкой, нырять в глубину, проходить сквозь стены, зажигать солнце, строить замок на песке, приветствовать будущее» (П. Торренс). У П. Торренса четыре характеристики креативности:

- беглость как способность к продуцированию максимально большего числа идей, причем, чем больше идей, тем больше возможностей для выбора более оригинальных;
- оригинальность как способность выдвигать новые, неординарные идеи, отличные от общепринятых;
- гибкость как способность легко переходить от явления одного класса к явлениям другого класса, далеким по содержанию; противоположность – инертность мышления;
- разработанность – способность продуцировать оригинальные идеи, другие разрабатывают уже состоявшиеся; эти виды творческой деятельности являются лишь разными способами реализации творческой личности.

В. Лоуэнфельд выделил восемь характеристик: умение видеть проблему, беглость, гибкость, оригинальность, способность к синтезу и анализу, ощущение стройности организации идей; А. Н. Лук – более десяти.

А. И. Доровской классифицирует признаки одаренности по возрастным периодам детства<sup>1</sup>. Раннее детство (1–3 года): неумное любопытство, бесконечные вопросы, умение следить за множеством событий, разнообразный словарный запас, увлеченность словесными раскрашиваниями, развитая речь, употребление сложных слов и предложений (развернутых).

<sup>1</sup> Доровской А. И. Сто советов по развитию одаренности детей. Родителям, воспитателям, учителям. М.: Роспедагенство, 1997. 310 с.



Повышенная концентрация внимания на чем-то одном, упорство в достижении результата в сфере, которая ему интересна, способности к рисованию, музыке, счету, нетерпеливость и поспешность, изобретательность и богатая фантазия. Дошкольный период (4–7 лет): память (высокий уровень запоминания), интуитивные скачки (перескакивание через ступени), яркое воображение, нечеткость в разграничении реальности и фантазии, преувеличенные страхи, эгоцентризм, тонкая моторная координация, потребность в общении со старшими детьми и взрослыми. Характеристики: доброта, открытость, понятливость; владение искусством речевой коммуникации; любознательность, изобретательность собственных слов, склонность к активному исследованию окружающего; обостренное ощущение и реакция на несправедливость. Школьный период (7–17 лет): успех в деятельности; потребность в обобщении, классификации; потребность в сложных и долгосрочных заданиях; чувство юмора, развитая оперативная память, логическое мышление, установка на творческое выполнение заданий, владение познавательным инструментарием, оригинальность словесных ассоциаций, идеальное моделирование образа предстоящей деятельности, создание в воображении альтернативных систем.

**Вопросы и задания для самоподготовки:**

1. Дайте определение понятию «одаренность».
2. Что такое детская одаренность, какова ее специфика?
3. Назовите факторы, влияющие на развитие одаренности.
4. Назовите основные критерии и виды одаренности.

## **ЛЕКЦИЯ 2. СОВРЕМЕННЫЕ КОНЦЕПЦИИ ОДАРЕННОСТИ**

Сложившиеся в философии взгляды на сущность одаренности: одаренность есть божественная непредсказуемая сила (Платон), одаренность – продукт воли и свободы каждого отдельно взятого человека (Аристотель).

В зарубежной науке одаренность рассматривалась как результат наследственных свойств (Ф. Гальтон), результат воспитания (Дж. Локк), особое проявление интеллекта, умственных способностей ребенка (Дж. Гилфорд).

В XX в. появляются концепции одаренности: трехкомпонентная концепция одаренности, исследование интеллектуальной одаренности – Дж. Рензулли, В. Штерн; многофакторная мюнхенская модель одаренности – К. Хеллер, К. Перлет, Т. Кенг Лим.

Интеллектуальная одаренность в аспекте наследственности исследовалась в работах Ф. Гальтона<sup>2</sup>, Ц. Ломброзо<sup>3</sup>, А. Бине<sup>4</sup>.

В. Штерн: умственная одаренность есть общая способность сознательно направить свое мышление на новые требования, общая специальная способность приспособления к новым задачам и условиям жизни<sup>5</sup>. Г. Ревеш: главный критерий одаренности – интеллект, именно интеллект есть необходимое условие развития одаренности<sup>6</sup>. Концепция Дж. Рензулли. Одаренность – это сочетание трех основных характеристик: интеллектуальные способности (выше среднего уровня), креативность и настойчивость (мотивация, ориентированная на задачу). Дж. Рензулли часто вместо понятия «одаренность» употребляет понятие «потенциал». Концепция учитывает знания (эрудицию) и благоприятную окружающую среду, предполагает, что контингент одаренных детей может быть значительно шире, чем при их идентификации одаренности по тестам интеллекта, креативности или достижениям. Поэтому к категории одаренных детей отнесены дети, проявившие высокие показатели хотя бы по одному из параметров.

При решении педагогических задач важно, что делает ребенок, зачем он это делает, что движет им и заставляет действовать, какие мотивы доминируют в мотивационно-потребностной сфере личности. Концепция П. Торренса. П. Торренс, наблюдая за учениками, пришел к выводу, что высокие результаты в обучении и IQ не единственные условия одаренности: одаренности необходима триада – творческие способности; творческие умения; творческая мотивация. Концепция одаренности Д. Фельдхьюсена: в категорию общих способностей включена креативность и мотивация достижения.

Современные трактовки одаренности. Одаренность рассматривается не как статическая, а как динамическая характеристика; одаренность связана с движением и проявляется лишь в движении, в развитии. Такое понимание привело к созданию «мультифакторных» моделей одаренности, которые наряду с факторами, характеризующими потенциал личности, включают факторы среды. «Мультифакторная модель одаренности» Ф. Монкса три традиционных пересекающихся круга Дж. Рензулли дополняет треугольником, обозначающим основные факторы микросреды – семья, школа, сверстники. «Пятифакторная модель» А. Таннебаума: само по себе наличие выдающихся интеллектуальных, творческих качеств

<sup>2</sup> Гальтон Ф. Наследственность таланта, ее законы и последствия. СПб.: Б. и., 1875. 299 с.

<sup>3</sup> Ломброзо Ц. Гениальность и помешательство. СПб., 1892.

<sup>4</sup> Бине А. Методы измерения умственной одаренности. 1905.

<sup>5</sup> Штерн В. Психологические методы испытания умственной одаренности. СПб., 1915.

<sup>6</sup> Ревеш Г. Раннее проявление одаренности и ее узнавание. М., 1924.

не может гарантировать реализацию личности в деятельности. Для этого требуется взаимодействие условий, включающих внутренние и внешние факторы: общие способности; специальные способности для конкретной деятельности; специальные характеристики неинтеллектуального характера (личностные, волевые); стимулирующее окружение (семья, школа); случайные факторы (нужные место и время). Многофакторная «Мюнхенская модель одаренности» К. Хеллера: одаренность как индивидуальный когнитивный, мотивационный и социальный потенциал, позволяющий достигать высоких результатов в одной (или более) из следующих областей: интеллект, творчество, социальная компетентность, художественные возможности, психомоторные возможности. Высокие результаты, достижения – продукт одаренности, т. е. личностных характеристик и социального окружения. Модель включает факторы одаренности (интеллектуальные способности, креативность, социальную компетентность и др.); факторы среды (микроклимат в семье, классе); достижения (спорт, языки, науки и др.); не когнитивные личностные характеристики (способы преодоления стресса, мотивация достижений, стратегии работы и др.). Ч. Спирмен научно обосновал феномен «общие интеллектуальные способности», в качестве основного признака одаренности определил высокий уровень умственной энергии, входящей во все виды мыслительной деятельности.

В России проблемы детской одаренности (научные и практические основы диагностики, поддержки, учебные и развивающие программы для одаренных детей) исследовали П. Ф. Каптерев<sup>7</sup>, В. П. Вахтеров, А. Н. Острогорский, А. П. Модестов, В. М. Экземплярский и др. В 1918 г. под руководством А. П. Модестова была организована ассоциация «Асснат» (Москва), цель которой – оказание социального и педагогического содействия талантливым и одаренным детям. П. Ф. Каптерев рекомендовал педагогам индивидуализировать обучение (индивидуальный учебный план) с учетом темпов и склонностей одаренного ребенка до тех пор, пока он не станет сам себе учителем. Г. И. Челпанов был первым директором психологического института. П. П. Блонский исследовал проблемы в обучении одаренных детей, искусственно тормозящие их развитие. В. М. Экземплярский разрабатывал методы изучения одаренности, исследовал процессы регуляции, воображения и творчества. Б. М. Теплов изучал биографии полководцев, музыкантов в аспекте одаренности, которую трактовал как качественно своеобразное сочетание способностей.

Лейтес Н. С. разработал концепцию возрастной одаренности: каждый возраст есть период жизни, в котором развиваются особые

<sup>7</sup> Каптерев П. Ф. Аристократия ума в школе и жизни // Образование. 1901. № 2.

возможности. Детская одаренность – особо благоприятные внутренние предпосылки умственного развития, выступающие у ребенка в необычайно высокой восприимчивости к учению и более выраженных творческих проявлениях. В. П. Эфроимсон – генетик, но при этом доказывал, что одаренность не сводима только к наследственным факторам.

Концепция психологической структуры одаренности А. М. Матюшкина. Творчество предполагает внутреннюю мотивацию, необходимую для проявления способностей обнаружения проблем, поиска оригинального решения, саморегуляции, образного представления и воображения. Основные структурные компоненты одаренности как общей психологической предпосылки творческого развития: доминирующая роль познавательной мотивации; исследовательская активность, выражающаяся в обнаружении нового; возможность достижения оригинальных решений; возможность прогнозирования и предвосхищения; способность к созданию идеальных эталонов, обеспечивающих высокие эстетические, нравственные, интеллектуальные оценки. По структуре одаренность совпадает с основными структурными элементами, характеризующими творческое развитие человека. Внешние проявления творчества многообразны: ранее развитие речи и мышления, ранняя увлеченность музыкой (рисованием, чтением, счетом); любознательность и исследовательская активность ребенка. У одаренных детей познавательная мотивация выражается в форме исследовательской, поисковой активности, что обеспечивает ребенку непровольное открытие мира, преобразование неизвестного в известное, обеспечивает творческое порождение образов, преодоление сложившихся стереотипов. Оригинальность как структурный компонент одаренности выражает степень непохожести, нестандартности, неожиданности предлагаемого решения. Матюшкин А. М. характеризовал общую одаренность как высокий творческий потенциал, причем творчество рассматривалось не как итог психического развития человека, а как источник, центральное звено этого развития.

Динамическая теория одаренности. Положения динамической теории одаренности предложены Л. С. Выготским. Основной тезис – не статический, а динамический характер одаренности. А. И. Савенков: одаренность – не статичный личностный показатель, а постоянно развивающийся потенциал, находящийся в движении, в развитии, непрерывно меняющийся. Главное – развитие детской одаренности, потенциала личности ребенка. Три сферы развития: когнитивное развитие (любознательность, сверхчувствительность

к проблемам, познавательная самодеятельность), психосоциальное развитие (перфекционизм, социальная автономность, лидерство) и физическое развитие. Основные положения динамической теории одаренности, задающие векторы работы с одаренностью: развитие социально обусловлено, связано с приспособлением к окружающей социальной среде; проблемы, препятствия и неприспособленность ребенка задают направления развития; принцип перспективы будущего – преграды есть «целевые точки развития; принцип компенсации – препятствие мобилизует психические функции «вокруг» возникшего препятствия и на его преодоление. Динамический подход «снимает» с одаренности свойство элитарности.

Указ Президента РФ «Об утверждении основных направлений государственной политики по улучшению положения детей в Российской Федерации (Национального плана действий в интересах детей)» (№ 942 от 14.09.95), отвечающего требованиям Всемирной декларации об обеспечении выживания, защиты и развития детей. Программа «Одаренные дети России», региональные документы.

Рабочая концепция одаренности, разработчиками которой являются Д. Б. Богоявленская, В. Д. Шадриков, А. В. Брушлинский, Ю. Д. Бабаева, В. Н. Дружинин, И. И. Ильясов, Н. С. Лейтес, А. М. Матюшкин, В. И. Панов, И. В. Калиш, А. А. Мелик-Пашаев, М. А. Холодная, В. Д. Ушаков, Н. Б. Шумакова, В. С. Юркевич. Факторы одаренности – инструментальный и мотивационный.

### **Вопросы и задания для самоподготовки:**

1. Какие философские концепции одаренности Вы знаете? Какой смысл в понятие «одаренность» вкладывали Платон, Аристотель?

2. Обоснуйте подход, согласно которому одаренность рассматривается как результат наследственности.

3. Обоснуйте подход, согласно которому одаренность рассматривается как результат воспитания.

4. Обоснуйте подход, согласно которому одаренность рассматривается как особое проявление интеллекта, умственных способностей ребенка.

5. Каковы основные положения трехкомпонентной концепции одаренности Дж. Рензулли?

6. Каковы основные положения многофакторной мюнхенской модели одаренности?

7. Каковы основные положения «пятифакторной модели»?

8. Назовите отечественные концепции одаренности. Охарактеризуйте каждую из них.

### ЛЕКЦИЯ 3.

## ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ОДАРЕННОГО РЕБЕНКА

Особенности одаренных детей: познавательная потребность, высокий уровень интеллекта; несоответствие между их социальным, физическим и интеллектуальным развитием; обостренное чувство справедливости; стремление к совершенству; творческий характер выполнения деятельности и др.

Проблемы одаренных детей: в области общения, социального поведения, дислексия (слабое развитие речи), слабое эмоциональное развитие, дисинхронизация физического развития и саморегуляции, трудность профессиональной ориентации, дезадаптация.

Личностные и социально-психологические проблемы одаренных детей: снижение мотивации к учебной и/или другим видам деятельности; трудности в нахождении близких по духу людей, проблемы принятия других; проблемы взаимодействия и общения со сверстниками; неадекватная (заниженная или завышенная) самооценка, проблемы принятия себя.

Причины трудностей одаренных детей: отсутствие социальной рефлексии, навыков оценки поведения в реальных условиях школьного и общего социума (В. С. Юркевич); влияние окружающей среды, социума, негативные отношения одноклассников, педагогов и родителей к одаренному ребенку (В. А. Лазарев, А. И. Савенков и др.); особая шадящая среда, гиперопека взрослых, родителей (И. П. Иванов и др.); исключительное положение одаренных детей в коллективе детей, классе, их непохожесть на других.

«Снять» данные риски можно в условиях психолого-педагогического сопровождения. Работа с одаренными детьми должны в полной мере учитывать личностные особенности одаренного ребенка и ориентироваться на эффективную помощь в решении его проблем со стороны родителей и педагогов. Пренебрежение индивидуальными особенностями зачастую приводит к глубоким личностным и социально-психологическим проблемам.

Специфика работы с одаренными детьми: ориентация на развитие социальной компетентности как на новый образовательный результат. Социальная компетентность есть фактор социализации, интегративное личностное качество, готовность к преодолению типичных проблем личностного и социально-психологического характера в результате эффективного взаимодействия со значимым Другим. Развитие социальной компетентности возможно при включении одаренных детей в социально-проектную деятельность, имеющую педагогические возможности развития субъектности. Критерии социальной компетентности: коммуникативные умения,

способность к взаимодействию в группе, овладение рефлексией хода и результатов деятельности.

Дифференциация одаренности – одаренность с гармоничным и дисгармоничным типами развития. Особенности личности одаренных детей с гармоничным и дисгармоничным типом развития. Различия в одаренности связаны, в частности, с мерой проявления признаков одаренности и с оценкой уровня достижений ребенка. Выделение одаренности по данному основанию происходит на основе сравнения различных показателей, характеризующих детскую одаренность, со средней возрастной нормой достижений. Одаренность с гармоничным типом – физическая зрелость в соответствии с возрастом, высокие достижения в определенной предметной области, высокий уровень интеллектуального и личностного развития. Одаренность с дисгармоничным типом – высокий уровень отдельных способностей и достижений, ускоренный или замедленный темп развития, неравномерность развития различных психических качеств, наличие разного рода проблем психического характера.

Феномен детей-вундеркиндов. Вундеркинды (от нем. Wunderkind – чудесное дитя) – это дети с превосходящим других детей своего возраста уровнем интеллектуального развития. Дети-вундеркинды уже в раннем возрасте проявляют свои уникальные способности в какой-то сфере деятельности (математика, физика, музыка и пр.).

Тесты коэффициента интеллекта. Классификация уровней одаренности: яркий, умеренно одаренный, высоко одаренный, исключительно одаренный, необычайно одаренный.

#### **Вопросы и задания для самоподготовки:**

1. Каковы особенности одаренных детей?
2. В чем состоят проблемы одаренных детей?
3. Каковы причины трудностей одаренных детей?
4. В чем состоит специфика работы с одаренными детьми?
5. Охарактеризуйте одаренность с гармоничным и дисгармоничным типами развития.
6. Подготовьте мини-проект на тему «Феномен детей-вундеркиндов: понятие, особенности, исследования».
7. Подготовьте мини-проект на тему «Тесты коэффициента интеллекта».

## **ЛЕКЦИЯ 4. ДИАГНОСТИКА ОДАРЕННОСТИ**

Выявление одаренных детей – аналитический процесс, связанный с установлением уровня развития конкретного ребенка.

Условия эффективной идентификации одаренности: индивидуализация образования, обучение по индивидуальной образовательной программе.

Диагностика интеллекта. Первые стандартизированные тесты интеллекта (Метрическая Шкала Бине-Симона, 1905, 1908, 1911) были разработаны во Франции с целью дифференциации детей по признаку умственных способностей и отбора их во вспомогательные школы, а позже для оценки интеллектуальных уровней развития нормальных детей. Специальные тестовые задания создавались для каждого возраста отдельно (например, для детей 3-х, 8-ми, 12-ти лет). Мерой интеллекта выступала разность между умственным возрастом и возрастом хронологическим. Позднее вычисление абсолютной меры было заменено В. Штерном на относительный коэффициент интеллекта (1912). Впервые в таком виде коэффициент использовался Л. Терменом в американской модификации теста, предназначенной для детей от двух лет (1916).

Д. Векслер (1939): шкала измерения вербального и пространственного интеллекта (возраст от 7 до 69 лет), применение IQ, выраженного в единицах стандартного отклонения. Широкое применение в диагностической практике невербального теста «Прогрессивные матрицы» Дж. Равена, адаптированного варианта методики Д. Векслера для исследования детей.

Тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра (1953, 1973) для изучения интеллекта людей в возрасте от 13 до 61 г. Тест был адаптирован для изучения уровня интеллектуального развития учащихся младших классов.

Н. С. Лейтес в работе «Психология одаренности детей и подростков» дал анализ дополнительных метрических шкал для оценки умственной одаренности – шкала детских способностей по Маккарти, интеллектуальный тест Кеттелла и др.

А. М. Магюшкин: перевод и адаптация Мюнхенских тестов познавательных способностей для одаренных учащихся (тесты интеллектуальных способностей К. Расселла, Р. Кеттелла).

Диагностика креативности. Для выявления и оценки уровня креативности разработаны специальные тесты, например, тесты Гилфорда, Торранса. Тесты Торранса – это задачи «открытого» типа с множеством решений (время выполнения задач ограничено). Возраст детей – от 5 до 17 лет.

Шкалы для выявления одаренных детей. Шкалы Дж. Рензули (1977) направлены на десять областей проявления способностей детей для установления рейтинга поведенческих характеристик одаренных школьников.



Д. Б. Богоявленская разработала методику «Креативное поле», которая предписывает, испытуемый должен находиться в условиях минимальной регламентации.

При выявлении одаренных детей необходимо дифференцировать: актуальный уровень развития одаренности, достигнутый на данном возрастном этапе; особенности конкретных проявлений одаренности, связанные с попытками ее реализации в различных видах деятельности; потенциальные возможности ребенка к развитию.

Правила применения психометрических тестов в работе с одаренными детьми:

- тесты можно применять после процедуры идентификации ребенка как одаренного; цель – понять сильные и слабые психологические качества ребенка, затем на этой основе организовать психолого-педагогическое сопровождение;

- для описания индивидуального своеобразия психической деятельности конкретного одаренного ребенка с точки зрения выраженности отдельных способностей, склонностей, личностных качеств и пр.;

- для выявления динамики конкретных показателей психического развития одаренных детей.

Психолого-педагогический мониторинг и требования к его осуществлению:

- комплексный характер оценивания разных сторон поведения и деятельности ребенка,

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

- анализ поведения ребенка в тех сферах деятельности, которые в максимальной мере соответствуют его склонностям и интересам, включение ребенка в разные виды деятельности;

- экспертная оценка продуктов деятельности детей;
- выявление признаков одаренности ребенка (актуальный уровень, зона ближайшего развития);

- многократность и многоэтапность обследования с использованием множества психодиагностических процедур, отбираемых в соответствии с предполагаемым видом одаренности и индивидуальностью данного ребенка;

- диагностическое обследование в ситуации реальной жизнедеятельности;

- использование таких предметных ситуаций, которые моделируют исследовательскую деятельность и позволяют ребенку проявить максимум самостоятельности в овладении и развитии деятельности;

- анализ реальных достижений детей;  
- опора на экологически валидные методы психодиагностики (анализ продуктов деятельности, наблюдение, беседа, экспертная оценка).

Этические правила осуществления диагностики одаренных детей. Формы идентификации признаков одаренности. Факторы, влияющие на результаты психодиагностического обследования одаренных детей.

Пример. Методики выявления художественного развития ребенка. Цель: оценивание восприятия художественных произведений и особенностей художественного творчества. Тест Мейера (в основе – прием деформации). Тесты на понимание различного содержания произведения, цель которых – понимание глубинного содержания, выраженного автором произведения. Тесты на изучение эстетических предпочтений детей. Методики, моделирующие творческий процесс: цель – изучение художественного творчества детей, моделирование процесса в общих чертах. Оценка творческих работ учеников. Неформализованные методы психодиагностики одаренности. Психологическое наблюдение и его характеристика. Биографический метод в исследовании одаренности. Ретроспективные исследования детства выдающихся людей. Практическая диагностика одаренных детей.

Виды одаренности и специфика выявления. Языковая одаренность и методы ее диагностики. Литературная одаренность и методы ее диагностики. Математическая одаренность и методы ее диагностики. Музыкальная одаренность и методы ее диагностики. Социальная одаренность и методы ее диагностики

#### **Вопросы и задания для самоподготовки:**

1. Диагностика интеллекта: определение, виды.
2. Разработать и презентовать мини-проект на тему «Шкала измерения вербального и пространственного интеллекта Векслера».
3. Разработать и презентовать мини-проект на тему «Прогрессивные матрицы Дж. Равена».
4. Разработать и презентовать мини-проект на тему «Тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра».
5. Какие исследования в области диагностики одаренности проводил А. М. Матюшкин? Каковы результаты?
6. Разработать и презентовать мини-проект на тему «Диагностика креативности».
7. Разработать и презентовать мини-проект на тему «Шкалы для выявления одаренных детей».
8. Разработать и презентовать мини-проект на тему «Методика «Креативное поле» Д. Богоявленской».

9. Какими правилами необходимо руководствоваться при применении психометрических тестов в работе с одаренными детьми?

10. В чем сущность психолого-педагогического мониторинга и каковы требования к его осуществлению?

11. Каковы этические правила осуществления диагностики одаренных детей?

12. Какие Вам известны формы идентификации признаков одаренности?

13. Разработать и презентовать мини-проект по конкретным методикам выявления определенного вида одаренности ребенка (на выбор: музыкального, художественного, математического и др.).

## **ЛЕКЦИЯ 5. СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОБЛЕМЫ В ОБУЧЕНИИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ. ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ**

Сопровождать – значит идти, ехать вместе с кем-либо в качестве спутника или провожатого<sup>8</sup>. Путник – это путешественник, странник, который находится на перепутье; человек, ищущий временного приюта. Сопровождающий – это человек, который лишь временно находится рядом с путником. Путь – это не только дорога, но и процесс передвижения по ней, время, срок, нужный для прохода, способ или средство достижения цели, направление<sup>9</sup>.

Сопровождение рассматривается и как метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора.

Сопровождение последовательно реализует принципы личностно-ориентированного образования, индивидуализации.

В. А. Сластенин, И. А. Колесникова определяют психолого-педагогическое сопровождение как процесс заинтересованного наблюдения, консультирования, личного участия, поощрения максимальной самостоятельности ребенка в проблемной ситуации при минимальном участии сопровождающего – педагога, родителей.

Особенности психолого-педагогического сопровождения одаренных детей характеризуются закономерностями и условиями, целями и задачами, принципами и функциями деятельности педагога; разработкой последовательности, логики, этапов реализации;

<sup>8</sup> Толковый словарь русского языка / под ред. Д. Н. Ушакова. М.: ООО «Издательство Астрель», ООО «Издательство АСТ», 2000. 848 с.

<sup>9</sup> Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. СПб., 1863–1866.

определением методов и форм взаимодействия субъектов образовательного процесса. Особенности психолого-педагогического сопровождения одаренных детей обеспечивают интенсификацию проявления одаренности детей.

Компоненты психолого-педагогического сопровождения развития одаренных детей: содержательно-целевой, функционально-деятельностный, пространственный и управленческий.

Содержательно-целевой компонент. Цель – социализация и индивидуальное развитие одаренности через организацию процесса развития. Задачи: выявление одаренных детей и их проблем, использование ресурсов воспитательного пространства в организации взаимодействия, подготовка педагога к сопровождению развития одаренности. Принципы – природосообразности, гуманистический, культурно ориентированный, деятельностный, сотрудничества, непрерывности, развития. Функции психолого-педагогического сопровождения: диагностическая, проектировочная, организаторская, коммуникативная, гностическая. Методы: упражнение, поручение, воспитательные ситуации, коллективные творческие дела, проект, убеждение, этическая беседа, диспут, ситуация успеха, эмоционально-нравственное переживание, поощрение, соревнование, сюжетно-ролевые игры.

Функционально-деятельностный компонент. Характеризует функции деятельности педагога-тьютора (диагностическую, проектировочную, организаторскую, коммуникативную, гностическую), методы и средства организации совместной деятельности и общения. В работе с одаренными детьми педагог определяет методы развития. Методы: беседа, диспут; упражнение, поручение, создание воспитательных ситуаций, коллективное творческое дело, проект; ситуация успеха, поощрение. Роль педагога – организация своего влияния на одаренного ребенка с целью предоставления ему свободного выбора вида деятельности, координации взаимодействия семьи, школы, образовательных, культурных учреждений. Эффективными средствами сопровождения являются социальные проекты, практики, пробы<sup>10</sup>. Портфолио как средство самоактуализации, инструмент конкретизации целей и оценки результатов деятельности.

Пространственный компонент. Характеризуется совокупностью воспитательного пространства, связями и отношениями школьного сообщества с другими коллективами, с родителями и другими субъектами взаимодействия. Ориентация на социальную успешность одаренных детей, эффективное использование ресурсов воспитательного пространства для создания условий освоения ими различных социальных ролей инновационного типа.

<sup>10</sup> Рожков М. И. Общие основы педагогики. М.: Владос, 2002.

Управленческий компонент. Объединяет внешнее управление психолого-педагогическим сопровождением (через создание условий – подготовка педагогов, изучение опыта других) и внутреннее управление психолого-педагогическим сопровождением (через организационно-структурные компоненты школы, временные творческие коллективы, самоуправление). Значимый элемент – самоуправление как управление собой.

Психолого-педагогическое сопровождение одаренности реализуется на диагностическом, проективном, деятельностном и рефлексивном этапах. Ребенок с проявлениями одаренности – главная фигура психолого-педагогического сопровождения. Педагог-тьютор как организатор психолого-педагогического сопровождения. Личностные качества и профессиональные компетенции педагога, работающего с одаренными детьми. Профессиональный стандарт «Педагог»<sup>11</sup>.

Условия эффективности психолого-педагогического сопровождения:

- личностно-ориентированное взаимодействие в социально-проектной деятельности;
- средства и методы, ориентированные на самореализацию и саморазвитие одаренного ребенка;
- субъектный опыт ребенка при использовании ресурсов воспитательного пространства;
- педагогический мониторинг развития с целью выявления и решения личностных и социально-психологических проблем ребенка с проявлениями одаренности;
- специальная подготовка педагога к психолого-педагогическому сопровождению развития одаренных детей.

Критерии эффективности психолого-педагогического сопровождения: положительная динамика развития проявлений одаренности; использование педагогами личностно-ориентированных методов взаимодействия; участие педагогов в расширении воспитательного пространства, использовании его ресурсов (антропологических, культурно-предметных, социальных) для становления личности и развития одаренного ребенка.

Принципы психолого-педагогической поддержки (поддержка как элемент сопровождения) одаренным детям: принцип целостности, принцип свободы, принцип любви, принцип предметности, принцип природосообразности.

<sup>11</sup> Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)». Утв. Приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н [Электронный ресурс]. URL: <http://профстандарт-педагога.рф> (дата обращения: 12.05.2015).

Направления работы с одаренными детьми в сфере образования в аспекте психолого-педагогического сопровождения. Принципы, цели, содержание и методы образования (обучения, воспитания). Общие принципы: принцип развивающего и воспитывающего обучения, принцип индивидуализации и дифференциации обучения, принцип учета возрастных возможностей. Принципы обучения одаренных детей в условиях общеобразовательной школы: дифференциации и индивидуализации (работа по индивидуальным программам). Роль тьютора.

Цели образования – обеспечение условий для раскрытия и развития способностей и дарований ребенка с целью их последующей реализации. Понимание одаренности как системного качества предполагает рассмотрение личностного развития одаренного ребенка как основополагающую цель образования. Конкретные цели образования одаренных детей определяются с учетом качественной специфики определенного вида одаренности, закономерностей и особенностей ее развития. Цели обучения детей с общей одаренностью: развитие условий для развития творческой личности: развитие индивидуальности одаренного ребенка; обеспечение широкой общеобразовательной подготовки высокого уровня, способствующей развитию целостного миропонимания и формированию компетентности в различных областях знания. Подходы к разработке содержания учебных программ для одаренных детей: ускорение, углубление, обогащение, проблематизация.

Методы обучения одаренных детей – методы творческого характера – проблемные, поисковые, эвристические, исследовательские, проектные. Методы имеют высокий познавательный-мотивирующий потенциал, способствуют развитию познавательной активности, интересов одаренных детей, творческого мышления, познавательной мотивации, настойчивости, самостоятельности, уверенности в себе, эмоциональной стабильности, способности к сотрудничеству и др. Средства обучения – средства, обеспечивающие богатый зрительный ряд (видео, DVD и т. п.).

Образовательные организации, работающие с одаренными детьми: дошкольные (детский сад, Центры развития.); общеобразовательные школы (при условии индивидуализации обучения одаренных детей); учреждения дополнительного образования (цель – удовлетворение постоянно изменяющихся индивидуальных социокультурных и образовательных потребностей одаренных детей, выявление, поддержка и развитие их способностей в рамках внешкольной деятельности); школы, ориентированные на работу с одаренными детьми.

Формы обучения: творческие объединения, исследовательская деятельность педагогов и учащихся, междисциплинарные

исследовательские объединения-секции, малые группы по уровню интеллектуальных способностей, академических достижений и т. п.

Работа с одаренными детьми вне школы. Формы обучения – менторство и библиотерапия. Ментор – советчик, руководитель, наставник. Менторство. Библиотерапия – лечение книгой, которая содержит потенциальную возможность «общения» с талантливыми, гениальными людьми.

Выбор и применение той или иной формы индивидуализации образования одаренного ребенка основан на возможностях конкретной школы, учете индивидуальных особенностей ребенка, которые должны участвовать в выборе индивидуальной траектории развития.

Направления работы педагога по психолого-педагогическому сопровождению одаренных детей в общеобразовательной школе:

1. Диагностика.
2. Психолого-педагогическое просвещение педагогов и родителей с целью расширения их представлений о природе, проявлениях одаренности, особенностях обучения и воспитания одаренных детей.
3. Создание в школе психолого-психологических условий для проявления и развития одаренности у детей.
4. Оказание помощи и поддержки одаренным детям в решении возникающих у них проблем.
5. Формирование в детском сообществе установки на адекватное отношение и признание одаренности: одаренность как уникальное явление, индивидуальная и социальная ценность.

Образование детей в системе дополнительного образования. Дополнительное образование предоставляет каждому ребенку возможность свободного выбора образовательной области, профиля программ, времени их освоения, включения в разнообразные виды деятельности с учетом их индивидуальных склонностей. Личностно-деятельностный характер образовательного процесса. Цель дополнительного образования – выявление, развитие и поддержка одаренных детей.

Формы обучения, воспитания, развития одаренных детей: индивидуальная работа, работа в малых группах по программам творческого развития в определенной области; исследовательские и творческие проекты; очно-заочные школы; лагеря, мастер-классы, творческие лаборатории; творческие конкурсы, олимпиады, научно-практические конференции и семинары для детей.

Идея амплификации, пересмотр качественных параметров содержания образования одаренных детей. Требования к программам обучения для интеллектуально одаренных детей: включение

в программы широких (глобальных) тем и проблем; междисциплинарный подход; изучение проблем «открытого типа»; исследовательский тип и проблемность заданий; учет интересов одаренного ребенка; гибкость, вариативность содержания, форм и методов обучения.

**Вопросы и задания для самоподготовки:**

1. Дайте определение понятию «сопровождение».
2. Что такое психолого-педагогическое сопровождение?
3. Каковы особенности психолого-педагогического сопровождения одаренных детей?
4. Назовите и охарактеризуйте основные компоненты психолого-педагогического сопровождения развития одаренных детей.
5. Назовите и охарактеризуйте этапы психолого-педагогического сопровождения одаренных детей в школе (детском саду, учреждении дополнительного образования и пр.).
6. Каковы условия эффективности психолого-педагогического сопровождения одаренных детей в образовательных учреждениях?
7. Назовите основные критерии эффективности психолого-педагогического сопровождения одаренных детей в образовательных учреждениях?
8. Назовите и подробно охарактеризуйте направления работы с одаренными детьми в сфере образования в аспекте психолого-педагогического сопровождения.



**ЧАСТЬ 2.**  
**ПРАКТИКУМ ПО КУРСУ «ПСИХОЛОГО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОДАРЕННЫХ  
ДЕТЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ»**

**2.1. Примерные вопросы для контроля/самоконтроля:**

1. Детская одаренность и ее специфика.
2. Критерии, виды одаренности.
3. История исследований проблем одаренности в России.
4. Развитие исследований и практики обучения одаренных детей за рубежом.
5. Факторы наследственности и среды.
6. Средовые влияния макро- и микросреды.
7. Интеллект как основная составляющая общей одаренности.
8. Обучаемость в структуре общей одаренности. Определения, показатели, уровни обучаемости.
9. Особенности личности одаренного ребенка.
10. Проблемы одаренных детей.
11. Феномен детей-вундеркиндов.
12. Воспитание одаренного ребенка в семье.
13. Методики раннего развития способностей.
14. Языковая одаренность и методы ее диагностики.
15. Литературная одаренность и методы ее диагностики.
16. Математическая одаренность и методы ее диагностики.
17. Музыкальная одаренность и методы ее диагностики.
18. Социальная одаренность и методы ее диагностики.
19. Возможности, потребности и проблемы одаренных детей в обучении.
20. Отстающие в обучении одаренные школьники.

**2.2. Задания для самостоятельной работы студентов (СРС):**

1. Дайте определение одаренности согласно «Рабочей концепции одаренности».
2. Что такое «признаки одаренности»?
3. Выберите два основных аспекта, которые охватывают признаки одаренности: А. Когнитивный; В. Личностный; С. Мотивационный; D. Эмоционально-волевой; E. Инструментальный.
4. Одаренный ребенок – это \_\_\_\_\_.
5. Какие аспекты поведения одаренного ребенка описаны следующими признаками: наличие специфических стратегий деятельности, сформированность качественно своеобразного индивидуального стиля деятельности, особый тип организации знаний одаренного ребенка, своеобразный тип обучаемости?

6. Какие аспекты поведения одаренного ребенка описаны следующими признаками: повышенная избирательная чувствительность к определенным сторонам предметной действительности либо к определенным формам собственной активности, сопровождающаяся, как правило, переживанием чувства удовольствия; повышенная познавательная потребность, которая проявляется в ненасытной любознательности, а также готовности по собственной инициативе выходить за пределы исходных требований деятельности: ярко выраженный интерес к тем или иным занятиям или сферам деятельности; предпочтение парадоксальной, противоречивой и неопределенной информации, неприятие стандартных, типичных заданий и готовых ответов; высокая требовательность к результатам собственного труда.

7. Выберете, что описывают качественные и количественные характеристики одаренности:

- А. выражают специфику психических возможностей человека;
- В. особенности проявления в тех или иных видах деятельности;
- С. описание степени выраженности.

8. Выберете характеристики актуальной одаренности:

А. Это психологическая характеристика ребенка с такими личными показателями психического развития, которые проявляются в более высоком уровне выполнения деятельности в конкретной предметной области по сравнению с возрастной и социальной нормой.

В. Обнаруживает себя в деятельности ребенка достаточно ярко и отчетливо.

С. Это психологическая характеристика ребенка, который имеет лишь определенные психические возможности для высоких достижений в том или ином виде деятельности, но не может реализовать свои возможности в данный момент времени в силу их функциональной недостаточности.

Д. Проявляется в атипичной, замаскированной форме, она не замечается окружающими.

9. Что такое «исчезающая одаренность»?

10. Выберете (из перечисленных) типы способностей, проявляющиеся при решении проблем, предложил Дж. П. Гилфорд: восприимчивость к проблеме, беглость, гибкость, оригинальность, спонтанность, адаптивность.

11. Кто является автором коэффициента интеллектуальности: А. Л. Термен, В. В. Штерн, Россолимо?

12. Выберете факторы, влияющие на качество психодиагностического обследования одаренных детей: сложность природы одаренности, возраст, длительность теста, тревожность, внешний вид экспериментатора, влияние родителей.

13. Выберите неформализованные методы диагностики одаренности: наблюдение, опрос, лонгитюдные исследования, биографический метод, тест, ретроспективный анализ.

14. Выделите основные общие принципы обучения одаренных: принцип развивающего и воспитывающего обучения, принцип индивидуализации и дифференциации обучения, принцип учета возрастных возможностей, принцип насыщенности, принцип проблемного характера обучения одаренных.

15. Что такое «наивная» и «культурная» креативность?

16. Вставьте пропущенные слова.

Психологи считают, что для одаренных детей \_\_\_\_\_ в дошкольный период может претендовать на роль ведущей деятельности.

17. Исключите ненужное слово и объясните необходимость такого исключения: исключительная память; эрудированность; умение хорошо излагать свои мысли; успешность в обучении любимому предмету и одновременно плохая успеваемость по другим; большой когнитивный ресурс.

18. Закончите предложение:

Возрастная одаренность – это \_\_\_\_\_.

19. Представьте структуру одаренности в концепции Д. Гилфорда. Раскройте достоинства и недостатки данного подхода к одаренности.

20. Исключите ненужное слово и объясните необходимость такого исключения: отсутствие внимания к условиям и авторитетам; неконформность; тонкое чувство юмора; чувствительность к побочным образованиям, которые возникают при мыслительном процессе; способность одновременно следить за несколькими рядами событий.

21. Представьте структуру одаренности Дж. Рензулли, охарактеризуйте структурные компоненты.

### **2.3. Тесты:**

#### **Вариант 1.**

Задание 1. Вставьте пропущенные слова.

Особая категория одаренных учащихся, так называемые «недостиженцы» (учащиеся с низкой успеваемостью) формируется из группы « \_\_\_\_\_ » школьников.

Задание 2. Исключите ненужное слово и объясните необходимость такого исключения: высокая увлеченность задачами, высокий интеллект, хорошее моторное развитие, креативность.

Задание 3. Закончите предложение: Школьников, обладающих высоким уровнем творческих способностей и сравнительно низким

интеллектом, в школе часто оцениваются как \_\_\_\_\_.

Задание 4. Перечислите основные требования к процедуре выявления одаренных учащихся.

Задание 5. Исключите ненужное слово и объясните необходимость такого исключения: предметная деятельность, игровое исследование, учебная деятельность, исследовательская деятельность.

Задание 6. Закончите предложение: Часто психологи в качестве основного признака одаренности рассматривают наличие \_\_\_\_\_.

Задание 7. Назовите основные направления консультативной работы с одаренными учащимися.

Задание 8. Закончите предложение: Возрастная одаренность – это \_\_\_\_\_.

Задание 9. Представьте структуру одаренности Д. Гилфорда. Раскройте достоинства и недостатки данного подхода к одаренности.

Задание 10. Исключите ненужное слово и объясните необходимость такого исключения: отсутствие внимания к условиям и авторитетам; тонкое чувство юмора; чувствительность к побочным образованиям, которые возникают при мыслительном процессе; способность одновременно следить за несколькими рядами событий.

Задание 11. Исключите ненужное слово и объясните необходимость такого исключения: креативность; дивергентность, творческие способности.

## **Вариант 2.** Тест на знание «Рабочей концепции одаренности»<sup>12</sup>

1. Какое из определений понятия «одаренность» дано в «Рабочей концепции одаренности»?

Одаренность – это:

А) 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;

Б) наличие потенциально высоких способностей у какого-либо человека

В) качественно своеобразное сочетание способностей, определяющих творческие возможности человека или группы людей в отличие от черт характера;

2. Какие виды одаренности проявляются в художественно-эстетической деятельности:

<sup>12</sup> Рабочая концепция одаренности / отв. ред. Д. Б. Богоявленская, науч. ред. В. Д. Шадриков. М., 2003.

- А) музыкальная одаренность;
- Б) литературно-поэтическая одаренность;
- В) хореографическая одаренность;
- Г) лидерская одаренность.

3. По критерию «степень сформированности одаренности» выделяется:

- А) актуальная одаренность;
- Б) ранняя одаренность;
- В) потенциальная одаренность.

4. Педагогически целесообразное отношение в семье к одаренному ребенку:

- А) чрезвычайное, необычно высокое внимание к ребенку, когда вся жизнь семьи сосредоточена на нем;
- Б) безоглядная авторитарность родителей, игнорирование интересов и мнений ребенка.

5. Формой идентификации признаков одаренности конкретного ребенка является мониторинг:

- А) биологический;
- Б) психолого-педагогический;
- В) глобальный.

6. Подходы к разработке содержания учебных программ одаренных детей:

- А) углубления;
- Б) ускорения;
- В) проблематизации;
- Г) обогащения.

7. Выбрать типы образовательных структур для обучения одаренных:

А) система дошкольных образовательных учреждений – детские сады общеразвивающего вида, Центры развития ребенка, в которых созданы наиболее благоприятные условия для формирования способностей дошкольников, обучающие учреждения для детей дошкольного и младшего школьного возрастов, обеспечивающие преемственность среды и методов развития детей при переходе в школу;

Б) система общеобразовательных школ, в рамках которых создаются условия для индивидуализации обучения одаренных детей;

В) система высшего образования;

Г) система дополнительного образования, предназначенная для удовлетворения постоянно изменяющихся индивидуальных социокультурных и образовательных потребностей одаренных детей и позволяющая обеспечить выявление, поддержку и развитие их способностей в рамках внешкольной деятельности.

## **2.4. Примерные темы докладов с презентацией:**

1. Отбор и обучение одаренных детей в Древнем Китае.
2. Гений и гениальность в философии Древней Греции.
3. Проблемы одаренности гениальности в наследии Авиценны.
4. Учения о гении богословов и философов Средневековья.
5. Гений и гениальность в эпоху Возрождения.
6. Учение о способностях и одаренности Х. Уарте.
7. Проблема художественного таланта в русской философии XVIII в.
8. Учение о гении в немецкой классической философии.
9. Талант и наследственность в исследованиях Ф. Гальтона.
10. Гениальность и помешательство.
11. Обучение талантливых детей в европейской образовательной традиции.
12. Шкалы интеллекта А. Бине.
13. «Психологические профили» Г. И. Россоломо.
14. Теория способностей Ч. Спирмена.
15. Диагностика и развитие одаренности в работах В. Штерна.
16. Развитие системы идентификации и специального обучения одаренных детей.
17. Теория и практика обучения одаренных детей в России до 30-х гг. XX в.
18. Модель «структуры интеллекта» Дж. Гилфорда.
19. Теория развития детского интеллекта Ж. Пиаже.
20. Развитие мышления ребенка в теории Л. С. Выготского.
21. Исследования одаренности и способностей Б. М. Теплова.
22. Возрастная одаренность в исследованиях Н. С. Лейтеса.
23. «Модель человеческого потенциала» Дж. Рензулли.
24. Творческая одаренность и проблемы ее диагностики.
25. Проблемы диагностики и развития интеллектуальных и творческих способностей в отечественной психолого-педагогической науке 90-х гг. XX в.
26. Концепция «творческой одаренности» А. М. Матюшкина.
27. Концепция и диагностика творческих способностей Д. Б. Боявленской.
28. Мюнхенская модель одаренности.
29. Гендерные различия в интеллекте и креативности.
30. Современные концепции лидерской одаренности.
31. Современные концепции художественной одаренности.
32. Академическая одаренность как социально-педагогическое явление.
33. «Тиражирование гениев», клонирование как социально-педагогическая проблема.
34. Интеллект и исследовательское поведение.
35. Диагностика креативности.

36. Методики выявления лидерской одаренности.
37. Методы выявления художественной одаренности.
38. Методы выявления психомоторной одаренности.
39. Как становятся великими и выдающимися.
40. Обучение одаренных детей как проблема национальной безопасности.
41. Детская одаренность и проблема моделирования образовательной среды.
42. Поисковая активность и исследовательское поведение как факторы развития и саморазвития личности.
43. Подготовка будущих лидеров как проблема современного образования.
44. Развитие коммуникативных способностей у одаренных и талантливых детей.
45. Развитие интеллектуально-творческого потенциала личности ребенка средствами искусства.
46. Теория художественной одаренности и практика художественного воспитания.
47. Альтернативная школа и одаренный ребенок.
48. Особенности семейного воспитания выдающихся людей.
49. Игра как фактор развития интеллекта ребенка.
50. Игрушка как фактор развития креативности ребенка.

## **2.5. Практические занятия. Практическое занятие 1 «Одаренность. Детская одаренность»**

1. Понятие, структура, виды одаренности.
2. Соотношение биологического и социального в развитии одаренности.
3. Рабочая концепция одаренности.
4. Признаки одаренности: мотивационный и инструментальный аспекты поведения одаренного ребенка.
5. История исследований проблем одаренности в России.
6. Развитие исследований и практики обучения одаренных детей за рубежом.
7. Факторы наследственности и среды. Средовые влияния макро- и микросреды.

**Ключевые слова:** Одаренность, детская одаренность, признаки одаренности, мотивационный аспект, инструментальный аспект, актуальная одаренность, потенциальная одаренность, явная одаренность, скрытая одаренность, ранняя одаренность, поздняя одаренность, общая одаренность, специальная одаренность, интеллект, коэффициент IQ.

### **Вопросы и задания для самоподготовки:**

1. Используя анкету для выявления детей с признаками одаренности, проведите анкетирование среди педагогов. Проанализируйте полученные данные.

2. Как соотносятся потенциальная и актуальная одаренность?
3. Дайте определения одаренности и одаренного ребенка. Как Вы понимаете, что одаренность является системным качеством психики?
4. Назовите признаки одаренности.
5. Как проявляется в деятельности инструментальный аспект поведения одаренного ребенка?
6. Признаки одаренности: мотивационный аспект.

**Список рекомендуемой литературы:**

1. Богоявленская Д. Б., Богоявленская М. Е. Психология одаренности. НИИОО. 2005.
2. Возрастная и педагогическая психология. Хрестоматия / сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. М.: Академия, 2003. 368 с. С. 166–177.
3. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность школьников. М.: Академия, 2008.
4. Одаренные дети / под ред. Г. В. Бурменской, В. М. Слущкой. М.: Прогресс, 1991.
5. Психология индивидуальных различий / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. М.: ЧеРо, 2000. С. 262-272. С. 273-293. С. 294-303. С. 304-312.
6. Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н. С. Лейтеса. М.: Академия, 2003.
7. Рабочая концепция одаренности / отв. ред. Д. Б. Богоявленская, науч. ред. В. Д. Шадриков. М., 2003.

**Практическое занятие 2. «Современные концепции одаренности»**

1. Общая и специальная одаренность. Теории одаренности.
2. Интеллект, креативность, одаренность.
3. Современные концепции одаренности.
4. Структура общей одаренности. Познавательная потребность в структуре общей одаренности. Интеллект как основная составляющая общей одаренности.
5. Основные подходы к пониманию структуры интеллекта, модели интеллекта.
6. Креативность в структуре общей одаренности. Основные подходы к пониманию креативности.
7. Обучаемость в структуре общей одаренности. Определения, показатели, уровни обучаемости.
8. Соотношение общих и специальных способностей. Виды специальной одаренности.

**Ключевые слова:** Обучаемость, креативность, общие способности, специальные способности, познавательная потребность.



### **Вопросы и задания для самоподготовки:**

1. Что такое перфекционизм?
2. Что такое «творческая одаренность».
3. Как соотносятся обучаемость, интеллект и креативность?
4. Что такое интеллект?
5. Что такое креативность?
6. При каком подходе понятия «одаренность» и «творческая одаренность» выступают как синонимы?

### **Список рекомендуемой литературы:**

1. Богоявленская Д. Б. Современные концепции творчества и одаренности. М.: Молодая гвардия, 1997.
2. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2000.
3. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность школьников. М.: Академия, 2008.
4. Матюшкин А. М. Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей. М.: Просвещение, 2004.
5. Одаренные дети / под ред. Г. В. Бурменской, В. М. Слущкой. М.: Прогресс, 1991.
6. Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н. С. Лейтеса. М.: Академия, 2003.
7. Рабочая концепция одаренности / отв. ред. Д. Б. Богоявленская, науч. ред. В. Д. Шадриков. М., 2003.
8. Холодная М. А. Психология интеллекта. СПб.: Питер, 2002.

### **Практическое занятие 3 «Особенности личности одаренного ребенка»**

1. Особенности личности одаренных детей с гармоничным и дисгармоничным типом развития: качества личности, роль семьи, особенности общения со сверстниками и педагогами.
2. Воспитание одаренного ребенка в семье.
3. Специфика работы психолога с одаренными детьми и подростками.
4. Методы и средства развития одаренности. Методики раннего развития способностей.

**Ключевые слова:** неравномерность развития одаренных детей, перфекционизм, дети-вундеркинды, гармоничный тип развития, дисгармоничный тип развития, раннее развитие способностей.

### **Вопросы и задания для самоподготовки:**

1. Почему у одаренных детей могут иметь место трудности развития волевых навыков, саморегуляции?
2. Насколько важны проблемы физического развития одаренных детей?

3. Какие особенности семейного воспитания являются благоприятными для развития одаренности?

4. Почему исключительно одаренные дети могут попадать в группу риска?

5. Как отношения со сверстниками влияют на жизнь и формирование личности одаренного ребенка?

6. Почему у одаренных детей возникают проблемы в эмоциональной сфере?

#### **Список рекомендуемой литературы:**

1. Богоявленская Д. Б. Современные концепции творчества и одаренности. М.: Молодая гвардия, 1997.

2. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2000.

3. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность школьников. М.: Академия, 2008.

4. Матюшкин А. М. Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей. М.: Просвещение, 2004.

5. Одаренные дети / под ред. Г. В. Бурменской, В. М. Слуцкой. М.: Прогресс, 1991.

6. Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н. С. Лейтеса. М.: Академия, 2003.

7. Рабочая концепция одаренности / отв. ред. Д. Б. Богоявленская, науч. ред. В. Д. Шадриков. М., 2003.

8. Холодная М. А. Психология интеллекта. СПб.: Питер, 2002.

9. Мейснер Т. Вундеркинды: Реализованные и нереализованные способности / Т. Мейснер; пер с нем. Г. Рыбаковой. М.: Крон-Пресс, 1998. 359 с.

10. Щебланова Е. И. Психологическая диагностика одаренности школьников. М.: Воронеж, 2004.

#### **Практическое занятие 4 «Диагностика одаренности»**

1. Психодиагностика одаренности.

2. Практическая диагностика одаренных детей.

3. Языковая одаренность и методы ее диагностики.

4. Литературная одаренность и методы ее диагностики.

5. Математическая одаренность и методы ее диагностики.

6. Музыкальная одаренность и методы ее диагностики.

7. Социальная одаренность и методы ее диагностики.

8. Какие тесты предназначены для оценки уровня интеллектуальной одаренности?

9. Какие ограничения следует учитывать при применении тестов интеллекта и креативности?

10. Как существуют диагностики выявления детей со скрытой одаренностью?

**Ключевые слова:** Неформализованные методы, биографический метод, ретроспективные исследования, языковая одаренность, литературная одаренность, математическая одаренность, музыкальная одаренность, социальная одаренность.

**Список рекомендуемой литературы:**

1. Богоявленская Д. Б. Современные концепции творчества и одаренности. М.: Молодая гвардия, 1997.
2. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2000.
3. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность школьников. М.: Академия, 2008.
4. Матюшкин А. М. Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей. М.: Просвещение, 2004.
5. Одаренные дети / под ред. Г. В. Бурменской, В. М. Слущкой. М.: Прогресс, 1991.
6. Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н. С. Лейтеса. М.: Академия, 2003.
7. Рабочая концепция одаренности / отв. ред. Д. Б. Богоявленская, науч. ред. В. Д. Шадриков. М., 2003.
8. Холодная М. А. Психология интеллекта. СПб.: Питер, 2002.
9. Мейснер Т. Вундеркинды: Реализованные и нереализованные способности / Т. Мейснер; пер с нем. Г. Рыбаковой. М.: Крон-Пресс, 1998. 359 с.
10. Щепланова Е. И. Психологическая диагностика одаренности школьников. М.: Воронеж, 2004.
11. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. СПб.: Питер, 2009.
12. Методы диагностики одаренности у детей / под ред. Н. А. Цыркун. Мн.: Национальный институт образования, 1995.

**Практическое занятие 5 «Содержание образования и проблемы в обучении одаренных детей. Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей»**

1. Содержание образования и проблемы в обучении одаренных детей.
2. Возможности, потребности и проблемы одаренных детей в обучении.
3. Отстающие в обучении одаренные школьники.
4. Перфекционизм.
5. Неравномерность развития одаренных детей.
6. Создание условий для проявления скрытой одаренности.
7. Система взглядов и убеждений, личные особенности учителя, работающего с одаренными детьми.

**Ключевые слова:** перфекционизм, модель обогащения содержания образования, стратегия «ускорения», отставание в обучении, скрытая одаренность.

**Вопросы и задания для самоподготовки:**

1. При каких условиях целесообразно создавать школы и классы для одаренных детей?

2. В чем заключаются основные особенности такой стратегии обучения, как «ускорение»?

3. Каковы требования к учебным программам, ориентированным на обучение одаренных детей с общей одаренностью?

4. Что должен знать педагог, готовящийся к работе с одаренными детьми?

**Список рекомендуемой литературы:**

1. Богоявленская Д. Б. Современные концепции творчества и одаренности. – М.: Молодая гвардия, 1997.

2. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2000.

3. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность школьников. М.: Академия, 2008.

4. Матюшкин А. М. Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей. М.: Просвещение, 2004.

5. Одаренные дети / под ред. Г. В. Бурменской, В. М. Слущкой. М.: Прогресс, 1991.

6. Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н. С. Лейтеса. М.: Академия, 2003.

7. Рабочая концепция одаренности / отв. ред. Д. Б. Богоявленская, науч. ред. В. Д. Шадриков. М., 2003.

8. Холодная М. А. Психология интеллекта. СПб.: Питер, 2002.

9. Мейснер Т. Вундеркинды: Реализованные и нереализованные способности / Т. Мейснер; пер с нем. Г. Рыбаковой. М.: Крон-Пресс, 1998. 359 с.

10. Щепланова Е. И. Психологическая диагностика одаренности школьников. М.: Воронеж, 2004.

**2.5. Вопросы для подготовки к промежуточной аттестации – экзамену (собеседование по вопросам билета):**

1. Рабочая концепция одаренности.

2. Определение одаренности и одаренного ребенка.

3. Детская одаренность и ее специфика.

4. Признаки одаренности: мотивационный и инструментальный аспекты поведения одаренного ребенка.

5. Критерии, виды одаренности.

6. История исследований проблем одаренности в России.

7. Развитие исследований и практики обучения одаренных детей за рубежом.
8. Факторы наследственности и среды. Средовые влияния макро – и микросреды.
9. Понятие общей одаренности. Структура общей одаренности.
10. Современные концепции одаренности.
11. Познавательная потребность в структуре общей одаренности.
12. Интеллект как основная составляющая общей одаренности.
13. Основные подходы к пониманию структуры интеллекта, модели интеллекта.
14. Креативность в структуре общей одаренности. Основные подходы к пониманию креативности.
15. Обучаемость в структуре общей одаренности. Определения, показатели, уровни обучаемости.
16. Соотношение общих и специальных способностей. Виды специальной одаренности.
17. Особенности личности одаренного ребенка.
18. Проблемы одаренных детей.
19. Возрастные особенности развития одаренности.
20. Неравномерность хода возрастного психического развития.
21. Взаимосвязь индивидуального и возрастного в развитии одаренности.
22. Феномен детей-вундеркиндов.
23. Возрастные особенности одаренных мальчиков и девочек.
24. Особенности личности одаренных детей с гармоничным и дисгармоничным типом развития.
25. Воспитание одаренного ребенка в семье.
26. Специфика работы психолога с одаренными детьми и подростками.
27. Методы и средства развития одаренности.
28. Методики раннего развития способностей.
29. Факторы, влияющие на результаты психодиагностического обследования одаренных.
30. Неформализованные методы психодиагностики одаренности.
31. Психологическое наблюдение и его характеристика.
32. Биографический метод в исследовании одаренности.
33. Ретроспективные исследования детства выдающихся людей.
34. Языковая одаренность и методы ее диагностики.
35. Литературная одаренность и методы ее диагностики. Математическая одаренность и методы ее диагностики.
36. Музыкальная одаренность и методы ее диагностики.

37. Социальная одаренность и методы ее диагностики.
38. Принципы, цели, содержание и методы обучения одаренных детей.
39. Формы обучения. Подходы к организации обучения и стратегии обучения одаренных детей в ОУ.
40. Программы для одаренных детей в ОУ.
41. Возможности, потребности и проблемы одаренных детей в обучении.
42. Отстающие в обучении одаренные школьники.
43. Перфекционизм.
44. Система взглядов и убеждений, личностные особенности учителя, работающего с одаренными детьми.

### **Критерии оценивания**

#### **Оценка «5» (отлично):**

- студент в полной мере владеет основными понятиями курса;
- полно, правильно и последовательно раскрывает содержание вопросов билета;
- приводит примеры, раскрывающие содержание вопросов, опираясь на знание теории;
- знает основную литературу и при ответе опирается на нее;
- владеет современными методами исследования, способен к самостоятельному дополнению и обновлению знаний, понимает профессиональную направленность курса;
- владеет методологией дисциплины и методами исследования, устанавливает межпредметные и внутрипредметные связи;
- умеет логически правильно выстроить ответ, делает выводы;
- не допускает речевых ошибок.

#### **Оценка «4» (хорошо):**

- студент допускает небольшие неточности в формулировке понятий;
- раскрывает содержание вопросов, но допускает неполное их раскрытие;
- умеет формулировать собственную позицию;
- знает основную литературу по вопросам билета и опирается на нее при ответе;
- владеет методами исследования, устанавливает межпредметные и внутрипредметные связи;
- умеет логически правильно выстроить ответ, делает выводы;
- допускает не грубые речевые ошибки.

#### **Оценка «3» (удовлетворительно):**

- студент при ответе испытывает определенные затруднения в правильном формулировании теоретических положений;
- затрудняется в приведении примеров, фактов;

- испытывает затруднения в применении теоретических положений при выполнении практических заданий;
- допускает ошибки в логике построения ответа, затрудняется в формулировке выводов;
- допускает речевые ошибки.

**Оценка «2» (неудовлетворительно):**

- обнаруживает пробелы в знаниях основного учебного программного материала, не знает ответа на вопросы билета;
- не умеет применять теоретические положения к решению практических задач;
- допускает ошибки в логике построения ответа, не делает выводы;
- допускает грубые речевые ошибки;
- отказывается отвечать на вопросы билета.

Примечание: В случае, когда студент не знает ответа на вопросы первого билета и берет второй билет, итоговая оценка снижается на «один» балл.

## **2.6. Лабораторные занятия**

### **Занятие 1. Введение в теорию детской одаренности**

**Цель:** работа с понятиями «одаренность», «одаренный ребенок»; «признаки проявления одаренности».

**Ключевые слова:** одаренность, одаренный ребенок, признаки одаренности.

1. Анализ определений понятий «одаренность», «одаренный ребенок». Работа по группам (2–3 чел.). Выписать признаки, которые характеризуют одаренность, одаренного ребенка. Сформулировать представление об одаренном ребенке.

2. Изучить характеристики одаренных школьников (Приложение № 1, № 2, № 3). Выделить общее и особенное в предложенных характеристиках и признаки одаренности; сопоставить с определением одаренности, данным при выполнении задания 1.

3. Подготовить кейсы-описания детей (период детства на выбор), имеющих признаки одаренности, выделить и проанализировать признаки одаренности. Соотнести с критериями одаренности. Уточнить эмпирически определенное понятие одаренности.

4. Познакомиться с приведенными ниже современными подходами к пониманию одаренности. Сравнить научное определение понятия одаренности с бытующим (житейским), определив критерии сравнения.

**Пример.** Одаренность:

- качественно своеобразное сочетание способностей, обеспечивающее выполнение деятельности;

- общие способности (проявления способностей), обуславливающие широту возможностей человека, условие и своеобразие его деятельности;

- интеллект, характеристика познавательных возможностей и способностей к учению;

- совокупность задатков, характеристика степени их выраженности и своеобразия;

- талантливость, наличие условий для выдающихся достижений в деятельности;

- системное качество психики, развивающееся в течение жизни и обеспечивающее достижение более высоких по сравнению с другими людьми результатов деятельности.

### **Список рекомендуемой литературы:**

1. Доровской А. И. Дидактические основы развития одаренности учащихся. М.: Российское педагогическое агентство, 1998. С. 5.

2. Белова Е. С. Одаренность малыша: раскрыть, понять, поддержать ... родителей. М.: Московский психологический институт: Флинта, 1998. С. 8–15.

3. Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н. С. Лейтеса. М.: Академия, 1996. С. 56–59.

## **Занятие 2. Современные концепции одаренности: интегральный подход**

**Цель:** выявление специфики интегрального подхода в понимании одаренности; изучение структуры творческих способностей (концепция Д. Б. Богоявленской); знакомство с методикой «Креативное поле», ментальный опыт, ментальное пространство.

**Ключевые слова:** интеллектуальная активность (ИА), стимульно-продуктивный уровень ИА, эвристический уровень ИА, креативный уровень ИА.

1. Выделить основные признаки процесса творчества; обосновать возможности диагностических тестов, проблемных задач для выявления одаренности, сравнить с методикой «Креативное поле». Проанализировать способы исследования Д. Б. Богоявленской личностных факторов в структуре одаренности.

2. Соотнести направленность личности с уровнем ИА, отметить на графике, обсудить полученные варианты. Изучить и объяснить зависимость уровень ИА от соотношения самооценки и уровня притязаний, визуализировать графически.

3. Изучить особенности исследования когнитивной подсистемы в структуре способностей одаренных детей. Описать особенности когнитивной сферы в одаренных детей с различными уровнями ИА, заполнить таблицу. Уровень ИА. Общие умственные способности.



Особенности саморегуляции. Когнитивный стиль – стимульно-продуктивный, эвристический, креативный.

4. Обобщить знания о структуре творческих способностей одаренной личности, представить модель структуры одаренности. Закончить фразу: «Одаренность – это \_\_\_\_\_» в аспекте интегрального подхода.

5. Сравнить традиционный, экспериментальный и интегративный подходы в понимании интеллектуальной одаренности по предложенным М. А. Холодной параметрам. Параметры сравнения: предмет исследования, логика объяснения природы интеллекта, как понимается интеллект, понимание одаренности.

6. Доказать принадлежность к интеллектуальной одаренности каждого из шести типов интеллектуального поведения в разных исследовательских подходах одаренности.

7. Знакомство с методами выявления особенностей репрезентирования на разных уровнях познавательного отражения (Приложение 1). Тип репрезентации событийного содержания мира. Методика «Идеальный компьютер». Методика «Экологический прогноз будущего развития Земли». Тип понятийной репрезентации. Методика «Формулировка проблем». Методика «Понятийный синтез».

### **Приложение 1.**

Методика «Экологический прогноз будущего развития Земли». Инструкция. Представьте себе, что вы – писатель-фантаст, умеющий прогнозировать будущее. Журналист просит Вас дать прогноз состояния Земли через 50 лет в виде короткого письменного рассказа. Время – 10 минут. Показатели: дифференцированность (2), оптимистичность (1), пессимистичность (-1), нейтральность (0) прогноза.

Методика «Формулировка проблем». Инструкция. Сформулируйте ряд проблем, возникающих во взаимосвязи объектов. Объекты – пары слов-стимулов (пример, болезнь – почва). Показатели: сложность, количество. Оценка: проблема формулируется на основе ситуативных оценок (0 бал.), на основе выделения каких-то признаков, свойств объектов (1 бал.), в контексте подключения заданного слова к отдаленной семантической области (2 бал.).

Методика «Понятийный синтез». Инструкция. Установите любые варианты смысловых связей между тремя заданными словами, запишите варианты в виде одного-двух предложений. Время работы не ограничено. Дается пять триад слов. Показатели: сложность установленных связей (сумма в баллах всех вариантов ответов); количество ответов, оцененных в три балла. Оценка в баллах: связь двух слов из трех (0), связь на основе перечисления предметов или формального противопоставления (1), три слова включены

в определенную конкретную ситуацию (2), три слова объединяются за счет использования сложных аналогий или установления причинно-следственных связей (3).

Методика «Идеальный компьютер». Инструкция. Представьте, что существует компьютер нового поколения, который знает абсолютно все абсолютно обо всем, может ответить на любой вопрос. Время общения с компьютером ограничено. Запишите любые вопросы, которые важны, интересны, на которые хотите получить ответ. На запись вопросов – 10 минут. Показатели: количество объективированных вопросов (направленных на уяснение проблематики внешнего мира, связанных с актуализацией элементов объектного знания); количество субъективированных вопросов (связанных с актуализацией Я-проблематики, в границах лично значимых ситуаций); количество категориальных вопросов (максимальное обобщение аспекта действительности); количество фактических вопросов (относящихся к конкретным фактическим данным). Обработка: подсчет количества объективированных и субъективированных вопросов по всему объему заданных вопросов (О-С), затем количество категориальных и фактических вопросов по всему объему заданных вопросов (К-Ф).

#### **Список рекомендуемой литературы:**

1. Богоявленская Д. Б. Метод исследования уровней интеллектуальной активности // Вопросы психологии. 1971. № 1.
2. Богоявленская Д. Б. Об одном из подходов к исследованию интеллектуального творчества // Вопросы психологии. 1976. № 4.
3. Богоявленская Д. Б. О предмете и методе исследования творческих способностей // Психологический журнал. 1995. № 5.
4. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. М.: Академия, 2002. С. 232–263.
5. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. М.: Барс, 1997. С. 122–126, 146–160, 164–167, 172–173.

### **Занятие 3. Возраст и одаренность**

**Цель:** определение понятия «возрастная одаренность»; характеристика типов возрастной одаренности; определение понятия «нравственная одаренность» и выделение признаков ее проявления.

**Ключевые слова:** гетерохрония, диссинхрония, возрастная одаренность, нравственная одаренность.

1. Изучить характеристики одаренных детей разных возрастов (Приложение 1, 2, 3).

2. Выделить особенности возрастного развития, способствующие раскрытию одаренности, соотнести их с типами возрастной одаренности. Результаты оформить в таблицу: возраст, характер

неравномерности возрастного развития, тип возрастной одаренности, младший школьный возраст, подростковый возраст, ранняя юность.

3. Формулировка понятия «возрастная одаренность».

4. Знакомство с описаниями детей с нравственной одаренностью. Обсуждение, определение понятия «нравственная одаренность». Выделение признаков проявления нравственной одаренности.

5. Интеллектуальное развитие в старшем школьном возрасте, интеллектуальная одаренность. Способы развития интеллекта в старшем школьном возрасте.

#### **Список рекомендуемой литературы:**

1. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность школьников. М.: Academia, 2001. С. 97–159, 250–270, 146–158.

### **Занятие 4. Основные направления работы над содержанием образования одаренных детей**

**Цель:** выявление и осмысление специфики организации обучения одаренных детей; анализ программ обучения одаренных детей.

**Ключевые слова:** стратегия ускорения, стратегия интенсификации, стратегия углубления, стратегия проблематизации, исследовательское обучение.

1. Количественные образовательные стратегии одаренных детей: характеристика, специфика, достоинства и ограничения.

2. Качественные образовательные стратегии одаренных детей: характеристика, специфика, достоинства и ограничения.

3. Обоснуйте выбор формы организации обучения одаренного ребенка (вид одаренности, возраст, гендерный аспект).

4. Проанализировать программы обучения интеллектуально одаренных детей в системе общего образования.

5. Дать характеристику форм организации учебной деятельности одаренных в сфере дополнительного образования.

#### **Список рекомендуемой литературы:**

1. Савенков А. И. Одаренные дети в детском саду и школе. М.: Академия, 2000. С. 157–209.

### **Занятие 5. Модели идентификации одаренности**

**Цель:** обоснование процесса диагностики детской одаренности как многоуровневой системы, анализ способов выявления одаренности у детей.

**Ключевые слова:** уровни организации диагностики одаренности: теоретический, методический, организационно-педагогический; многомерное оценивание.

1. Сравнить варианты выявления одаренности: экспресс-диагностика, многомерное оценивание, долговременные модели, выявить их достоинства и недостатки. Охарактеризовать уровни решения проблемы диагностики одаренности.

2. Рассмотреть четырехступенчатую схему выявления одаренных учащихся. Описать содержание деятельности на теоретическом, методическом и организационно-педагогическом уровнях (Приложение 1). Определить цели, функции каждого этапа диагностического обследования.

3. Изучить содержание программы отбора интеллектуально одаренных учащихся старшего школьного возраста.

**Список рекомендуемой литературы:**

1. Савенков А. И. Одаренные дети в детском саду и школе. М.: Академия, 2000. С. 99–106, 215–229.

2. Большаков В. Ю. Психотренинг. Социодинамика. Упражнения. Игры. СПб.: Социально-психологический центр, 1996. С. 100–119.

**Занятие 6. Работа с одаренными детьми по развитию творческого мышления**

**Цель:** уяснение теории и практики развития критического мышления.

**Ключевые слова:** критическое мышление, дивергентное мышление, творческое мышление, латеральное мышление.

1. Сравнительный анализ основных понятий.

2. Практическое знакомство с методами развития критического мышления: поиск альтернатив, пересмотр исходных посылок, дробление на части, рассуждение от «противного», аналогии, мозговой штурм и др.

**Список рекомендуемой литературы:**

1. Боно Э. Развитие латерального мышления. СПб.: Питер, 1997.

**Занятие 7. Тренинг развития интеллектуальных способностей**

**Цель:** ознакомление с практикой работы с интеллектуально одаренными детьми.

1. Практическое ознакомление с тренингом для интеллектуально одаренных школьников (15–17 лет). Упражнения «Муха», «Историческое моделирование» и др.

**Список рекомендуемой литературы:**

1. Большаков В. Ю. Психотренинг. Социодинамика. Упражнения. Игры. СПб.: Социально-психологический центр, 1996. С. 120–177.

## **Занятие 8. Развитие творческих способностей одаренных дошкольников**

**Цель:** формирование умений организовывать развивающие игры на основе сказок

1. Проведение и анализ игр «Перевертывание сказки», «Сказка-сказочка», «Старая сказка на новый лад», «Сказка наизнанку». Анализ способов создания текста.

### **Список рекомендуемой литературы:**

1. Зельцерман Б., Рогалева Н. Учись! Твори! Развивайся! Рига: Эксперимент, 1997.
2. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д., Грабенко Т. М. Практикум по креативной терапии. СПб.: Речь, 2001.

## **Занятие 9. Терапия как метод работы с одаренным ребенком**

**Цель:** анализ особенностей построения терапевтических отношений с одаренным ребенком.

1. Подобрать тексты – воспоминания известных одаренных, талантливых людей (художественные произведения, мемуары, дневники и др.), проанализировать, как выстраивались их отношения в семье, со сверстниками и т. д.

2. Изучение особенностей построения отношений с одаренным ребенком. Анализ поведения педагога и ребенка.

### **Список рекомендуемой литературы:**

1. Мустакас К. Игровая терапия. М.: Речь, 2000. С. 116–152.
2. Мустакас К. Большие проблемы маленьких детей / пер. с англ. Г. Пимочкиной. М.: Апрель-Пресс; Эксмо, 2003. 384 с.

## **Занятие 10.**

**Цель:** работа с диагностическим материалом с целью выявления диагностического потенциала тестов для выявления интеллектуальной одаренности детей.

1. Ознакомление с тестами для интеллектуалов, работа с тестами. Определение диагностического потенциала тестов для выявления интеллектуальной одаренности детей.

### **Список рекомендуемой литературы:**

1. Юркевич В. С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность. М.: Просвещение, 1996. 136 с. Часть IV «Тесты для интеллектуалов». См. Часть 3 пособия. Проблема одаренности в произведениях мыслителей XIX–XX вв.

### ЧАСТЬ 3.

## ПРОБЛЕМА ОДАРЕННОСТИ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ МЫСЛИТЕЛЕЙ XIX–XX ВВ.

**Выготский Лев Семенович** (1896–1934) – выдающийся ученый, мыслитель, классик отечественной психологии, оказавший огромное влияние на развитие отечественной и мировой психологии. Его наследие огромно (более 270 работ), идеи неисчерпаемы, оригинальны, актуальны. В поисках методов объективного изучения сложных форм психической деятельности и поведения личности показал бесплодность попыток объяснить поведение человека, сводя высшие формы поведения к низшим элементам. Изучал развитие высших психических функций на материале детской психологии, дефектологии и психиатрии. В педагогическую психологию ввел понятие «зона ближайшего развития».

Сочинения: Психология искусства (1925), Педагогическая психология (1926), Лекции по психологии развития (1928), Гениальность (1929), Воображение и творчество в детском возрасте (психологический очерк) (1930), Мышление и речь (1934) и др.

Обращение к работам Л. С. Выготского «Психология развития человека», «Воображение и творчество в детском возрасте», включение фрагментов в данное учебное пособие, вызвано тем, что в работах даны теоретические и практические основы развития одаренности у детей. Л. С. Выготский обосновывает, что одаренность у детей связана с развитием у них творческого воображения. Творчество есть сложный психический процесс, связанный с характером, интересами, способностями ребенка, в свою очередь, обогащает воображение, расширяет знания, опыт и интересы ребенка. В каждый период детского развития творческое воображение зависит от той ступени развития, на которой стоит ребенок. Воображение зависит от опыта, который у ребенка складывается и растет постепенно. Детство характеризуется высоким уровнем развития воображения, ребенок живет в фантастическом, воображаемом мире. Воображение способствует развитию высших психических функций: памяти, мышления, восприятия, внимания, которые не только определяют успешность ребенка в разных видах деятельности ребенка, но и возможность достижения им более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими детьми.

Понимание сущности воображения, механизмов его развития, является важным условием выявления одаренности и осуществления психолого-педагогического сопровождения одаренных детей.

## **ВЫГОТСКИЙ Л. С.** **ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА<sup>13</sup>**

Для старой психологии, в которой чаще всего все виды психической деятельности человека рассматривались как известные ассоциативные комбинации прежде накопленных впечатлений, проблема воображения была неразрешимой загадкой. Волей-неволей старая психология должна была сводить воображение к другим функциям, потому что самое существенное отличие воображения от остальных форм психической деятельности человека заключается в следующем: воображение не повторяет в тех же сочетаниях и в тех же формах отдельные впечатления, которые накоплены прежде, а строит какие-то новые ряды из прежде накопленных впечатлений. Иначе говоря, привнесение нового в само течение наших впечатлений и изменение этих впечатлений так, что в результате возникает некоторый новый, раньше не существовавший образ, составляет, как известно, самую основу той деятельности, которую мы называем воображением. Следовательно, для ассоциативной психологии, которая рассматривала всякую деятельность как комбинирование уже бывших в сознании элементов и образов, воображение должно было быть неразрешимой загадкой.

Известно, что старая психология пыталась обойти эту загадку путем сведения воображения к другим психическим функциям. В сущности, эта идея и лежит в основе всего старого психологического учения о воображении, которое, как выразился Т. Рибо в известной работе о воображении, рассматривает два его вида, выделяя, с одной стороны, так называемое воспроизводящее воображение и, с другой, творческое, или воссоздающее, воображение.

Воспроизводящее воображение – та же самая память. Под воспроизводящим воображением психологи понимали такую деятельность психики, при которой мы воспроизводим в сознании ряд образов, пережитых нами, но восстанавливаем их тогда, когда непосредственных поводов для восстановления нет. Такая деятельность памяти, которая состоит в возникновении в сознании прежде пережитых образов и не связана с непосредственным актуальным поводом для их воспроизведения, называлась старыми психологами воображением.

Различая эту форму воображения от памяти в истинном смысле слова, психологи говорили так: если я, видя сейчас какой-нибудь пейзаж, вспоминаю другой, похожий пейзаж, который я когда-то видел, видел где-то другой стране, то это деятельность памяти, потому что наличный образ, наличный пейзаж вызывает во мне

<sup>13</sup> Извлечения из книги: Выготский Л. С. Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2005. С. 636–652.

пережитый образ. Это обычное движение ассоциаций, которое лежит в основе функций памяти. Но если я, погруженный в собственное раздумье и мечты, не видя никакого пейзажа, воспроизвожу в памяти пейзаж, который видел когда-то, то эта деятельность будет отличаться от деятельности памяти тем, что непосредственным толчком для нее служит не наличие вызывающих ее впечатлений, а какие-то другие процессы.

Иначе говоря, эти психологи нащупали верную мысль, что деятельность воображения даже тогда, когда оно оперирует с прежними образами, является деятельностью, которая психически обусловлена иначе, чем деятельность памяти.

Однако здесь психологи наталкиваются на следующее обстоятельство: вспоминаю ли я прежний пейзаж, глядя на настоящий, или же я вспоминаю его, когда в голове у меня промелькнуло слово – название местности, напомнившее мне пейзаж, который я видел, от этого дело по существу не меняется. Разница между памятью и воображением заключается не в самой деятельности воображения, а в тех поводах, которые вызывают эту деятельность. Сама же деятельность в обоих случаях оказывается очень сходной, потому что, если стоять на точке зрения атомистической психологии, которая из элементов создает сложные формы деятельности, нет другого пути для объяснения деятельности воображения, как предположение о том, что какое-то наличие образов вызывает ассоциированные с ними образы. При таком подходе проблема воспроизводящего воображения целиком сливалась с проблемой памяти: она рассматривалась как одна из функций памяти среди многих других ее функций.

Труднее обстояло дело с тем видом деятельности, который психологи называют творческим воображением. Здесь на первый план выдвигается отличие, о котором я уже говорил, а именно присущие воображению моменты создания новых образов, которых не было в сознании, не было в прошлом опыте.

Возникновение новых творческих образов ассоциативная психология объясняла случайными своеобразными комбинациями элементов. При творческом воображении появляются новые комбинации из этих элементов, которые сами не являются новыми. Это основной закон воображения с точки зрения старой психологии, выразителями которой были В. Вундт и Т. Рибо, говорившие, что воображение способно создавать многочисленные новые комбинации прежних элементов, но не способно создать ни одного нового элемента.

Я должен сказать, что работа этих психологов в значительной степени была плодотворной, так, они показали шаг за шагом чувственную обусловленность процессов воображения. Они показали,



по выражению одного из психологов, что наша мечта витает не по прихоти, а связана со всем опытом того человека, который мечтает, что все самые фантастические представления в конечном счете сводятся к неизвестным комбинациям элементов, встречавшихся в прежнем опыте человека, что даже в сновидении мы не можем увидеть ничего такого, что так или иначе, в том или ином виде не было когда-то пережито нашим сознанием в состоянии бодрствования, и что самые фантастические представления не являются фантастическими с точки зрения элементов, которые в них содержатся. Иначе говоря, этими психологами как нельзя лучше была раскрыта реальная подпочва воображения, связь воображения с прежним опытом, с уже накопленными впечатлениями. Но другая сторона проблемы, заключающаяся в том, чтобы показать, что же в воображении является основой той деятельности, которая позволяет представить все эти уже накопившиеся впечатления в совершенно новом виде, в новой комбинации, была не решена, а обойдена.

Психологи старой школы отвечали на этот вопрос очень просто: новая комбинация возникает чисто случайно, а потому, как гласит один из законов старой психологии, новая комбинация воображения возникает из новых констелляций, т. е. из новых отношений отдельных элементов между собой. Типичным в вундтовском учении о сновидении является то, что Вундт пытается показать: каждый элемент сновидения — это впечатление, которое было пережито сознанием в состоянии бодрствования, и фантастическая комбинация элементов сновидений обязана своим происхождением совершенно своеобразной констелляции, т. е. своеобразному сочетанию элементов. А совершенно своеобразная констелляция возникает потому, что наше «сонное» (сновидное) сознание находится в совершенно особых условиях: оно глухо и слепо к впечатлениям внешнего мира. Спящий человек не видит, не слышит, т. е. не воспринимает органами чувств внешних раздражений, все они доходят до него в искаженном виде, но «сонное» сознание воспринимает ряд внутри-органических раздражений. Наконец, «воскрешение» по ассоциативным путям отдельных образов совершается случайно, благодаря тому, что в коре головного мозга происходит своеобразное распределение процессов возбуждения, а в зависимости от этого и возникает ряд случайных комбинаций.

Таким образом, сновидение, по Вундту, и есть случайная констелляция, случайная комбинация ряда отрывочных впечатлений, вырванных из первичного контекста. Обычно, говорит он, вспоминая что-нибудь о каком-то человеке, мы связываем его с какой-то обстановкой, а во сне этот человек связывается у нас с совсем другой обстановкой, возникшей по другой ассоциативной цепи.

В результате, говорит Вундт, и получается та чепуха, т. е. тот с виду бессмысленный, но с точки зрения анализа совершенно детерминированный строй образов, который лежит в основе сновидений. Как известно, Вундт и все психологи, стоящие на этой точке зрения, считали, что фантазия человека принципиально ограничена количеством образов, полученных ассоциативным путем, и что никакие новые, не пережитые связи между элементами не могут быть добавлены в процессе деятельности воображения, что творческое начало воображению не присуще и что воображение имеет ограниченный круг комбинаций, внутри которых оно и разыгрывается.

В качестве одного из моментов психологи приводили факт повторяемости сновидений, когда один и тот же сон или напоминающие друг друга комбинации сновидений встречаются на протяжении всей жизни у одного и того же человека. Естественным следствием этого факта является положение об ограниченной возможности комбинирования.

Там, где эти психологи пытались доказать, что воображение есть детерминированная деятельность, что полет фантазии совершается закономерно, они были правы и находили очень важный материал для подтверждения этой мысли. Но наряду с этим они обходили проблему возникновения новых элементов воображения. Закон Вундта гласит: впечатление, или мысль, или живое созерцание свадьбы может привести к противоположному представлению, например к представлению о вечной разлуке, о гробе; определенное представление может напомнить людям противоположное, но не постороннее положение; впечатление свадьбы не может навести человека на мысль о зубной боли, потому что свадьба и зубная боль не связаны.

Иначе говоря, воображение крепко-накрепко коренится в содержании нашей памяти.

Творческое воображение, хотя оно и является в известной мере воспроизводящим воображением, как форма деятельности не сливается с памятью. Оно рассматривается как особая деятельность, представляющая своеобразный вид деятельности памяти.

Мы видим, таким образом, что как в тех проблемах, которые мы рассматривали до сих пор, так и в проблемах воображения самое существенное оставалось неразрешимым. Атомистическая психология была бессильна объяснить, как становится мышление, как возникает разумная целесообразная деятельность, она оставалась бессильной и в объяснении того, как возникает творческое воображение. В ее учении имелись противоречия, они-то и были фактическим пунктом, откуда началось резкое расчленение психологии на каузальную, причинную, и описательную, интуитивистическую.

Исходя из невозможности для ассоциативной психологии объяснить творческий характер воображения, интуитивистическая психология сделала в этой области то же, что и в области мышления: и там и здесь она, по выражению Гете, проблеме сделала постулатом. Когда требовалось объяснить, как в сознании возникает творческая деятельность, идеалисты отвечали, что сознанию присуще творческое воображение, что сознание творит, что ему присущи априорные формы, в которых оно создает все впечатления внешней действительности. Ошибка ассоциативной психологии, с точки зрения интуитивистов, заключается в том, что они исходят из опыта человека, из его ощущений, из его восприятий как из первичных моментов психики и, исходя из этого, не могут объяснить, как возникает творческая деятельность в виде воображения. На самом деле, говорят интуитивисты, вся деятельность человеческого сознания проникнута творческим началом. Само наше восприятие возможно только потому, что человек привносит нечто и от себя в то, что воспринимает во внешней действительности. Таким образом, в современных идеалистических учениях две психологические функции поменялись местами. Если ассоциативная психология сводила воображение к памяти, то интуитивисты пытались показать, что сама память есть не что иное, как частный случай воображения. На этом пути идеалисты часто доходят до того, что и восприятие рассматривают как частный случай воображения. Восприятие, говорят они, есть воображаемый, строящийся умом образ действительности, который опирается на внешнее впечатление как на точку опоры и который обязан своим происхождением и возникновением творческой деятельности самого познания. Таким образом, контроверза между идеализмом и материализмом в проблеме воображения, как и в проблеме мышления, свелась к вопросу о том, является ли воображение первоначальным свойством познания, из которого развиваются постепенно все остальные формы психической деятельности, или само воображение должно быть понято как сложная форма развитого сознания, как высшая форма его деятельности, которая в процессе развития возникает на основе прежней.

Бессилие атомистической точки зрения, как и бессилие идеалистической точки зрения в следующем: обе решали вопрос в одинаковой мере метафизически в том смысле, что, принимая за изначальное воспроизводящую деятельность сознания, они тем самым закрывали путь для объяснения того, как же возникает творческая деятельность в процессе развития. По мнению Вундта, казалось абсурдным допустить, что в воображении можно связать впечатление или мысль о свадьбе с мыслью о зубной боли. Этим самым он игнорировал те очевидные факты, что наше воображение,

развиваясь, делает гораздо более смелые скачки, связывает гораздо более отдаленные вещи, чем те, о которых он говорил; в конце жизни Вундт должен был признать это в своей работе о фантазии как основе искусства.

Идеализм оказался здесь бессильным в том отношении, что приписал сознанию первичное творческое свойство и, таким образом, зачислил воображение в круг тех первичных творческих деятельностей сознания, которые, по номенклатуре Г. Дриша, А. Бергсона и других виталистов и интуитивистов, присущи сознанию с момента его возникновения. По известной формуле Бергсона, воображение столь же изначально присуще нашему сознанию, как свобода воли. Это свободная деятельность, протекающая в условиях материального мира и потому так или иначе пересекающаяся с ним, но сама по себе деятельность автономная. Близко к этой точке зрения стоял и У. Джемс, говорящий о воле, управляющей творческой деятельностью, что каждый акт здесь содержит «фиат» — божественное слово, с помощью которого бог сотворил мир.

Для того чтобы постановка этой проблемы в современной идеалистической психологии была ясна до конца, остается сказать последнее. Вопрос о природе воображения, как чрезвычайно важный, был переведен в генетическую плоскость и свелся к вопросу о его первичности.

В детской психологии этот вопрос начал получать свое разрешение. Сейчас в общей психологии невозможно экспериментально подойти к проблеме воображения, игнорируя материал, который накоплен в детской психологии.

Посмотрим, какие новые сдвиги мы имеем в детской психологии по этому вопросу. Моей задачей совсем не является обрисовать ход разрешения этой проблемы со всей исторической полнотой, но я должен затронуть и историю этого вопроса.

Представителем той идеи, что воображение первично, что оно изначальная форма детского сознания, из которой возникает все прочее сознание личности, является психоанализ и его создатель З. Фрейд. Согласно его учению, два принципа регулируют психическую деятельность ребенка: принцип наслаждения, или удовольствия, и принцип реальности. Ребенок стремится вначале получить наслаждение, или удовольствие; в раннем возрасте этот принцип господствующий.

Ребенок является существом, биологические потребности которого достаточно охраняются взрослыми людьми. Он не добывает себе пищу, одежду — все делает для него взрослый. Это единственное существо, которое, по Фрейду, вполне эмансипировано от реальности. Это существо погружено в удовольствие; отсюда сознание ребенка развивается как сознание грезящее, т. е. такое,

основная функция которого не отражение реальности, в которой он живет, и не деятельность по переработке тех или иных впечатлений, а только обслуживание желаний и чувственных тенденций ребенка. У него нет восприятия реальной действительности, у него сознание галлюцинаторное.

Эта идея в отношении интересующей нас проблемы развита в работах Пиаже. Исходная точка зрения Пиаже заключается в том, что первичной является деятельность воображения или мышления, не направленная на действительность. Но, говорит он, между младенческим мышлением, вовсе не направленным на действительность, и мышлением взрослого человека – реалистическим мышлением – существуют переходные формы. Такой переходной, или промежуточной, или смешанной, формой между воображением и реальной мыслью Пиаже считает детскую эгоцентрическую мысль. Детский эгоцентризм есть переходная ступень от воображения к реалистическому мышлению, т. е. от мышления, напоминающего легкое сновидение, грезы, мечты, или, как образно говорит Пиаже, некоторое миражное построение, которое витает в области нереального, только желаемого, к мышлению, задачей которого является приспособление к действительности и воздействие на эту действительность.

Как известно, мы обязаны Пиаже рядом интересных экспериментальных исследований младенческого возраста. Сущность исследований с их фактической стороны заключается в следующем: Пиаже экспериментально показал, что младенец недостаточно четко различает в сознании впечатления, которые получает из внешнего мира, и впечатления, которые получает сам от себя. Его «я» и внешняя действительность недостаточно еще дифференцированы в сознании; он часто смешивает одно и другое и в зависимости от этого плохо различает собственные действия и поступки и действия и поступки, происходящие вовне. У него возникает ряд путаных связей, которые Пиаже чрезвычайно остроумно и убедительно показал экспериментально.

Так, если ребенок производит какое-либо движение, которое по времени совпадает с каким-нибудь другим приятным для него впечатлением, то младенец склонен случайно совпавшее приятное для него внешнее впечатление рассматривать, сказали бы мы языком взрослого, как результат своего предшествующего движения. Это ясно из того, что если впечатление не повторяется, то ребенок вновь и вновь производит свои движения, чтобы вызвать это впечатление. Пиаже проводил опыт с пятимесячной девочкой. Ребенок, игравший карандашом и стучавший им по дну жестяной коробки, наталкивался на то, что одновременно с тем, как он ударял карандашом о коробку, в комнате раздавался звонок

или экспериментатор, спрятавшись, издавал крик, подражая крику птицы. Ребенок снова ударяет по коробочке, на этот раз совершенно иначе – ударяет один раз и ждет. Раздается крик. Ребенок повторяет свое движение явно с тем, чтобы вызвать неизвестно откуда идущие впечатления. Но вот ребенок стучит, а крик не раздается. Тогда ребенок сердито бьет много раз в жестяную коробку, добиваясь крика, начинает неудовлетворенно стучать с другой стороны. Иначе говоря, ребенок своим поведением показывает то, что совпало случайно с его собственным движением, принимается им как непосредственный результат этого движения. Ж. Пиаже основывается на этом исследовании младенческого возраста, но, понимая, что оно недостаточно правомочно, переходит к другому методу, к методу интерполяции, рассматривая ребенка по ступеням развития. Чем младше ребенок, тем, по Пиаже, его эгоцентризм сильнее, тем больше его мысль направлена на удовлетворение его желаний. Эгоцентризм у семилетнего ребенка сильнее, чем у десятилетнего, у трехлетнего – сильнее, чем у пятилетнего, и т. д. Идя этим путем, мы должны констатировать далее, что на ранних ступенях развития у ребенка господствует абсолютный эгоцентризм.

Что же такое эгоцентризм? Пиаже отвечает, что это чистый солипсизм, т. е. чистое состояние сознания, которое не знает никакой действительности, кроме самого себя, которое живет в мире собственных построений. Детский солипсизм – такое состояние, которое имеется на начальных этапах развития детского сознания вообще; через промежуточные формы эгоцентризма в детском сознании постепенно начинается развитие логическая, реалистическая мысль взрослого человека.

Чтобы перейти от изложенного к учению о воображении в детском возрасте, необходимо конспективно перечислить основные моменты развития сознания ребенка, начиная с раннего возраста, и проследить, как оно развивается. Этих моментов несколько. Пиаже, как и все другие исследователи, здесь многим обязан Фрейдю. Согласно этой точке зрения, первичная форма воображения есть деятельность подсознательная, отличная от реалистического мышления, которое является сознательной деятельностью. Отличие авторы видят, прежде всего, в том, что в реалистическом мышлении отдается отчет относительно целей, задач и мотивов, которыми оно приводится в действие. Мышление же, которое руководствуется фантазией, не осознает основных задач, целей и мотивов – все это остается в сфере подсознательной. Первое отличие заключается, следовательно, в том, что реалистическая мысль сознательна, а фантазия в своей основе подсознательна. Второе отличие заключается в отношении к действительности. Реалистическое развитое сознание подготавливает нашу деятельность, связанную

с действительностью. Воображение есть деятельность, которая в этом отношении всецело обнаруживает принцип удовольствия, т. е. функция его иная.

Третье отличие видят в том, что реалистическая мысль может быть сообщена словесно, она социальна и вербальна. Социальна в том отношении, что, поскольку она отражает внешнюю деятельность, одинаковую для различных сходно устроенных сознаний, она может быть сообщена, передаваема; так как основным средством сообщения, передачи является слово, то реалистическая мысль одновременно и социальная, и вербальная мысль. Человек с большей или меньшей полнотой передает содержание и ход своей мысли.

Наоборот, аутистическое мышление не социально, а индивидуально, потому что обслуживает желания, ничего общего не имеющие с социальной деятельностью человека. Оно есть бессловесное, образное, символическое мышление, такое, которое проникает в построение ряда фантастических образов и не является сообщаемым.

Можно привести еще ряд отличий, но для нас достаточно и этих. Следовательно, воображение в его первичных формах рассматривается этими авторами как деятельность подсознательная, как деятельность, обслуживающая не познание реальности, а получение удовольствия, как деятельность несоциального, несообщаемого характера.

Эта точка зрения встретила первые и самые существенные возражения фактического характера со стороны биологически мыслящих психологов, хотя, казалось бы, этот взгляд в известной мере продиктован ультра биологическими воззрениями, потому что он рассматривает человека как существо, развивающееся вначале не социально, но к которому социальная деятельность присоединяется как нечто внешнее, вторичное.

Биологически мыслящие психологи установили два капитальных факта. Первый касается мышления и воображения у животных. Очень точно и очень интересно поставленный эксперимент голландского исследователя К. Бойтендейка, как и другие эксперименты, показал, что в животном мире мы почти не находим элементов аутистического мышления или фантазии в собственном смысле слова. С биологической точки зрения трудно допустить, что первично в филогенезе возникает мышление как функция удовлетворения, удовольствия, но не как функция познания действительности. Ни одно животное, говорил Блейлер, не могло бы просуществовать ни одного дня, если бы психическая деятельность этого животного, теснейшим образом связанная со всей его жизнедеятельностью, была эмансипирована от действительности, т. е.

если бы она не давала ему представления об окружающей реальности, отражения реальности соответственно уровню психической деятельности, на котором стоит данное животное. Итак, было бы невозможно допустить теоретически, а после исследований Бойтендейка нельзя допустить и со стороны фактической, что в филогенетическом ряду воображение и мышление направлены на получение удовольствия, что миражное построение, мечта – более первичная форма, чем мышление, направленное на действительность.

Вторая группа фактов заключается в анализе наблюдений над ребенком. Исследователи доказали, что в самом раннем возрасте мы не имеем дела с галлюцинаторным получением удовольствия, что получение удовольствия у ребенка связано не с галлюцинаторным, а с реальным удовлетворением потребности. Об этом хорошо говорит Блейлер: он не видел ни одного ребенка, который бы испытывал галлюцинаторное удовлетворение от воображаемой пищи, а видел, что ребенок получает удовлетворение и удовольствие от получения реальной пищи.

Получение удовольствия ребенком и первичное наслаждение настолько связано с реальными потребностями, которые удовлетворяются в реальной действительности, что они являются первичной формой сознания.

Реальное удовлетворение, если мы будем говорить о простых его формах, связано с удовлетворением потребностей, а удовлетворение потребности есть одна из основных форм жизни и деятельности живого существа, в котором сознание принимает участие с самой ранней ступени его возникновения. Мышление, которое направлено на удовлетворение потребностей и на получение удовольствия, не идет в противоположном направлении, как говорит Блейлер, путь к реальному удовольствию лежит в раннем возрасте через реальность, а не через уход от нее. Эти моменты связаны и обусловлены тем, что удовлетворение простейших потребностей связано в раннем детстве с интенсивным удовольствием, которое выдвигается на первый план и доминирует над всеми остальными моментами. В сущности говоря, положение о первичности воображения и аутистического мышления получило в каждом пункте со стороны исследователей ряд фактических опровержений, которые я и перечислил.

Из исследований, с фактической стороны опровергающих положение о мечтательной форме детской мысли, на первое место, мне кажется, должны быть поставлены исследования, которые выяснили действительное отношение, существующее между развитием речи ребенка и развитием его воображения.

С точки зрения Фрейда и с точки зрения Пиаже, существенная особенность первичной детской фантазии та, что здесь мы имеем



дело с невербальной и, следовательно, с несообщаемой мыслью.

Таким образом, между словесной мыслью и аутистической мыслью воздвигается противоположность в виде вербального и невербального характера этих двух видов мысли.

На самом деле исследования показали, что очень мощный шаг в развитии детского воображения совершается именно в непосредственной связи с усвоением речи, что задержанные в речевом развитии дети оказываются чрезвычайно отсталыми и в развитии воображения. Дети, речевое развитие которых идет по уродливому пути (скажем, глухие дети, которые из-за этого остаются полностью или частично немыми детьми, лишенными речевого общения), оказываются в то же время детьми с чрезвычайно бедными, скудными, а иногда и положительно рудиментарными формами воображения. Между тем, исходя из положения Фрейда и других, следовало бы ожидать, что когда у ребенка недоразвита речь, когда она отсутствует или запаздывает, то создаются особо благоприятные условия для развития первичных, несообщаемых, несловесных форм воображения.

Таким образом, наблюдение за развитием воображения обнаружило зависимость этой функции от развития речи. Задержка в развитии речи, как установлено, знаменует собой и задержку развития воображения.

Пожалуй, самые яркие в смысле краткости, убедительности и красноречивости факты дает патология. В сравнительно недавнее время, когда развился углубленный психологический анализ нервных заболеваний, обращено внимание на чрезвычайно интересный факт, который впервые подвергся адекватному истолкованию в неврологических исследованиях школы структурной психологии в Германии. Оказалось, что больные, страдающие афазией, т. е. больные, у которых вследствие того или иного мозгового заболевания или поражения утрачена способность полностью владеть речью (пониманием речи или произносительной стороной речи), обнаруживают одновременно с этим и резкий упадок фантазии, воображения; их воображение, можно сказать, падает до нуля.

Такие больные очень часто не в состоянии повторить, не говоря уже о том, чтобы самим сочинить что-либо такое, что не соответствует непосредственному их впечатлению или воспринимаемой действительности.

Во Франкфуртском институте были впервые описаны случаи, когда больной, страдавший правосторонним параличом, но сохранивший возможность повторять услышанные слова, понимать речь и писать, оказывался не в состоянии повторить фразу «Я умею хорошо писать правой рукой», но всегда заменял слово «правой»

словом «левой», потому что в действительности умел писать теперь только левой рукой, а правой не умел. Повторить фразу, которая заключает в себе нечто, не соответствующее его состоянию, было для него невозможным. Он, как видно из опыта, оказывался не в состоянии, глядя в окно, когда была хорошая погода, повторить фразу «Сегодня идет дождь» или «Сегодня плохая погода».

Следовательно, умение вообразить то, что он не видит в настоящую минуту, оказывалось для него невозможным. Еще сложнее обстояло дело тогда, когда его просили самостоятельно применить слово, которое не соответствовало воспринимаемой действительности, например, когда показывали желтый карандаш и просили называть его не желтым. Это было трудно. Но еще труднее ему сказать, что карандаш зеленый. Он не может назвать предмета, если тому не соответствуют его свойства, например, сказать «Черный снег». Он не может сказать фразы, если словосочетание в этом смысле неверно. Исследования показывают: резкое нарушение вербальной функции связано с тем, что деятельность воображения субъекта, страдаю его этим дефектом, падает до нуля. Э. Блейлеру и его школе мы обязаны знанием фактов, которые проливают свет на этот вопрос; они показывают, почему развитие речи является мощным толчком для развития воображения. Речь освобождает ребенка от непосредственных впечатлений о предмете, она дает ребенку возможность представлять тот или иной предмет, которого он не видел, и мыслить о нем. При помощи речи ребенок получает возможность освоиться от власти непосредственных впечатлений, выйдя за их пределы. Ребенок может выражать словами и то, что не совпадает с точным сочетанием реальных предметов или соответствующих представлений. Это дает возможность ему чрезвычайно свободно обращаться в сфере впечатлений, обозначаемых словами.

Исследования показали: не только речь, но и дальнейшая жизнь ребенка служит развитию его воображения; такую роль играет, например, школа, где ребенок может кропотливо обдумывать что-то в воображаемой форме, прежде чем сделать. Это, несомненно, лежит в основе того, что именно на протяжении школьного возраста закладываются первичные формы мечтательности в собственном смысле слова, т. е. возможности и способности более или менее сознательно отдаваться известным умственным построениям независимо от той функции, которая связана с реалистическим мышлением. Наконец, образование понятий, которое знаменует наступление переходного возраста, является чрезвычайно важным фактором в развитии самых разнообразных, самых сложных сочетаний, соединений и связей, которые уже в понятийном мышлении подрастающего могут установиться между отдельными элементами опыта.

Иначе говоря, мы видим, что не только само появление речи, но и важнейшие узловые моменты в ее развитии являются в то же время узловыми моментами и в развитии детского воображения.

Таким образом, фактические исследования не только не подтверждают того, что детское воображение является формой бессловесной, аутистической, ненаправленной мысли, но, наоборот, они на каждом шагу показывают, что ход развития детского воображения, как и ход развития других высших психических функций, существенным образом связан с речью ребенка, с основной психологической формой его общения с окружающими, т. е. с основной формой коллективной социальной деятельности детского сознания.

Известно, что Блейлер выдвинул и другой тезис, также находящий себе оправдание в фактических исследованиях: деятельность воображения может быть вместе с тем направленной деятельностью в том смысле, что мы можем великолепно отдавать себе отчет относительно целей и мотивов, которые преследует эта деятельность.

Если взять так называемые утопические построения, т. е. заведомо фантастические представления, которые великолепно дифференцируются в сознании от реалистических планов в точном смысле слова, то они, тем не менее, совершаются несколько не подсознательно, а сознательно, с ясной установкой на то, чтобы построить известный фантастический образ, относящийся к будущему или к прошлому. Если мы возьмем область художественного творчества, которое очень рано становится доступным ребенку, возьмем возникновение продуктов этого творчества, скажем, в рисунке, рассказе, то увидим, что и здесь воображение носит направленный характер, т. е. не является подсознательной деятельностью.

Если, наконец, мы обратимся к так называемому конструктивному воображению ребенка, ко всей творческой деятельности сознания, которая связана с действительным преобразованием, скажем с технико-конструктивной или строительной деятельностью, то мы везде и всюду увидим: как у настоящего изобретателя воображение является одной из основных функций, с помощью которой он работает, так и во всех случаях деятельность фантазии является чрезвычайно направленной, т. е. она от начала и до конца направляется на определенную цель, которую преследует человек. Это же касается планов поведения ребенка, относящихся к будущему, и т. д.

Под напором фактов нам надо признать, что все основные моменты, которые определяли своеобразие детского воображения и его первичность, после строгой проверки не выдерживают критики и оказываются неправильными.

Мне хотелось бы остановиться на вопросе, имеющем отношение к этой области, – на эмоциональной стороне воображения.

Психология детского возраста отметила важный для деятельности воображения момент, который назван законом реального чувства в деятельности фантазии. Сущность его проста, в его основе лежит фактическое наблюдение. С деятельностью воображения тесно связано движение наших чувств. Очень часто то или другое построение оказывается нереальным с точки зрения рациональных моментов, которые лежат в основе фантастических образов, но они реальны в эмоциональном смысле.

Пользуясь старым грубым примером, мы могли бы сказать: если я, входя в комнату, принимаю повешенное платье за разбойника, то я знаю, что мое напуганное воображение ложно, но чувство страха у меня является реальным переживанием, а не фантазией по отношению к реальному ощущению страха. Это действительно один из коренных моментов, который объясняет многое в своеобразии развития воображения в детском возрасте и в многообразных формах фантазии в зрелом возрасте. Суть факта в том, что воображение является деятельностью, чрезвычайно богатой эмоциональными моментами.

Пользуясь этим и основываясь на этом моменте, ряд психологов, освещающих идею первичного воображения, исходили из мысли, что главнейший его двигатель – аффект.

Вы знаете, что в клинике путем наблюдений была изучена роль аутистического мышления. Там господствовала идея, что реалистическое мышление отличается от фантастического главным образом и в первую очередь тем, что в реалистическом мышлении роль эмоции ничтожна, что оно движется независимо от субъективного желания, а аутистическое мышление движется под влиянием аффекта. Бывает так – и отрицать этого нельзя, – что воображаемый образ, фантастически построенный аутистическим ходом мысли, является важным моментом в развитии эмоционального процесса. Отсюда естественно, что возникают такие своеобразные отношения между эмоциональными процессами и мышлением ребенка, когда его мышление, если можно так грубо выразиться, становится на службу его эмоциональных побуждений. Это бывает тогда, когда действительность в том или ином отношении очень резко расходится с возможностями или потребностями ребенка, или тогда, когда из-за целого ряда условий, в первую очередь из-за условий воспитания, ребенок оказывается наделенным ложной, извращенной установкой по отношению к действительности. Тогда мы имеем то, что в иных формах проявляется и у всякого развитого взрослого человека, и у ребенка, нормально развивающегося в социальном отношении, именно своеобразную форму мыслительной

деятельности. Вся сущность заключается в том, что эта деятельность подчинена эмоциональным интересам. Она совершается главным образом благодаря непосредственному удовольствию, которое извлекается из этой деятельности, благодаря тому, что вместе с этим вызывается ряд приятных переживаний, благодаря тому, наконец, что целый ряд эмоциональных интересов и побуждений получает при этом видимое фиктивное удовлетворение, что тоже является замещением реального удовлетворения эмоциональных процессов.

Таким образом, мышление в этой психической системе становится как бы слугой страстей, становится как бы в подчиненное отношение к эмоциональным побуждениям и интересам, и мы действительно имеем такую психическую деятельность, которая характеризуется своеобразным отношением между процессом эмоций и процессом мышления и создает тот сплав, который мы называем мечтательной формой воображения.

Но стоит обратиться к другим двум моментам, как мы увидим: сочетание с эмоциональными моментами не составляет исключительной основы воображения и воображение не исчерпывается этой формой.

Реалистическое мышление, когда оно связано с важной для человека задачей, которая так или иначе укоренена в центре его личности, вызывает к жизни и будит целый ряд эмоциональных переживаний гораздо более значительного и подлинного характера, чем воображение и мечтательность.

Если взять реалистическое мышление революционера, обдумывающего или изучающего какую-нибудь сложную политическую ситуацию, углубляющегося в нее, одним словом, если взять мышление, которое направлено на разрешение жизненно важной для личности задачи, мы видим, что эмоции, связанные с таким реалистическим мышлением, очень часто неизмеримо более глубокие, сильные, движущие, значащие в системе мышления, чем те эмоции, которые связаны с мечтанием. Существенным здесь оказывается иной способ соединения эмоциональных и мыслительных процессов.

Если в мечтательном воображении мышление выступает в форме, обслуживающей эмоциональные интересы, то в реалистическом мышлении мы не имеем специфического господства логики чувства. В таком мышлении имеются сложные отношения отдельных функций между собой. Если мы возьмем ту форму воображения, которая связана с изобретением и воздействием на действительность, то увидим, что здесь деятельность воображения не подчинена субъективным капризам эмоциональной логики.

Изобретатель, который строит в воображении чертеж или план того, что он должен сделать, не подобен человеку, который в своем

мышлении движется по субъективной логике эмоций; в обоих случаях мы находим различные системы и различные виды сложной деятельности.

Если подходить к вопросу с классификационной точки зрения, то неверно рассматривать воображение как особую функцию в ряду других функций, как некоторую однотипную и регулярно повторяющуюся форму деятельности мозга. Воображение надо рассматривать как более сложную форму психической деятельности, которая является реальным объединением нескольких функций в их своеобразных отношениях.

Для таких сложных форм деятельности, выходящих за пределы тех процессов, которые мы привыкли называть функциями, было бы правильным применять название психологической системы, имея в виду ее сложное функциональное строение. Для этой системы характерны господствующие внутри нее межфункциональные связи и отношения.

Анализ деятельности воображения в его многообразных формах и анализ деятельности мышления показывают, что, только подходя к этим видам деятельности как к системам, мы находим возможность описывать те важнейшие изменения, которые в них происходят, те зависимости и связи, которые в них обнаруживаются.

Позвольте в заключение остановиться на некоторых выводах из того, что мы рассматривали до сих пор.

Мне кажется, они раньше всего должны касаться того, действительно ли существует такой непримиримый антагонизм, такая противоположность между направленной реалистической мыслью и мечтательной, фантазийной, аутистической мыслью. Если мы коснемся вербального характера мысли, то увидим что он может быть одинаково присущ и воображению, и реалистическому мышлению. Если мы возьмем так называемую направленность или сознательность мысли, т. е. мотивы и цели, то увидим, что как аутистическое, так и реалистическое мышление могут быть в одинаковой степени направленными процессами; можно показать и обратное: в процессе реалистического мышления человек очень часто не до конца осознает свои истинные мотивы, цели и задачи.

Если мы рассмотрим, наконец, связь обоих процессов – воображения и мышления – с аффективными моментами, участие эмоциональных процессов в процессах мышления, то увидим, что как воображение, так и реалистическое мышление могут характеризоваться высочайшей эмоциональностью и между ними нет противоположности. И обратно: мы увидим, что есть такие сферы воображения, которые сами по себе вовсе не являются подчиненными логике эмоций, логике чувств. Иначе говоря, все те

кажущиеся, метафизические, изначальные противоположности, которые устанавливаются между реалистическим мышлением и мышлением аутистическим, на деле оказываются фиктивными, ложными; более глубокое изучение показывает, что здесь мы имеем дело с противоречием отнюдь не абсолютного, а только относительного значения.

Вместе с тем мы наблюдаем еще два чрезвычайно важных момента, которые характеризуют интересующее нас отношение между мышлением и воображением с положительной стороны, а не только со стороны критической.

Эти моменты следующие. С одной стороны, мы отмечаем чрезвычайно родственную, близость процессов мышления и процессов воображения. Мы видим, что оба процесса обнаруживают свои основные успехи в одни и те же генетические моменты. Так же как в развитии детского мышления, в развитии воображения основной переломный пункт совпадает с появлением речи. Школьный возраст – переломный пункт в развитии детского и реалистического, и аутистического мышления. Иначе говоря, мы видим, что мышление логическое и мышление аутистическое развиваются в чрезвычайно тесной взаимосвязи. Более тщательный анализ позволил бы нам отважиться на более смелую формулировку: мы могли бы сказать, что оба они развиваются в единстве, что, в сущности говоря, самостоятельной жизни в развитии того и другого мы не наблюдаем вовсе. Более того, наблюдая такие формы воображения, которые связаны с творчеством, направленным на действительность, мы видим, что грань между реалистическим мышлением и воображением стирается, что воображение является совершенно необходимым, неотъемлемым моментом реалистического мышления.

Здесь возникают противоречия, естественные с точки зрения основного положения вещей: правильное познание действительности невозможно без известного элемента воображения, без отлета от действительности, от тех непосредственных, конкретных единичных впечатлений, которыми эта действительность представлена в элементарных актах нашего сознания. Возьмите, например, проблему изобретательства, проблему художественного творчества; здесь вы увидите, что разрешение задачи в огромной степени требует участия реалистического мышления в процессе воображения, что они действуют в единстве.

Однако, несмотря на это, было бы совершенно неверным отождествлять одно с другим или не видеть реальной противоположности, которая между ними существует. Она заключается в следующем: для воображения характерна не большая связь с эмоциональной стороной, не меньшая степень сознательности, не меньшая и не большая степень конкретности; эти особенно

сти проявляются также на различных ступенях развития мышления.

Существенным для воображения является направление сознания, заключающееся в отходе от действительности в известную, относительно автономную деятельность сознания, которая отличается от непосредственного познания действительности.

Наряду с образами, которые строятся в процессе непосредственного познания действительности, человек строит образы, которые осознаются как область, построенная воображением. На высоком уровне развития мышления происходит построение образов, которых мы не находим в готовом виде в окружающей действительности. Отсюда становится понятным то сложное отношение, которое существует между деятельностью реалистического мышления и деятельностью воображения в его высших формах и на всех ступенях его развития. Становится понятным, как каждый шаг в завоевании более глубокого проникновения в действительность достигается ребенком одновременно с тем, что ребенок до известной степени освобождается от более примитивной формы познания действительности, которая была ему известна прежде.

Всякое более глубокое проникновение в действительность требует более свободного отношения сознания к элементам этой действительности, отхода от видимой внешней стороны действительности, которая непосредственно дана в первичном восприятии, возможности все более и более сложных процессов, с помощью которых познание действительности становится более сложным и богатым. Я хотел бы, наконец, сказать, что внутренняя связь, существующая между воображением и реалистическим мышлением, дополняется новой проблемой, которая тесно связана с проблемой произвольности, или свободы, в человеческой деятельности, в деятельности человеческого сознания. Возможности свободного действия, которые возникают в человеческом сознании, теснейшим образом связаны с воображением, т. е. с такой своеобразной установкой сознания по отношению к действительности, которая появляется благодаря деятельности воображения.

В одном узле связываются три большие проблемы современной психологии, в частности современной детской психологии, – проблема мышления, проблема воображения и проблема воли. Проблеме воли и будет посвящена следующая, последняя лекция.

### **Вопросы и задания для самоподготовки:**

1. Что такое воображение?
2. Воспроизводящее и творческое воображение: общее и особенное.
3. Обоснуйте связь воображения и памяти.
4. Дайте определение детскому воображению.



## ВЫГОТСКИЙ Л. С. ВООБРАЖЕНИЕ И ТВОРЧЕСТВО В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ<sup>14</sup>

Таким образом, воображение всегда строит из материалов, данных действительностью. Правда, как это можно видеть из приведенного отрывка, воображение может создавать все новые и новые степени комбинации, комбинируя сперва первичные элементы действительности (кот, цепь, дуб), вторично комбинируя затем уже образы фантазии (русалка, леший) и т. д. Последними элементами, из которых создается самое отдаленное от действительности фантастическое представление, этими последними элементами всегда будут впечатления действительности.

Здесь мы находим первый и самый важный закон, которому подчиняется деятельность воображения. Этот закон можно формулировать так: творческая деятельность воображения находится в прямой зависимости от богатства и разнообразия прежнего опыта человека, потому что этот опыт представляет материал, из которого создаются построения фантазии. Чем богаче опыт человека, тем больше материал, которым располагает его воображение. Вот почему у ребенка воображение беднее, чем у взрослого человека, и это объясняется большей бедностью его опыта.

Если проследить историю великих изобретений, великих открытий, то почти всегда можно установить, что они явились в результате огромного, накопленного прежде опыта. Именно с этого накопления опыта и начинается всякое воображение. Чем богаче опыт, тем при прочих равных условиях богаче должно быть и воображение.

После момента накопления опыта начинается, период созревания или высиживания (инкубация). У Ньютона он продолжался 17 лет, и в момент, когда он окончательно установил свое открытие в вычислениях, он был охвачен таким сильным чувством, что должен был доверить другому заботу об окончании этого вычисления. Математик Гамильтон говорит нам, что его метод кватернионов, совершенно готовый, вдруг представился ему, когда он был у Дублинского моста <..>. Дарвин собирает материалы во время своих путешествий, долго наблюдает растения и животных, а потом чтение случайно попавшейся книги Мальтуса поражает его и определяет окончательно его учение. Подобные же примеры обильно встречаются в случаях созданий литературных и художественных.

Педагогический вывод, который можно отсюда сделать, заключается в необходимости расширять опыт ребенка, если мы хотим

<sup>14</sup> Извлечения из книги: Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: СОЮЗ, 1997. 96 с.

создать достаточно прочные основы для его творческой деятельности. Чем больше ребенок видел, слышал и пережил, чем больше он знает и усвоил, чем большим количеством элементов действительности он располагает в своем опыте, тем значительнее и продуктивнее при других равных условиях, будет деятельность его воображения.

Рибо в своем исследовании творческого воображения дал кривую, приводимую здесь, которая символически изображает развитие воображения и которая позволяет понять своеобразие детского воображения, воображения зрелого человека и воображения в тот переходный период, который сейчас занимает нас. Основной закон развития воображения, который представляет эта кривая, формулируется так: воображение в своем развитии проходит через два периода, разделенные критической фазой. Кривая IM представляет ход развития воображения в первый период. Она круто поднимается вверх и затем довольно долго держится на достигнутом уровне. Линия Ro, проведенная пунктиром, представляет ход развития интеллекта, или рассудка. Это развитие начинается, как видно из чертежа, позже и поднимается медленнее, потому что требует гораздо большего накопления опыта и более сложной его переработки. Только в точке M обе линии – развитие воображения и развитие разума совпадают.

В эту же пору со всей отчетливостью выступают два основных типа воображения: пластическое и эмоциональное, или внешнее и внутреннее воображение. Два этих основных типа характеризуются главным образом материалом, из которого создаются построения фантазии, и законами этого построения. Пластическое воображение пользуется преимущественно данными внешних впечатлений, оно строит из элементов, заимствованных извне; эмоциональное, наоборот, строит из элементов, взятых изнутри. Одно из них мы можем назвать объективным, а другое субъективным. Проявление того и другого типа воображения и постепенная дифференцировка свойственны именно этому возрасту.

В эту же пору со всей отчетливостью выступают два основных типа воображения: пластическое и эмоциональное, или внешнее и внутреннее воображение. Два этих основных типа характеризуются главным образом материалом, из которого создаются построения фантазии, и законами этого построения. Пластическое воображение пользуется преимущественно данными внешних впечатлений, оно строит из элементов, заимствованных извне; эмоциональное, наоборот, строит из элементов, взятых изнутри. Одно из них мы можем назвать объективным, а другое субъективным. Проявление того и другого типа воображения и постепенная дифференцировка свойственны именно этому возрасту.

В связи с этим необходимо указать и на двойственную роль, которую может играть воображение в поведении человека. Он одинаково может и приводить и уводить человека от реальности Жанэ говорит: «Самая наука, по крайней мере естественная наука, невозможна без воображения. Ньютон с помощью его прозревает будущее, а Кювье – прошедшее. Великие гипотезы, откуда рождаются великие теории, суть детища воображения. Однако Паскаль со всей справедливостью называет воображение лукавым учителем <...>».

В особенности переходный возраст очень часто обнаруживает эти опасные стороны воображения. Удовлетворить себя в воображении чрезвычайно легко, и уход в мечтательность, бегство в воображаемый мир часто отвращает силы и волю подростка от мира действительного <...>».

На основании своего опыта Толстой делает следующее предложение: по его мнению, для того чтобы воспитать литературное творчество у детей, нужно давать им только стимулы и материал для творчества <...>».

Ежели то, что я делал для достижения этой цели можно назвать приемами, то приемы эти были следующие. Первое: предлагать самый большой и разнообразный выбор тем, не выдумывая их собственно для детей, но предлагать темы самые серьезные и интересующие самого учителя. Второе: давать читать детям детские сочинения и только детские сочинения предлагать за образцы. Третье (особенно важно): никогда во время рассматривания детских сочинений не делать ученикам замечания ни об опрятности тетрадей, ни о каллиграфии, ни об орфографии, ни, главное, о постройке предложений и о логике. Четвертое: так как в сочинительстве трудность заключается не в объеме или содержании, а в художественности темы, то постепенность тем должна заключаться не в объеме, не в содержании, не в языке, а и механизме дела <...>».

Все исследователи единогласно отмечают, что дети более раннего возраста употребляют особенно часто и много личные местоимения <...>».

Гут отмечает, что дети в возрасте от 4 до 6 лет чаще пользуются придаточными предложениями, чем они одареннее и развитее. Некоторые авторы предлагают различать в развитии детского творчества три основные эпохи: первый период – устного творчества, тянущийся примерно от 3 до 7 лет, второй период – письменности, тянущийся с 7 лет и до юношеского возраста, и, наконец, литературный период, занимающий окончание переходного возраста и эпоху юности. Надо сказать, что в основном это деление, безусловно, отвечает действительности, поскольку, как мы отмечали уже, развитие устной речи идет всегда впереди развития

письменной. Чрезвычайно важно отметить, однако, что это превосходство устной речи над письменной сохраняется и по окончании первого периода устного словесного творчества <...>.

Именно в интересах изучения эта реакция должна быть вызвана каким-нибудь простым, одинаковым и известным психологу стимулом, для того чтобы он в своих руках держал нить от этой творческой реакции. Совсем другие задачи стоят перед педагогическим стимулированием детского творчества. Здесь задача другая, поэтому другие и приемы. Наилучшим стимулом детского творчества является такая организация жизни и среды детей, которая создает потребности и возможности детского творчества. В качестве примера можно привести столь распространенную форму, как детский журнал или стенгазета.

Остается подвести итоги. У всякого, кто вглядывается в детское литературное творчество, сам собою возникает вопрос: какой смысл в этом творчестве, если оно не может воспитать в ребенке будущего писателя, творца, если оно составляет только краткое и эпизодическое явление в развитии подростка, которое потом свертывается и иногда исчезает совершенно? Смысл и значение этого творчества только в том, что оно позволяет ребенку проделать тот крутой перевал в развитии творческого воображения, который дает новое и остающееся на всю жизнь направление его фантазии. Смысл его в том, что оно углубляет, расширяет и прочищает эмоциональную жизнь ребенка; впервые пробуждающуюся и настраивающуюся на серьезный лад, и, наконец, значение его в том, что оно позволяет ребенку, упражняя свои творческие стремления и навыки, овладеть человеческой речью, этим самым тонким и сложным орудием формирования и передачи человеческой мысли, человеческого чувства, человеческого внутреннего мира <...>.

Признать, что 3–4-летний ребенок представляет себе человеческое лицо не лучше, чем он его изображает, кажется бессмысленным. Если бы можно было сомневаться в этом, то все-таки верно, что его рисунок человека без волос, ушей, торса и рук далеко отстает от его знаний. Как же можно это объяснить? Я объясняю это тем, что маленький художник гораздо более символист, чем натуралист, что он несколько не заботится о полном и точном сходстве, а желает только самого поверхностного указания. Само собой разумеется, что этой бедности обработки, происходящей от недостатка серьезной художественной цели, способствуют и технические ограничения. Круглое лицо с двумя поддерживающими линиями соответствует тому, что ребенку сделать легко и удобно. Бюлер со всей справедливостью указывает, что схемы ребенка весьма целесообразны, потому что схемы, совершенно, как и понятия, содержат только существенные и постоянные признаки предметов. Ребенок,

рисуя, передает в рисунке то, что он знает о предмете, а не то, что он видит. Поэтому он часто на рисунке рисует лишнее, такое, чего он не видит; часто, наоборот, опускает в рисунке многое такое, что он, несомненно, видит, но что для него является несущественным в изображаемом предмете. Психологи приходят к согласному выводу, что на этой стадии рисунок ребенка является как бы перечислением, или, вернее, графическим рассказом ребенка об изображаемом предмете <...>.

Ребенок весь в непосредственном реальном движении. Он творит реальное действие. Его интересует, прежде всего, процесс действия, а не результат; вещи предпочитают делать, а не изображать, стремятся использовать их до предела утилитарно, — главным образом, в процессе игры, но равнодушен, или почти равнодушен к их созерцанию, особенно длительному. В этом периоде действия ребенка отличаются сильной эмоциональной окраской. Действие физическое преобладает над аналитическими процессами сознания. Продукты творчества отличаются предельным схематизмом и представляют собою обычно самые общие символы вещей. Их изменения и действия не воспроизводятся. Об этом или рассказывается, или это показывается в игре.

Главнейшее направление эволюции ребенка заключается в том, что роль зрения в деле овладения миром начинает все возрастать, из подчиненного положения оно переходит в господствующее, и сам двигательно-осязательный аппарат поведения ребенка подчиняется зрительному. В переходный период замечается борьба двух противоположных установок детского поведения, которая заканчивается полной победой чисто зрительной установки в восприятии мира <...>.

С рисованием в переходном возрасте связаны две чрезвычайно важные проблемы, на которых мы остановимся в заключение. Первая из них состоит в том, что для подростка уже недостаточно одной деятельности творческого воображения, его не удовлетворяет рисунок, сделанный как-нибудь, для воплощения его творческого воображения ему необходимо приобрести специальные профессиональные, художественные навыки и умение.

Он должен научиться владеть материалом, тем особым способом выражения, который дает живопись. Только культивируя это овладение материалом, мы можем поставить на правильный путь развитие детского рисования в этом возрасте. Мы видим, таким образом, проблему во всей ее сложности. Она состоит из двух частей: с одной стороны, нужно культивировать творческое воображение, с другой стороны, в особой культуре нуждается процесс воплощения образов, создаваемых творчеством. Только там, где имеется достаточное развитие одной и другой стороны, детское творческое

может развиваться правильно и дать ребенку то, что мы вправе от него ожидать. Другая сторона, связанная с рисованием в этом возрасте, заключается в том, что детское рисование связывается очень тесно с производительным трудом или с художественным производством. Поспелова рассказывает об опыте детского творчества в области создания гравюры. В процессе этого творчества дети создавали гравюру, что потребовало от них целого ряда технических процессов по изготовлению гравюры и по печатанию <...>.

Мы не остановимся подробно ни на этом, ни на других видах творчества, как музыкальное, скульптурное и т. п., потому что в наши задачи не входит дать полное и систематическое перечисление всех возможных видов детского творчества. Нашей целью не является также описание методики работы с детьми по каждому из перечисленных выше видов детского творчества. Нам важно было указать только на механизм детского творчества, на важнейшие особенности этого творчества в школьном возрасте, а также на примерах наиболее изученных форм творчества школьника показать и работу этого механизма, и наличие этих особенностей.

В заключение следует указать на особую важность культивирования творчества в школьном возрасте. Все будущее человек постигает при помощи творческого воображения; ориентировка в будущем, поведение, опирающееся на будущее и исходящее из этого будущего, есть главнейшая функция воображения, и поскольку основная воспитательная установка педагогической работы заключается в направлении поведения школьника по линии подготовки его к будущему, постольку развитие и упражнение его воображения являются одной из основных сил в процессе осуществления этой цели <...>.

### **Вопросы и задания для самоподготовки:**

1. Назовите закон, которому подчиняется деятельность воображения?
2. Какие приемы назвал Л. Толстой для того, чтобы развить литературное творчество у детей?
3. Назовите основные эпохи в развитии детского творчества?
4. Что ребенок передает с помощью рисунка?
4. Какие проблемы с рисованием возникают в переходном возрасте?
5. Назовите важность культивирования творчества в школьном возрасте?

**Теплов Борис Михайлович** (1896–1965) – психолог, основатель школы дифференциальной психологии, руководитель лабо-

ратории «Психофизиология индивидуальных различий». Б. М. Теплов занимался экспериментальными исследованиями. Учение Б. М. Теплова о способностях, а также его экспериментальные разработки в области ощущений и восприятия внесли значительный вклад в психологию.

Сочинения: Способности и одаренность (1941), Ум полководца (1943), Психология музыкальных способностей (1947), Исследование индивидуально-психологических различий (1957), Проблемы индивидуальных различий (1961) и др.

Работа Б. М. Теплова «Проблемы индивидуальных различий» имеет существенное значение не только в рамках изучения курса «Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей в образовательных учреждениях», но и в практической педагогической деятельности. Б. М. Теплов, исследуя феномен «одаренность», исходит из понятия способность. Способности в его понимании – это индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого, такие, которые обеспечивают успешность выполнения человеком какой-либо деятельности. Б. М. Теплов, отвергая понимание способностей как врожденных особенностей человека, не отвергает того, что в основе развития способностей лежат (и это подтверждается многими фактами, примерами) врожденные особенности, задатки. Позиция Б. М. Теплова, заключающаяся в том, что говорить об одаренности вообще нельзя, можно говорить лишь об одаренности к чему-либо, соотносить одаренность с конкретными, исторически развивающимися формами общественно-трудовой практики, несомненно, имеет практическую направленность.

## **ТЕПЛОВ Б. М. ПРОБЛЕМЫ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ РАЗЛИЧИЙ<sup>15</sup>**

При установлении основных понятий учения об одаренности наиболее удобно исходить из понятия «способность».

Три признака, как мне кажется, всегда заключаются в понятии «способность» при употреблении его в практически разумном контексте.

Во-первых, под способностями понимаются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого; никто не станет говорить о способностях там, где дело идет о свойствах, в отношении которых все люди равны. В таком смысле слово «способность» употребляется основоположниками марксизма-ленинизма, когда они говорят: «От каждого по способностям».

<sup>15</sup> Извлечения из книги: Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. С. 9-20.

Во-вторых, способностями называют не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей. Такие свойства, как, например, вспыльчивость, вялость, медлительность, которые, несомненно, являются индивидуальными особенностями некоторых людей, обычно не называются способностями, потому что не рассматриваются как условия успешности выполнения каких-либо деятельностей.

В-третьих, понятие «способность» не сводится к тем знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека. Нередко бывает, что педагог не удовлетворен работой ученика, хотя этот последний обнаруживает знания не меньшие, чем некоторые из его товарищей, успехи которых радуют того же педагога. Свое недовольство педагог мотивирует тем, что этот ученик работает недостаточно; при хорошей работе ученик, «принимая во внимание его способности», мог бы иметь гораздо больше знаний <...>.

Когда выдвигают молодого работника на какую-либо организационную работу и мотивируют это выдвижение «хорошими организационными способностями», то, конечно, не думают при этом, что обладать «организационными способностями» – значит обладать «организационными навыками и умениями». Дело обстоит как раз наоборот: мотивируя выдвижение молодого и пока еще неопытного работника его «организационными способностями», предполагают, что, хотя он, может быть, и не имеет еще необходимых навыков и умений, благодаря своим способностям он сможет быстро и успешно приобрести эти умения и навыки.

Эти примеры показывают, что в жизни под способностями обычно имеют в виду такие индивидуальные особенности, которые не сводятся к наличным навыкам, умениям или знаниям, но которые могут объяснять легкость и быстроту приобретения этих знаний и навыков <...>.

Мы не можем понимать способности... как врожденные возможности индивида, потому что способности мы определили как «индивидуально-психологические особенности человека», а эти последние по самому существу дела не могут быть врожденными. Врожденными могут быть лишь анатомо-физиологические особенности, т. е. задатки, которые лежат в основе развития способностей, сами же способности всегда являются результатом развития.

Таким образом, отвергнув понимание способностей как врожденных особенностей человека, мы, однако, несколько не отвергаем тем самым того факта, что в основе развития способностей в большинстве случаев лежат некоторые врожденные особенности, задатки.



Понятие «врожденный», выражаемое иногда и другими словами — «прирожденный», «природный», «данный от природы» и т. п., — очень часто в практическом анализе связывается со способностями <...>.

Важно лишь твердо установить, что во всех случаях мы разумем врожденность не самих способностей, а лежащих в основе их развития задатков. Да едва ли кто-нибудь и в практическом словоупотреблении понимает что-нибудь иное, говоря о врожденности той или другой способности. Едва ли кому-нибудь приходит в голову думать о «гармоническом чувстве» или «чутье к музыкальной форме», существующих уже в момент рождения. Вероятно, всякий разумный человек представляет себе дело так, что с момента рождения существуют только задатки, предрасположения или еще что-нибудь в этом роде, на основе которых развивается чувство гармонии или чутье музыкальной формы.

Очень важно также отметить, что, говоря о врожденных задатках, мы тем самым не говорим еще о наследственных задатках. Чрезвычайно широко распространена ошибка, заключающаяся в отождествлении этих двух понятий. Предполагается, что сказать слово «врожденный» все равно, что сказать «наследственный». Это, конечно, неправильно. Ведь рождению предшествует период утробного развития <...>.

Слова «наследственность» и «наследственный» в психологической литературе нередко применяются не только в тех случаях, когда имеются действительные основания предполагать, что данный признак получен наследственным путем от предков, но и тогда, когда хотят показать, что этот признак не есть прямой результат воспитания или обучения, или когда предполагают, что этот признак сводится к некоторым биологическим или физиологическим особенностям организма. Слово «наследственный» становится, таким образом, синонимом не только слову «врожденный», но и таким словам, как «биологический», «физиологический» и т. д.

Такого рода нечеткость или невыдержанность терминологии имеет принципиальное значение. В термине «наследственный» содержится определенное объяснение факта, и поэтому-то употреблять этот термин следует с очень большой осторожностью, только там, где имеются серьезные основания выдвигать именно такое объяснение.

Итак, понятие «врожденные задатки» ни в коем случае не тождественно понятию «наследственные задатки». Этим я вовсе не отрицаю законность последнего понятия. Я отрицаю лишь законность употребления его в тех случаях, где нет всяких доказательств того, что данные задатки должны быть объяснены именно наследственностью.

Далее, необходимо подчеркнуть, что способность по самому своему существу есть понятие динамическое. Способность существует только в движении, только в развитии. В психологическом плане нельзя говорить о способности, как она существует до начала своего развития, так же как нельзя говорить о способности, достигшей своего полного развития, закончившей свое развитие <...>.

Приняв, что способность существует только в развитии, мы не должны упускать из виду, что развитие это осуществляется не иначе, как в процессе той или иной практической или теоретической деятельности. А отсюда следует, что способность не может возникнуть вне соответствующей конкретной деятельности. Только в ходе психологического анализа мы различаем их друг от друга. Нельзя понимать дело так, что способность существует до того, как началась соответствующая деятельность, и только используется в этой последней. Абсолютный слух как способность не существует у ребенка до того, как он впервые стал перед задачей узнавать высоту звука. До этого существовал только задаток как анатомо-физиологический факт <...>.

Не в том дело, что способности проявляются в деятельности, а в том, что они создаются в этой деятельности <...>.

Развитие способностей, как и вообще всякое развитие, не протекает прямолинейно: его движущей силой является борьба противоречий, поэтому на отдельных этапах развития вполне возможны противоречия между способностями и склонностями. Но из признания возможности таких противоречий вовсе не вытекает признание того, что склонности могут возникать и развиваться независимо от способностей или, наоборот, способности – независимо от склонностей.

Выше я уже указывал, что способностями можно называть лишь такие индивидуально-психологические особенности, которые имеют отношение к успешности выполнения той или другой деятельности. Однако не отдельные способности как таковые непосредственно определяют возможность успешного выполнения какой-нибудь деятельности, а лишь своеобразное сочетание этих способностей, которое характеризует данную личность.

Одной из важнейших особенностей психики человека является возможность чрезвычайно широкой компенсации одних свойств другими, вследствие чего относительная слабость какой-нибудь одной способности вовсе не исключает возможности успешного выполнения даже такой деятельности, которая наиболее тесно связана с этой способностью. Недостающая способность может быть в очень широких пределах компенсирована другими, высокоразвитыми у данного человека <...>.

Именно вследствие широкой возможности компенсации обречены на неудачу всякие попытки свести, например, музыкальный талант, музыкальное дарование, музыкальность и тому подобное к какой-либо одной способности.

Для иллюстрации этой мысли приведу один очень элементарный пример. Своеобразной музыкальной способностью является так называемый абсолютный слух, выражающийся в том, что лицо, обладающее этой способностью, может узнавать высоту отдельных звуков, не прибегая к сравнению их с другими звуками, высота которых известна. Имеются веские основания к тому, чтобы видеть в абсолютном слухе типичный пример «врожденной способности», т. е. способности, в основе которой лежат врожденные задатки. Однако можно и у лиц, не обладающих абсолютным слухом, выработать умение узнавать высоту отдельных звуков. Это не значит, что у этих лиц будет создан абсолютный слух, но это значит, что при отсутствии абсолютного слуха можно, опираясь на другие способности – относительный слух, тембровый слух и т. д., выработать такое умение, которое в других случаях осуществляется на основе абсолютного слуха. Психические механизмы узнавания высоты звуков при настоящем абсолютном слухе и при специально выработанном, так называемом «псевдоабсолютном» слухе будут совершенно различными, но практические результаты могут в некоторых случаях быть совершенно одинаковыми.

Далее надо помнить, что отдельные способности не просто сосуществуют рядом друг с другом и независимо друг от друга. Каждая способность изменяется, приобретает качественно иной характер в зависимости от наличия и степени развития других способностей.

Исходя из этих соображений, мы не можем непосредственно переходить от отдельных способностей к вопросу о возможности успешного выполнения данным человеком той или другой деятельности. Этот переход может быть осуществлен только через другое, более синтетическое понятие. Таким понятием и является «одаренность», понимаемая как то качественно своеобразное сочетание способностей, от которых зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или другой деятельности.

Своеобразие понятий «одаренность» и «способности» заключается в том, что свойства человека рассматриваются в них с точки зрения тех требований, которые ему предъявляет та или другая практическая деятельность. Поэтому нельзя говорить об одаренности вообще. Можно только говорить об одаренности к чему-нибудь, к какой-нибудь деятельности. Это обстоятельство имеет особенно важное значение при рассмотрении вопроса о так называемой «общей одаренности» <...>.

То соотнесение с конкретной практической деятельностью, которое с необходимостью содержится в самом понятии «одаренность», обуславливает исторический характер этого понятия. Понятие «одаренность» лишается смысла, если его рассматривать как биологическую категорию. Понимание одаренности существенно зависит от того, какая ценность придается тем или другим видам деятельности и что разумеется под «успешным» выполнением каждой конкретной деятельности <...>.

Переход от эксплуататорского строя к социализму впервые открыл высокую ценность самых различных видов человеческой деятельности и снял с понятия «одаренность» ту ограниченность, от которой не могли избавиться его даже лучшие умы буржуазной науки.

Существенное изменение претерпевает и содержание понятия того или другого специального вида одаренности в зависимости от того, каков в данную эпоху и в данной общественной формации критерий «успешного» выполнения соответствующей деятельности. Понятие «музыкальная одаренность» имеет, конечно, для нас существенно иное содержание, чем то, которое оно могло иметь у народов, не знавших иной музыки, кроме одноголосой. Историческое развитие музыки влечет за собой и изменение музыкальной одаренности.

Итак, понятие «одаренность» не имеет смысла без соотнесения его с конкретными, исторически развивающимися формами общественно-трудовой практики.

Отметим еще одно очень существенное обстоятельство. От одаренности зависит не успех в выполнении деятельности, а только возможность достижения этого успеха. Даже ограничиваясь психологической стороной вопроса, мы должны сказать, что для успешного выполнения всякой деятельности требуется не только одаренность, т. е. наличие соответствующего сочетания способностей, но и обладание необходимыми навыками и умениями. Какую бы феноменальную и музыкальную одаренность ни имел человек, но, если он не учился музыке и систематически не занимался музыкальной деятельностью, он не сможет выполнять функции оперного дирижера или эстрадного пианиста.

В связи с этим надо решительно протестовать против отождествления одаренности с «высотой психического развития», отождествления, широко распространенного в буржуазной психологии <...>.

Имеется большое различие между следующими двумя положениями: «данный человек по своей одаренности имеет возможность весьма успешно выполнять такие-то виды деятельности» и «данный человек своей одаренностью предрасположен к таким-то

видам деятельности». Одаренность не является единственным фактором, определяющим выбор деятельности (а в классовом обществе она у огромного большинства и вовсе не влияет на этот выбор), как не является она и единственным фактором, определяющим успешность выполнения деятельности.

**Вопросы и задания для самоподготовки:**

1. Что такое «способность»? Каковы основные признаки заключены в понятии «способность»?
2. Как соотносит Б. М. Теплов способности и врожденные особенности, задатки человека, понятия «врожденные задатки» и «наследственные задатки»?
3. Обоснуйте подход Б. М. Теплова к пониманию способности как явлению динамическому.
4. Проанализируйте высказывание Б. М. Теплова: «Каждая способность изменяется, приобретает качественно иной характер в зависимости от наличия и степени развития других способностей».
5. В чем заключается своеобразие понятий «одаренность» и «способности» в учении Б. М. Теплова?

**Богоявленская Диана Борисовна** (1932 г. р.) – психолог, философ, доктор психологических наук, заведующая лабораторией Психологического института Российской академии образования (ПИ РАО). Богоявленская Д. Б. – зам. председателя Координационного совета президентской программы «Одаренные дети» (1997), руководитель работы коллектива по разработке отечественной концепции одаренности. Награждена серебряной медалью ВДНХ (1992), медалью им. К. Д. Ушинского (1998), Заслуженный деятель науки РФ (2003).

Исследуя психолого-педагогические проблемы творчества и одаренности, Богоявленская Д. Б. разработала метод «Креативное поле», который позволяет адекватно идентифицировать творческие способности и одаренность, дает возможность более эффективно осуществлять работу по развитию одаренности у детей, реализовывать принцип индивидуализации образования.

Сочинения: Рабочая концепция одаренности (1998, 2003), Психология творческих способностей (2002), Психология одаренности (2005), Учитель – ученик: Психолого-педагогическая работа с одаренными детьми (1999), Основные современные концепции творчества (1997) и др.

Статья Д. Б. Богоявленской «Одаренность: ответ через полтора столетия», опубликованная в Вестнике Московского университета (2010), расширяет представления об одаренности, относя

одаренность к такому типу проблем, которые могут быть решены лишь на основе целостно-личностного подхода. Д. Б. Богоявленская обосновывает, что одаренность – это свидетельство высоких способностей и интенсивных внутренних интеграционных процессов, которые и определяют динамику индивидуального развития одаренности. Осмысление того, что ослабление интеграционных процессов приводит к «растворению» одаренности как системного качества психики, имеет несомненную значимость при проектировании и осуществлении психолого-педагогического сопровождения одаренных детей.

Значимость при изучении курса «Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей в образовательных учреждениях» имеют рассмотренные Д. Б. Богоявленской вопросы: теоретико-методические основы классификации одаренности, исторический анализ проблемы одаренности, единица анализа одаренности, структура одаренности, метод идентификации одаренности. Разработанный Д. Б. Богоявленской психодиагностический метод «Креативное поле» для исследования высшей формы творчества («спонтанных открытий») рассматривается нами как необходимый диагностический инструментальный технологии психолого-педагогического сопровождения одаренных детей.

## **БОГОЯВЛЕНСКАЯ Д. Б. ОДАРЕННОСТЬ: ОТВЕТ ЧЕРЕЗ ПОЛТОРА СТОЛЕТИЯ<sup>16</sup>**

Одаренность относится к такому типу психологических проблем, решение которых просто невозможно вне целостно-личностного подхода. В РКО утверждается, что особо яркая одаренность или талант свидетельствуют не только о наличии высоких способностей по всему набору компонентов, затребованных структурой деятельности, но и, что особенно важно, – об интенсивности интеграционных процессов «внутри» субъекта. Их интенсивность и полнота определяют динамику индивидуального развития одаренности. Регресс этих процессов объясняет исчезновение одаренности.

### **Исторический анализ проблемы**

Нам могут возразить, что все можно рассматривать как систему. В том числе и входящие в нее компоненты. Однако, утверждая системный характер одаренности, мы ставили цель интерпретировать на современной теоретической основе представления о природе одаренности, заложенные еще Ф. Гальтоном. По его мнению,

<sup>16</sup> Извлечения: Богоявленская Д. Б. Одаренность: ответ через полтора столетия // Вестник Московского университета: научный журнал / ред. А. Н. Леонтьев, С. Д. Смирнов. 2010. № 3. С. 3–17.

гениальность отражает сплав трех важных компонентов – таланта (как высшего проявления ума), характера (как личностных и мотивационных черт, обеспечивающих его реализацию) и выносливости, способности к усердной работе (как энергетического показателя). При этом он выделил талант и характер как содержательные термины, «исчерпывающие» гениальность <...>.

В «широкую одаренность» Гальтон включил наряду с «интеллектуальной силой» и эмоционально-личностный компонент – исключительно характерную для деятельности одаренного человека приверженность делу (в дальнейшем она трактуется как внутренняя мотивация).

Когда сегодня сводят одаренность к умственным способностям «выше средне статистических», то отмечают средство, но упускают суть. Почему же потеряна квинтэссенция понятия одаренности? Как ни грустно, но сам Гальтон заложил начало отхода от его собственного понимания. Суммарным итогом, учитывающим различные проявления гениальности, выступает, по Гальтону, репутация – глубокое общественное признание. Для подкрепления своего доказательства наследования гениальности и полагая, что социальный статус является ее надежным показателем, Гальтон обратился к анализу выдающихся английских семейных кланов. Необходимо было формализовать этот массив данных. Для этого их нужно было, прежде всего, измерить, т. е. сопоставить большое число разнообразных признаков с соответствующими им «единицами».

Материал для рассмотрения обратной стороны высоких проявлений ума – потерю интеллекта – Гальтон нашел в работах психиатра Сегэна. Это позволило установить континуальность распределения природных способностей. Введение представления о континуальном распределении проявлений способностей в популяции было ключевым для формирования измерительного подхода. Гальтон установил совпадение содержательных интерпретаций репутации (как высшего выражения гениальности) и способностей. При сопоставлении классификаций гениальности и способностей он установил в целом сходные тенденции популяционных распределений их проявлений и на основании этого допустил, что преимущественно умственные способности репрезентируют гениальность.

Будучи действительно фундаментальным, исследование Гальтона отразило всю сложность проблемы и те исходные противоречия, которые сопутствуют ее решению учеными с XIX по XXI в. Их понимание одаренности с необходимостью включало личность, а именно ее духовную зрелость. У К. Г. Юнга одаренный – это тот, «кто несет светоч» <...>.

Не только предельно четко, но и верно, по сути, намечает путь определения одаренности В. М. Экземплярский. Он подчеркивает, что имел выраженное стремление установить основное ядро, которое является определяющим для одаренности, чтобы понять такую в конечном итоге как некоторый цельный комплекс, а не только как сумму изолированных функций <...>.

С именем В. Штерна связан целый этап в понимании и измерении одаренности. Его позиция последовательна: потребность измерения приводит к сужению понятия одаренности <...>.

Таким образом, на многие десятилетия в психологии воцарилось это редуцированное представление об одаренности и сведение ее измерения к IQ.

Итак, раскрытие понятия определяется способом измерения. Факт сведения целого к одной его части лежит в основе тенденции, которую Л. С. Выготский назовет поэлементным анализом <...>.

Вместе с тем данная тенденция четко прослеживается и далее на протяжении XX в. при классификации видов одаренности, что все более уводит от решения проблемы. Поскольку деление одаренности (кроме видов деятельности) на академическую, интеллектуальную и творческую внедрилось как в практику, так и в теоретические работы, необходимо на этом вопросе остановиться специально.

Теоретико-методические основы классификации одаренности.

По мере накопления психометрических данных об интеллекте выяснялось, как далеки создатели тестов от измерения креативности <...>.

Однако условность границ охватываемой тестированием реальности и при отсутствии исходного определения, раскрывающего существо исследуемого феномена, его эмпирическое изучение, лишенное направляющего вектора, производится дивергентным «просвечиванием» достижимой области во всех возможных направлениях. Чем больше признаков измерено, тем лучше <...>.

После рассмотрения всех известных факторов, принадлежащих интеллектуальной категории, включая способности беглости, гибкости, оригинальности, а также чувствительности к проблемам, Гилфорд предложил систему этих факторов, названную «структурой интеллекта» <...>.

Таким образом, факторы креативности входят в единую структуру интеллекта, являются ее частью. В отличие от первой тенденции, где творческие способности отождествлялись с интеллектом, здесь они – его составная часть. Однако, входя в структуру, они не влияют на общий характер интеллекта. Гилфорд оговаривал, что это морфологическая, но не функциональная модель, т. е. в ней нет иерархии. Факторы не являются в полном смысле компонен-



тами структуры, которая в силу этого обладает неаддитивным, т. е. не присущим входящим в нее компонентам свойством. В структуре Гилфорда все факторы – независимые способности. Это и создает объективную возможность рассмотрения факторов, отраженных в тестах «интеллекта» и специальных тестах «креативности», и их отдельных показателей, что и демонстрируют многочисленные сопоставительные исследования креативности и интеллекта на протяжении второй половины XX в. Эти исследования проходят в триаде, которую определило включение обучаемости (или профессиональной успешности) как показателя жизненной валидности тестов интеллекта и креативности. Эти три показателя и легли в основу классификации одаренности на три отдельных вида – академическая (проявляющаяся в быстроте и легкости овладения большими объемами готовых знаний), интеллектуальная, творческая.

На поверхности эмпирии можно найти факты, как бы подтверждающие наличие этих видов. Широкая популярность деления одаренности на академическую, интеллектуальную и творческую является результатом и находит объяснение в том факте, что сами по себе способности не тождественны творческому потенциалу человека. Однако имплицитно заложенная в концепцию дихотомия «усвоение знаний – порождение новых знаний или способов применения имеющихся знаний» представляется механистической. Возражение против деления одаренности на академическую, интеллектуальную и творческую, В. Кудрявцев аргументировал тем, что в нормальных условиях творческие свершения ложатся в фундамент учебных <...>.

Оказывается, что интеллектуальную одаренность характеризует самостоятельность, философское осмысление глобальных проблем, но это все равно не творческая одаренность. А как возможно качественное усвоение без самостоятельного осмысления? Думается, что предлагаемое деление одаренности весьма прагматично и, скорее, просто привязано к типу диагностической процедуры (отметкам, тестам на интеллект и креативность). Таким образом, способ измерения определяет объект, а не наоборот. При таком подходе не вскрывается сущность явления, и в его основе лежит ориентация на частные признаки.

При этом расщепление одаренности на три вида отражает само понимание природы творческих способностей, которое подчас переходит от прямого их отождествления с интеллектом к прямому противопоставлению (критическое мышление тормозит генерацию идей). Повторим, что согласно новому подходу факторы творческой продуктивности существуют параллельно факторам, фиксируемым тестами интеллекта, и имеют свою локализацию (факторы

дивергентного мышления). Выделение Гилфордом суммированного показателя креативности – Ст, отличного от коэффициента интеллекта – IQ, иллюстрирует тенденцию, которая заключается в колебании от полного отождествления к столь же метафизическому, столь же абсолютному разрыву и разъединению <...>.

Вместе с тем идея Выготского о том, что психология, желающая изучать сложные единства, должна заменить методы разложения на элементы методами анализа, расчленяющего на единицы, требует для корректного раскрытия понятия одаренности выделения единицы его анализа.

Единица анализа одаренности.

Положение, сформулированное Выготским в начале прошлого века, не только не потеряло своей актуальности, но все еще находится в «зоне ближайшего развития» психологии. Выход в эту зону достигается каждый раз ценой кризиса в изучении проблемы и при условии достаточной зрелости и истощенности назревшего конфликта (о чем косвенно говорят попытки его обойти).

Трудность вычленения единиц анализа приводит подчас к утверждению, что их вовсе нет. Однако в отечественной психологии пример такой работы был давно дан Д. Б. Элькониним <...>.

Как было показано выше, основная трудность в понимании одаренности как системного качества заключалась в невозможности систематического наблюдения всех его компонентов – эмоциональных, мотивационных, волевых и др. Действительно, трудно сделать систематически наблюдаемыми одновременно все компоненты целого. Даже при наличии должного набора диагностических методик эта работа чрезвычайно трудоемка, поскольку требует не только учета множества факторов, но и выделения тех, которые обеспечивают «реализацию ума». Но это можно сделать, если мы «схватили» целое, выделив его «единицу анализа», что соответствует методологическим представлениям Л. С. Выготского.

Думается, что все согласятся с тем, что одаренность проявляется в том, как человек овладевает деятельностью и далее ее развивает. В РКО нашло отражение мое понимание одаренности, поскольку деятельность всегда осуществляется личностью. Ее цели и мотивы оказывают влияние на уровень выполнения деятельности. Если цели личности лежат вне самой деятельности (например, ученик готовит уроки только для того, чтобы не ругали за плохие отметки или чтобы не потерять свой престиж отличника), то деятельность выполняется в лучшем случае добросовестно и ее результат даже при блестящем исполнении не превышает нормативно требуемый продукт <...>.

Отмечая способности такого ребенка, не следует говорить о его одаренности, поскольку последняя предполагает увлеченность

самим предметом, поглощенность деятельностью, «приверженность делу» по Ф. Гальтону.

В этом случае деятельность не приостанавливается даже тогда, когда выполнена исходная задача, реализована первоначальная цель. То, что человек делает с любовью, он постоянно совершенствует, реализуя все новые замыслы, рожденные в процессе самой работы, т. е. проявляет познавательную самодеятельность. В результате новый продукт его деятельности значительно превышает первоначальный замысел. В этом случае можно говорить о том, что имело место развитие деятельности. Развитие деятельности по инициативе самой личности и есть творчество как проявление одаренности <...>.

Поскольку одаренность мы оцениваем через успешность овладения деятельностью и ее развития, то при таком понимании понятия «одаренность» и «творческая одаренность» выступают как синонимы.

Таким образом, «творческая одаренность» не рассматривается как особый, самостоятельный вид одаренности.

Развитие же деятельности приводит к получению творческого продукта, что, в конечном счете, определяет ценность одаренности как таковой. В тоже же время способность к развитию деятельности по собственной инициативе можно рассматривать как единицу анализа и операциональное раскрытие одаренности.

Структура одаренности.

В этом свете можно в полной мере оценить проницательность Ф. Гальтона, ухватившего сущностную характеристику одаренности как интеграцию проявлений ума и обеспечивающих его реализацию личностных и мотивационных черт. Действительно, экспериментально в срезовых и лонгитюдных исследованиях нами было показано, что общие и специальные способности являются реальным средством успешного осуществления деятельности, но не определяют однозначно способность к ее развитию. Их вклад реализуется, лишь преломляясь через мотивационную структуру личности, ее ценностные ориентации.

Нами были выделены два типа мотивации. К первому, обеспечивающему высокий уровень познавательной самодеятельности, относятся, прежде всего, доминирование познавательной мотивации, заинтересованность в деле, а не в своем успехе <...>.

Вообще говоря, познавательная потребность, конечно, может существовать и в репродуктивном варианте (эрудит – «ходячая энциклопедия») как бросающаяся в глаза любознательность <...>.

Следует обратить особое внимание на данный вопрос, поскольку педагоги часто не различают быструю и легкую, но репродуктивную по своим эффектам обучаемость. Сам факт «хорошей»

обучаемости, определяемой по критериям скорости и объема, но в рамках внешней мотивации, является для них признаком одаренности.

В противоположной нашей позиции берет начало, по мнению В. Франкла, специфическая разновидность субъективизма, которую он называет калейдоскопизмом <...>.

В этой модели познания человек лишь продуцирует свой мир, и виден лишь он сам <...>.

Если же это человеку не удастся, то его познавательные возможности терпят ущерб, поскольку он сам преграждает путь своему познанию.

Итак, второй тип мотивации выступает психологическим барьером для проявления познавательной самостоятельности. Сюда относятся внешние по отношению к познанию мотивы. При их доминировании, личностной направленности, сфокусированности на себе, познавательные возможности человека заблокированы. Известный физик, академик М. А. Мигдал (1970) с сожалением отмечал, сколько талантов погибло для науки из-за безудержного стремления к самоутверждению и погони за эффективными результатами.

В проведенном В. Франклом анализе легко усматривается аналогичная связь между творчеством как результатом, но не целью, и последовательно осуществляемой и в силу этого развиваемой деятельностью, если в ней человек видит смысл своего бытия.

Таким образом, «самочинное» развитие деятельности, совершаемое вне утилитарной потребности, по своей воле, свободному выбору, – это и есть проявление позиции субъекта деятельности, авторской позиции, подлинной одаренности.

В первом случае мотивы стимулируют реализацию способностей, во втором – тормозят <...>.

Исторический анализ проблемы одаренности позволяет утверждать, что реализация «холистического» (целостного) подхода реально может быть осуществлена лишь при выделении «единицы анализа» как сущностной характеристики его высшей, ставшей формы. В других случаях любой учет личностных факторов приобретает случайный характер и не может дать целостного представления об одаренности.

Метод идентификации одаренности.

В предшествующих разделах статьи было показано, что редукция понятия одаренности определялась наличными методами измерения.

Вместе с тем, понятие не может быть рабочим, если оно не сопровождается процедурой его идентификации. В соответствии с этим метод идентификации одаренности как способности

к развитию деятельности по собственной инициативе должен содержать две плоскости – шкалированную фиксацию заданной деятельности и также шкалированную плоскость фиксации выхода за пределы ее требований. Разработанный мною ранее психодиагностический метод «Креативное поле» для исследования высшей формы творчества («спонтанных открытий») соответствует этим требованиям и может рассматриваться как валидный метод идентификации одаренности <...>.

Метод позволяет оценить не только меру проявления одаренности, но и ее структурные компоненты по значительному числу параметров одновременно в одном материале. Следует также отметить, что параметры представлены не разрозненно, а интегрированно, что и дает целостное представление об одаренности. Ее можно воспринять визуально, это своеобразная фотография или, скорее, рентген.

Встает вопрос: не является ли достаточным простое применение стандартных психодиагностических методик для представления о личностных качествах, мотивации и умственных способностях? Нам представляется, что описание в рамках диаграммы «Креативного поля» более эффективно, чем при изолированном тестировании отдельных качеств. Поскольку мы сразу видим не просто их относительную величину, но вклад в становление одаренности. Наличие метода позволило сделать одаренность в своей целостности «систематически наблюдаемым» феноменом. «Гордиев узел» оказался разрубленным.

#### **Вопросы и задания для самоподготовки:**

1. В чем заключается проблема одаренности? Охарактеризуйте проблему в историческом аспекте.
2. Какова природа одаренности?
3. Классификации одаренности: основания, подходы.
4. Какие способности являются реальным средством успешного осуществления деятельности? Обоснуйте.
5. Что такое калейдоскопизм В. Франкла? Какое значение идеи В. Франкла имеют для концепции одаренности Д. Б. Богоявленской?
6. Что такое единица анализа одаренности? Какое место ей отведено в концепции одаренности.
7. Структура одаренности: компоненты, их характеристика.
8. Метод идентификации одаренности и его плоскости.

**Матюшкин Алексей Михайлович** (1927–2004) – психолог, академик РАО, доктор психологических наук. Научные исследования А. М. Матюшкин начал под руководством С. Л. Рубинштейна,

изучая условия осуществления человеком анализа и обобщения, роль отношений при решении системы мыслительных задач. А. М. Матюшкин – специалист в области мышления и проблемного обучения. Теоретически и экспериментально разрабатывал психологические основы проблемности в обучении как фактора порождения познавательной мотивации, исследовательской активности обучающихся. А. М. Матюшкин сформулировал принципы психологической классификации и оптимальной последовательности проблемных ситуаций в процессе обучения, соотношения проблемных форм обучения, положения о диалоге и межличностных отношениях как факторах творческого развития личности, исследовал проблемы одаренности детей.

Сочинения: Проблемные ситуации в мышлении и обучении (1972); Актуальные проблемы психологии в высшей школе (1977); Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности (1984); Ускорение социально-экономического развития социалистического общества и тенденции развития психологии (1986); Загадки одаренности: Проблемы практической диагностики (1993); Мышление, обучение, творчество (2003); Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций (2009); Что такое одаренность: выявление и развитие одаренных детей (2006) и др.

Работа А. М. Матюшкина «Концепция творческой одаренности», его учение о развитии, воспитании и обучении одаренных детей представляет практическую значимость в решении проблем индивидуализации образования, выявлении индивидуальных различий и творческих возможностей детей. Научный смысл работы А. М. Матюшкина состоит в том, что она позволяет осмыслить природу и психологический механизм творчества, обеспечить возможности использования законов творчества для совершенствования содержания и методов обучения детей. А. М. Матюшкин обосновывает, что обучение и развитие, раннее выявление одаренности, психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей – идеальная модель творческого развития ребенка.

Учение А. М. Матюшкина о доминирующей роли познавательной мотивации, познавательных интересов, склонности к решению и поиску проблем в структуре творческой одаренности является базовым теоретическим основанием профессиональной педагогической деятельности.

Концепция А. М. Матюшкина позволяет раскрыть одаренность как общую предпосылку творчества в любом виде деятельности, как предпосылку становления и развития творческой личности, способной видеть, ставить и решать проблемы. Концепция позволяет понять, как надо выявлять, развивать и обучать одаренных

детей, каким должен быть педагог, работающий с одаренными детьми.

## **МАТЮШКИН А. М. КОНЦЕПЦИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ<sup>17</sup>**

Раннее выявление, обучение и воспитание одаренных и талантливых детей, учащихся, студентов составляет новую задачу совершенствования системы народного образования. Развитие и воспитание одаренных и талантливых детей решает насущную задачу формирования творческого потенциала социалистического общества, обеспечивает возможности интенсивного социального и научно-технического прогресса, дальнейшего развития науки и культуры, всех областей производства и социальной жизни.

Несмотря на многие дискуссионные проблемы, наука (генетика, физиология, психология, социология) и реальная практика обучения многократно доказали не только наличие индивидуальных различий в успешности обучения, но и различия в творческих возможностях (творческом потенциале) детей и учащихся. Дифференциация всех детей в каждом возрасте по их творческому потенциалу весьма значительна – от умственной отсталости до высокой талантливости и общей одаренности.

К сожалению, современное дошкольное и школьное обучение ориентировано на среднего ученика, а профессиональное и вузовское – на среднего студента и среднего специалиста. Государство тратит значительные средства на исследование, коррекционное обучение детей и учащихся умственно отсталых или испытывающих затруднения в обучении, но нет единой программы по исследованию, обучению и воспитанию одаренных и талантливых детей и учащихся, обладающих наиболее высокими творческими возможностями.

Научный смысл работы по выявлению одаренных и талантливых состоит в том, что она позволяет раскрыть на самой представительной выборке природу и психологический механизм творчества, обеспечить возможности использования законов творчества для совершенствования содержания и методов обучения всех детей и учащихся. Обучение и развитие одаренных и талантливых детей составляет идеальную модель творческого развития человека.

Исследования и практика показывают, что развитие таланта может быть задержано, а иногда и загублено на любом этапе развития. Необходима специальная психологическая помощь и поддержка в развитии талантливой личности.

<sup>17</sup> Извлечения: Матюшкин А. М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. 1989. № 6. С. 29–30.

Опыт зарубежных исследований и практика раннего выявления одаренности детей и учащихся (мы имеем в виду Международную и Европейскую ассоциации по одаренным и талантливым детям) свидетельствуют о необходимости создания специальной государственной программы, обеспечивающей интенсивное развитие исследований и использование накопленного практического опыта выявления одаренных и талантливых детей и учащихся и психологической помощи им и их родителям, учителям и преподавателям.

В нашей стране на этапе перестройки складываются благоприятные условия для интенсификации исследований и практического использования их результатов в системе дифференцированного обучения, в системе специальных учебных курсов и школ. Развитие научных исследований позволит ставить и более успешно решать проблему развития одаренных и талантливых детей и учащихся не путем стихийного отбора, но на основе современных знаний о природе одаренности, разработки психологических средств стимулирования и помощи одаренным и талантливым детям.

В нашей стране выполнены фундаментальные исследования по проблемам психологии творчества (С. Л. Рубинштейн, Б. М. Кедров, А. В. Брушлинский, Я. А. Пономарев, О. К. Тихомиров), общих и специальных способностей (Б. М. Теплов, Н. С. Лейтес, В. А. Крутецкий, Е. И. Игнатьев, К. В. Тарасова), психологии и психофизиологии индивидуальных различий и способностей (Б. М. Теплов, В. Д. Небылицын, В. С. Мерлин, Э. А. Голубева, В. М. Русалов), генетическим предпосылкам индивидуальных различий (И. В. Равич-Щербо), разрабатываются дидактические принципы, учебные программы и факультативы для дифференцированного обучения.

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

К сожалению, весь накопленный в общей и педагогической психологии материал не был использован для постановки и решения проблем обучения и воспитания одаренных и талантливых детей и учащихся.

Психологическая структура одаренности совпадает с основными структурными элементами, характеризующими творчество и творческое развитие человека. Внешние проявления творческого развития многообразны. Они выражаются в детстве прежде всего как более быстрое развитие (речи и мышления), как ранняя



увлеченность (музыкой, рисованием, чтением, счетом), как любознательность ребенка, как его исследовательская активность.

Наиболее общей характеристикой и структурным компонентом творческого потенциала ребенка являются познавательные потребности, составляющие психологическую основу доминантности познавательной мотивации по сравнению с другими типами мотивации.

Доминирующая у творческого (одаренного) ребенка познавательная мотивация выражается в форме исследовательской, поисковой активности и проявляется в более низких порогах (т. е. более высокой сензитивности) к новизне стимула (Е. Н. Соколов, Хорн, Дж. Берлайн, Э. А. Голубева, Н. Н. Данилова и др.), новизне ситуации, обнаружению нового в обычном. Познавательная мотивация и исследовательская активность выражаются в высокой избирательности ребенка по отношению к исследуемому новому, в его предпочтении к цветам, звукам, формам и т. п. Устойчивая избирательность, возможно, составляет одно из оснований развития специальных способностей.

Реализация исследовательской активности обеспечивает ребенку непроизвольное открытие мира, преобразование неизвестного в известное, обеспечивает творческое порождение образов, становление сенсорных и перцептивных эталонов (А. В. Запорожец, Л. А. Венгер), составляющих первичные знания ребенка о мире. Общая исследовательская активность характеризуется по своей условной величине степенью (диапазоном) широты и устойчивости. Она проявляется у одаренного ребенка как очень широкая любознательность (Дж. Берлайн, М. И. Лисина) ко всему новому для ребенка. Исследовательская активность завершается приобретением знания, первичным пониманием.

Противоположный полюс и тип развития основывается на доминировании других потребностей, составляющих первичную основу мотивации достижения, обеспечивает только ту степень и направленность исследовательской активности, которая способствует удовлетворению непознавательных прагматических потребностей (голод, жажда), достижению практических целей и завершается по мере удовлетворения потребности (или завершения деятельности).

По мере творческого развития одаренного ребенка – к трем-пяти годам – исследовательская активность преобразуется в более высокие формы и выражается как самостоятельная постановка вопросов и проблем по отношению к новому и неизвестному. Расширяется исследовательский диапазон и появляются возможности к исследованию непосредственно не данного, исследованию и определению отношений, причин и следствий и т. п. Развитие

осуществляется как поиск ответов на собственные проблемы и вопросы, которыми определяется избирательность творческого на- чения ребенка.

С этого этапа (5–6 лет) основным структурным компонентом одаренности и творческого развития талантливого ребенка становится проблемность. Она обеспечивает постоянную открытость ребенка новому, выражается в поиске несоответствий и противоречий (Н. Н. Поддьяков), в собственной постановке новых вопросов и проблем. Даже неудача рождает познавательную проблему, вызывает исследовательскую активность и обеспечивает возможности нового этапа в творческом развитии.

Процесс поиска и исследования (в 8–12 лет) завершается решением проблем, обнаружением скрытых, явно не заданных элементов и отношений. Во многих случаях эти явно не заданные отношения скрыты ранее усвоенными знаниями (С. Л. Рубинштейн), сформированными стереотипами, сложившимися установками (Д. Н. Узнадзе). Трудность обнаружения и открытия нового выражается в преодолении сложившихся привычных подходов к решению проблемы. Решение такой «нерешаемой» проблемы составляет акт творчества. Оно характеризуется проявлением оригинальности, достигаемым на основе интуитивного использования «не относящихся к делу» побочных продуктов деятельности (Я. А. Пономарев), латеральных форм мышления (Э. де Боно).

Оригинальность составляет неперемный структурный элемент одаренности. Она выражает степень непохожести, нестандартности, неожиданности предлагаемого решения среди других, стандартных решений. Она определяется: преобразованием заданной проблемы в собственную проблему; новой собственной позицией по отношению к решаемой проблеме; отказом от стандартных, «очевидных» гипотез.

Оригинальность рождается из преодоления «правильного», очевидного, общепринятого.

Общая одаренность выражается в более быстром обнаружении решения. Достижение решения проблемы всегда представляет собой процесс достижения интеллектуальной цели, ответа на поставленный вопрос, обнаружения неизвестного. Этот процесс включает большее или меньшее число последовательных преобразований. Выбор пути к обнаружению неизвестного, определение промежуточных целей и вопросов составляют стратегию поиска <...>.

Поиск определяется мерой предвосхищения, антиципации, прогнозирования (А. В. Брушлинский) оптимальности каждого последующего шага решения, прогнозирования его последствий. Глубина прогнозирования (предвосхищения) составляет необходимый структурный компонент общей одаренности, обеспечивающий

возможности более быстрого достижения решений. Одна из американских концепций одаренности основывается на этой интегральной характеристике творчества (П. Торренс). В советской психологии (и психофизиологии) универсальное значение прогнозирования было открыто Н. А. Бернштейном по отношению ко всем целенаправленным актам поведения, однако до настоящего времени не получило значения открытия и по-прежнему квалифицируется только по отношению к развитию движений. На основе общего феномена глубины прогнозирования построено очень большое число общедиagnostических (для диагностики интеллекта) и специальных методик (речь, письмо, чтение), а развитие возможностей прогнозирования реализуется не только в экспериментальных ситуациях, но и в реальной жизни. Эти диагностические тесты универсальны: от оценки прогностических возможностей оператора, учителя до возможностей прогнозов в развитии социальных событий, последствий принимаемых решений. В этом случае они характеризуют уже не только когнитивные, но и творческие возможности личности.

Интегральным структурным элементом одаренности является оценочная, измерительная функция всех сложных психологических структур. В детской и возрастной психологии принципиальное значение оценочной функции на основе формирования перцептивных, интеллектуальных, эмоциональных эталонов было сформулировано А. В. Запорожцем. В зарубежной психологии наиболее подробно разработано английским психологом Ф. Бартлетом. В психологии творчества оценка выделена как специальный фактор Дж. Гилфордом. Многие феномены и диагностические методы психического развития ребенка, разработанные Ж. Пиаже, основаны на этом фундаментальном факторе. По существу все сложные психологические структуры выполняют роль измерителей, мерок, с помощью которых человек оценивает окружающий мир, других людей и самого себя.

Аристотель определял человека в качестве меры всех вещей. Эти оценки выражены в эмоциональных эталонах и определяют эстетические и нравственные предпочтения, в перцептивных и интеллектуальных оценках, определяющих степень значимости или обоснованности мысли. На основе оценки делается выбор и принимаются решения.

Способность к оценке включает и возможность понимания в развитии, как собственной мысли, так и чужих мыслей, действий и поступков. Способность к оценке обеспечивает возможности самодостаточности, самоконтроля, уверенности одаренного, творческого ребенка в самом себе, в своих способностях, в своих решениях, определяя этим его самостоятельность, неконформность и многие другие интеллектуальные и личностные качества.

Завершая краткое изложение основных структурных компонентов одаренности как общей психологической предпосылки творческого развития и становления творческой личности, необходимо еще раз подчеркнуть, что все эти факторы, включающие а) доминирующую роль познавательной мотивации, б) исследовательскую творческую активность, выражающуюся в обнаружении нового, в постановке и решении проблем, в) возможности достижения оригинальных решений, г) возможности прогнозирования и предвосхищения, д) способность к созданию идеальных эталонов, обеспечивающих высокие эстетические, нравственные, интеллектуальные оценки, составляют единую интегративную структуру одаренности, проявляющуюся на всех уровнях индивидуального развития. Разработанные за рубежом диагностические методики в той или иной степени соответствуют этой структуре и позволяют выявлять самые значимые ее элементы.

Мы сознательно отошли от традиционного изложения проблем одаренности как проявления и развития общих и специальных способностей по ряду причин. Одна из них состоит в том, чтобы представить одаренность как предпосылку творческого развития и способствовать такому развитию в обучении и воспитании человека. Это не означает какого-либо обесценивания исследований и тех дискуссий, которые велись по проблеме способностей (в том числе дискуссии между А. Н. Леонтьевым и С. Л. Рубинштейном в 1959 г.). Все эти исследования и дискуссии, осложненные многими методологическими трудностями, не привели к конструктивным решениям. Стремление к интегративным подходам в исследовании одаренности было всегда одним из самых главных. Оно было заявлено в нашей стране, прежде всего, в уникальных лонгитюдных исследованиях Н. С. Лейтеса, сформулировано как важное направление исследований В. Д. Шадриковым (1984). Одно из таких интегральных направлений состоит в том, чтобы понять природу одаренности и таланта как общую предпосылку к развитию творческого человека. Все специальные способности развиваются из этого общего основания, если они достигают уровня творчества в науке, технике и культуре. Поэтому исследования в области психологии творчества составляют основу предлагаемой концепции, как в понимании природы одаренности, так и в решении проблем диагностики и развития.

Предлагаемая концепция позволяет преодолеть односторонние представления о высших способностях как преимущественно интеллектуальных (Ж. Пиаже); позволяет раскрыть одаренность как общую предпосылку творчества в любой профессии; в науке и в искусстве; раскрыть одаренность как предпосылку становления и развития творческой личности, способной не только к созданию

нового и открытию новых законов, но и к самовыражению, к самораскрытию в произведениях литературы и искусства; личности не только решающей, но ставящей проблемы перед человеком и человечеством. Она позволяет по-другому подойти к обучению и воспитанию одаренного ребенка, использовать весь накопленный научный материал для психологической помощи ему, т. е. перейти от лабораторных исследований и констатации наличия или отсутствия одаренности и способностей к развитию на основе и с помощью специально организованных уроков творчества, психологической подготовки творческого учителя, способного помочь творческим учащимся, к психологической помощи родителям, воспитывающим творческих детей. Реформа школы уже поставила проблемы дифференцированного обучения. Психология развития творческого учащегося может способствовать разработке творческого обучения по обогащенным программам, а также способствовать постановке вопросов о воспитании творческого подростка и юноши <...>.

Для достижения быстрых и эффективных решений в этой области необходимо включиться в совместную работу с Европейской и Международной ассоциациями психологов по разработке и использованию всех научных и практических материалов, способствующих развитию одаренности и творчества.

#### **Вопросы и задания для самоподготовки:**

1. Какие задачи решает развитие и воспитание одаренных и талантливых детей?
2. В чем состоит научный смысл работы по выявлению одаренных детей?
3. О чем свидетельствует опыт зарубежных исследований по одаренности детей?
4. Каковы внешние проявления творческого развития?
5. Что становится основным структурным компонентом одаренности и творческого развития талантливого ребенка на этапе 5-6 лет?

**Миллер Алис** (1923–2010) – психолог, психотерапевт, писатель. А. Миллер изучала и практиковала психоанализ, исследовала природу детских психических травм, полученных в ходе воспитания, в раннем детстве, проблему травматических переживаний и их отражение на личной жизни и социальных успехах человека. А. Миллер считает, что сложившаяся система традиционных и типичных представлений о детско-родительских проблемах – не просто система ошибочных представлений, а система весьма опасных иллюзий, следование которым заводит процессы

личностного развития людей (и взрослых, и детей) в болезненные тупики. А. Миллер придерживается позиции, что все дети без исключения одарены от рождения множеством талантов и способностей, и, пожалуй, главными из них являются способности жить, переживать свою жизнь и действовать в своей жизни.

Сочинения: Драма одаренного ребенка и поиск собственного Я (1981), Воспитание, насилие, покаяние (1983), Вначале было воспитание (1984) и др.

В данное учебное пособие нами включены отдельные фрагменты книги А. Миллер «Драма одаренного ребенка», хотя, вся книга в целом интересна, нацеливает на внимательное отношение к одаренному ребенку, прежде всего, близких ему людей. Проблемы одаренных детей, желание не только выявить, понять их, но и оказать действенную помощь родителям в воспитании одаренных детей – лейтмотив исследования А. Миллер. Научить взрослых понимать, какие чувства испытывают их одаренные дети, в чем причины сильных душевных расстройств у такого ребенка и с чем соседствует чувство гордости родителей за ребенка – вот далеко не полный перечень проблем, находящихся в фокусе внимания А. Миллер.

Работа А. Миллер убедительно доказывает необходимость того, что педагоги, родители, общаясь с одаренным ребенком, должны знать его особенности, чувствовать потребности и на этой основе выстраивать педагогически целесообразные отношения.

## **МИЛЛЕР А. ДРАМА ОДАРЕННОГО РЕБЕНКА И ПОИСК СОБСТВЕННОГО Я<sup>18</sup>**

### **I. Драма одаренного ребенка, или как становятся психотерапевтами. Бедный одаренный ребенок**

Раньше я часто спрашивала себя, способны ли мы в полной мере ощутить пережитое нами в детстве чувство одиночества и нужности. Теперь я знаю, что это вполне возможно. Я говорю здесь не о тех детях, которые никогда не знали родительской ласки. (Ощущение одиночества с малых лет вошло в их плоть и кровь.) Есть еще огромное число людей, которые, сохранив в памяти представление о счастливом детстве под надежным родительским кровом, тем не менее приходят к психотерапевту. Речь в этой книге пойдет о пациентах, бывших эмоционально и интеллектуально одаренными детьми и временами устаивавшихся похвалы родителей за свои достижения. Почти все они уже на первом году жизни научились пользоваться

<sup>18</sup> Извлечения из книги: Миллер А. Драма одаренного ребенка и поиск собственного Я / пер. с нем. И. В. Розанова и И. В. Силаевой. М.: Академический проект, 2001. 144 с.

горшком и в возрасте от полутора до пяти лет довольно успешно уживались за своими братьями и сестрами.

Согласно широко распространенному мнению эти люди – гордость своих родителей – должны быть полностью уверены в себе. На самом деле – ничего подобного. Действительно, за что бы они ни брались, все у них хорошо или даже отлично получается, ими восхищаются, им завидуют, они легко добиваются успеха. Но для них самих пользы от всего этого нет никакой, они подвержены депрессиям, часто испытывают чувство душевной пустоты и самоотчуждения, а также ощущение полной бессмысленности своей жизни. В ситуациях, когда они не могут соответствовать идеальным представлениям о том, какими они должны быть, их мучают страхи, чувство вины и стыда. В чем же причины столь сильных душевных расстройств у таких одаренных людей?

Уже в ходе первого приема у психотерапевта они быстро дают понять, что по крайней мере один из родителей относился к ним с пониманием и сочувствием, и если они не встречают такого же отношения со стороны окружающих, то вину за это возлагают на самих себя, а именно на свою неспособность к самовыражению. В их первых воспоминаниях нет ни малейшего сочувствия к себе, о детстве они вспоминают без горечи. На это обстоятельство обращаешь внимание уже потому, что эти пациенты не только обладают ярко выраженными способностями к самонаблюдению, но и сравнительно легко проникают в души других людей. Однако, когда речь заходит об их детстве, становится ясно, что им пришлось испытать недостаток уважения, постоянный контроль, манипулирование и даже презрение, доходящее порой до откровенного цинизма; им навязывали стремление к высоким достижениям. Кроме того, часто можно встретить полное отсутствие искреннего восприятия себя как ребенка и серьезного отношения к своим детским годам, а также нежелание понять свои подлинные потребности, не сводя их исключительно к навязчивому стремлению добиться чего-нибудь в жизни. Исходная душевная драма настолько глубоко загнана внутрь, что человек вполне способен сохранять иллюзорные представления о своем якобы счастливом детстве.

При описании присущей детству этих пациентов психологической атмосферы я руководствовалась следующими постулатами.

Ребенок с самого начала желает, чтобы его уважали и воспринимали всерьез, таким, какой он есть.

«Таким, какой он есть» означает, что даже грудному ребенку хочется выразить свои чувства и ощущения.

Ребенок способен расторгнуть свой эмоциональный симбиоз с матерью и постепенно начать независимое существование лишь при наличии атмосферы уважения и принятия его чувств родите-

лями.

Предпосылки для здорового развития ребенка могут возникнуть лишь в том случае, если его родители сами выросли в здоровой атмосфере. Тогда у него появляется чувство защищенности, способное породить доверие к себе.

Родители, в детстве жившие в другой атмосфере, сами всю жизнь ищут людей, которые живут их интересами, полностью понимают их и серьезно к ним относятся, ибо их родители таковыми не были.

Эти поиски, конечно, не могут увенчаться полным успехом, ибо самые первые дни после рождения ребенка навсегда остались в прошлом.

Однако неутоленная и неосознанная – в силу наличия у человека защитных механизмов – потребность вынуждает человека удовлетворять ее заменителями до тех пор, пока он не узнает историю своей жизни, загнанную в бессознательное.

Поэтому историю своей жизни, загнанную в бессознательное, помогают понять собственные дети. Новорожденные целиком зависят от своих родителей, они делают все, чтобы не потерять их любовь, ибо она им нужна как воздух. Младенец подобен маленькому растению, тянущемуся к солнцу, чтобы выжить.

За двадцать лет моей психотерапевтической деятельности я очень часто сталкивалась со следующим обстоятельством: определенный тип отношений с родителями накладывал отпечаток на дальнейшую судьбу человека, побуждая его выбрать профессию, связанную с оказанием помощи другим людям.

У таких людей в детстве была эмоционально неуравновешенная мать, для сохранения своего душевного равновесия нуждавшаяся в определенном типе поведения или образе жизни своих детей. Однако, чтобы скрыть от них и от близкого окружения свою эмоциональную неустойчивость, она вполне могла прибегнуть к жестко-авторитарному, даже к диктаторскому стилю поведения.

Дети таких родителей интуитивно чувствуют, что от них требуется определенный тип поведения, и неосознанно начинают вести себя соответствующим образом, исполняя предназначенную им роль.

Тем самым дети заручаются «любовью» родителей. Они чувствуют, что в них нуждаются, а это уже само по себе дает им право на существование. Способность чувствовать другого человека делается все совершеннее, и такие дети становятся не только утешителями, советчиками, опорой своих родителей, но и берут на себя ответственность за своих братьев и сестер, у них возникает своеобразный «сенсорный орган», реагирующий на неосознанные потребности других людей. Неудивительно, что впоследствии они часто выбирают профессию психотерапевта. Вряд ли кто-либо, чье



детство протекало в совершенно иных условиях, был бы способен потратить целый день на выяснение того, что у постороннего человека происходит в бессознательном. Но именно в возникновении и дальнейшем совершенствовании этого своеобразного «сенсорного органа», наличие которого позволило ребенку сначала выжить, а потом, когда он стал взрослым, заставило его избрать весьма специфическую профессию, кроется основная причина душевного расстройства. Пережитое душевное расстройство побуждает человека удовлетворять неудовлетворенную потребность, помогая другим людям <...>.

## **II. Депрессия и стремление к величию – две формы самоотрицания. Величие как самообман**

К «совершенному» человеку повсюду относятся с восхищением, которое ему крайне необходимо и без которого он жить не сможет; что бы он ни предпринимал, все у него должно получаться блестяще (он просто не возьмется за дело, которое не умеет делать хорошо). Его также постоянно приводят в восхищение такие собственные качества, как красота, ум, талант, он доволен своими достижениями. Но беда, если у него хоть что-то не получается – тогда жди тяжелой депрессии. Представляется естественным, когда в депрессию впадают многие потерявшие в жизни пожилые или больные люди, а также женщины в состоянии климакса. Однако есть люди, спокойно переносящие потерю красоты, здоровья, молодости или любимого человека, и, наоборот, очень одаренные люди, имеющие все и страдающие от тяжелых депрессий. Почему? Потому, что состояние депрессии не свойственно тем, чье чувство собственного достоинства естественно и не зависит от обладания определенными качествами.

Потеря чувства самоценности человеком, стремящимся к величию, отчетливо показывает, что собственное достоинство его было «воздушным шаром» (образ одной из моих пациенток), который при устойчивом ветре взлетел, но затем лопнул и превратился в валяющийся на земле рваный резиновый лоскут. В таких случаях не развивается индивидуальность человека, которая позднее могла бы дать ему душевную опору. Ведь чувство гордости родителей за ребенка часто соседствует с таящимся в глубине их бессознательного чувством стыда за него, проявляющимся в том случае, если не сбываются возлагаемые на него надежды.

Мои пациенты также росли в семьях, державшихся изолированно, но изоляция была не причиной, а следствием того, что родители сами нуждались в психотерапевтической помощи.

Человек, стремящийся к величию, полагает, что восхищение

означает любовь. От этой влекущей за собой трагические последствия иллюзии он не сможет избавиться без помощи психотерапевта. Нередко он даже всю свою жизнь приносит на алтарь величия. До тех пор, пока человек не поймет, что в детстве он на самом деле нуждался в уважении, понимании и серьезном отношении к себе со стороны матери, он будет бороться за право обладания этим субститутном любви. Одна из пациенток призналась, что ей кажется, будто раньше она всегда ходила словно на ходулях. Вероятно, такой человек постоянно завидует тем, кто ходит на своих собственных ногах, пусть даже эти люди кажутся ему мелкими и «заурядными». А разве в душе его не копится злость на тех, кто сделал так, что он не может больше обходиться без ходулей? В душе он завидует здоровому человеку, которому не нужно всеми силами заставлять окружающих восхищаться собой и который может позволить себе быть таким, какой он есть.

Человек, стремящийся к величию, никогда по-настоящему не свободен, так как он зависит от отношения к нему других людей. Он всегда должен чувствовать, что они восхищаются им. Он думает, что отношение к нему может измениться, если он утратит некоторые свои качества и не будет иметь определенных достижений <...>.

#### **Вопросы и задания для самоподготовки:**

1. Какие чувства испытывают одаренные люди?
2. В чем причины сильных душевных расстройств у одаренных людей?
3. Какими постулатами руководствовалась автор при описании психологической атмосферы детей?
4. В чем кроется основная причина душевного расстройства ребенка?
5. Кому не свойственно состояние депрессии?
6. С чем сравнивает автор чувство самоценности человека, стремящегося к величию?
7. С чем соседствует чувство гордости родителей за ребенка?

**Лейтес Натан Семенович** (1918–2013) – психолог, психофизиолог, ученик Б. М. Теплова. Н. С. Лейтес – специалист в области возрастной, дифференциальной и педагогической психологии. Изучая возрастные и индивидуальные особенности личности, рассматривал их в качестве предпосылок умственного развития. Н. С. Лейтес исследовал детскую и возрастную одаренность.

Сочинения: Об умственной одаренности (1960); Умственные способности и возраст (1971); Возрастная одаренность и индивидуальные различия (1997); Возрастная одаренность школьников (2001); Про-

блема соотношения возрастного и индивидуального в способностях школьника (1985); Ранние проявления одаренности (1988); О признаках детской одаренности (2003) и др.

Работа Н. С. Лейтес «Психология одаренности детей и подростков» важна в освоении курса «Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей в ОУ». В работе Н. С. Лейтес исследует феномен «интеллектуальные вундеркинды», определяя как само понятие, так и рассматривая на множестве примеров особую интеллектуальную одаренность детей. Изучая интеллектуально одаренных детей, Н. С. Лейтес выявил особенности таких детей, трудности в общении со сверстниками, в учении. В основном в школах, где отсутствует стимуляция интеллектуального развития, интеллектуально одаренные дети испытывают серьезные проблемы, демонстрируют нежелание учиться, проявляют агрессию в отношении сверстников. Практическую значимость имеет исследование Н. С. Лейтеса музыкальной одаренности, сензитивных периодов в развитии музыкальности. Учение Н. С. Лейтеса о музыкальном развитии детей как факторе их общего развития важно в проектировании, организации психолого-педагогического сопровождения одаренных детей.

## **ЛЕЙТЕС Н. С. ПСИХОЛОГИЯ ОДАРЕННОСТИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ<sup>19</sup>**

### **Глава 2. Интеллектуальные вундеркинды**

В этой главе мы продолжим знакомиться с детьми, опережающими свой возраст. Но на сей раз речь пойдет о крайних случаях. Иногда умный не по годам ребенок блещет таким ярким, таким удивительным интеллектом, что и достовернейшие сведения о нем могут казаться невероятными. Но они есть, эти дети с поражающими умственными возможностями. О них мало заботятся, их теряют из виду, но иногда вокруг них возникает ажиотаж. Таких детей обычно называют вундеркиндами.

Выражение «вундеркинд» пришло из немецкого языка («вундер» – чудо, «кинд» – ребенок). Чаще этим словом называют ребенка с чрезвычайными успехами в каком-нибудь определенном виде деятельности – в музыке, рисовании, математике. Но иногда и у детей с высоким общим развитием обнаруживается такой уровень интеллекта, что и к ним вполне применимо это слово. «Чудо-дети» встречаются по преимуществу в дошкольном и млад-

<sup>19</sup> Извлечения из книги: Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н. С. Лейтеса. М.: Издательский центр «Академия», 1996. 416 с.

шем школьном возрастах (в более старших возрастах стремительный умственный подъем наблюдается гораздо реже).

Обратимся к конкретным примерам. Вот мальчик девяти лет уже оканчивает пятый класс и при этом дома целые дни пишет «книгу» о птицах: делает выписки из больших статей с описаниями птиц и готовит к своему тексту иллюстрации (множество рисунков птиц на основе описаний). Его занятия, кроме очень высокого умственного развития и захватившего ребенка интереса к птицам, свидетельствуют о чрезвычайном трудолюбии, необыкновенной расположенности к умственной работе. А вот другой мальчик. Он поступил в первый класс семи лет, однако к середине учебного года его перевели во второй класс, а там он вскоре стал заниматься уже по программе третьего класса. Таким образом, за один учебный год он продвинулся на три класса; четвертый и пятый классы он прошел за один учебный год. В результате к девяти годам он стал учеником шестого класса. Седьмой и восьмой классы также прошел за один год.

Некоторые не по годам развитые дети – поразительные эрудиты. Можно встретить, например, учеников младших классов, обладающих подробнейшими знаниями по систематике насекомых, птиц, зверей. Эти знания у них мало связаны с жизнью, но овладение определенным «научным аппаратом» их захватывает и им доступно. Некоторые в том же возрасте оказываются заядлыми читателями энциклопедий. Так, один третьеклассник стал ориентироваться во многих специальных вопросах физики благодаря запоминанию и сопоставлению энциклопедических статей, раскрывающих физические термины (занятие, доставлявшее ему наслаждение). Другой младший школьник вычитывал из энциклопедии столько исторической информации, что его познания были сопоставимы по меньшей мере с познаниями старшекласника.

Для таких детей, увлеченных формальными возможностями своего интеллекта, выполняющих играючи недоступную для их сверстников работу, характерна наивная вера в ее самостоятельность: они, как правило, не задумываются о каком-либо назначении, применении своих познаний.

Их разлитие может быть односторонним. Например, при весьма успешном умственном развитии могут отставать моторные навыки, координация движений (дети-неумехи). Есть дети, преуспевающие в учебных занятиях, но недостаточно ориентирующиеся в практических, житейских делах. Иногда дети, проявляющие себя умниками в разговорах на научные и абстрактные темы, могут удивлять своей наивностью в вопросах, связанных со взаимоотношениями людей, обнаруживая свойственный возрасту «формализм» мышления <...>.

#### § 4. Исключительный интеллект и особенности развития

Высоко одаренные

Высоко одаренные дети, определяемые, главным образом, по тестам интеллекта, составляют очень малую долю населения, однако они существенно отличаются от, скажем так, нормально одаренных по многим познавательным и эмоциональным показателям. Кого относят к высоко одаренным? Как уже говорилось, обычно речь идет об интеллектуально одаренных детях, коэффициент умственного развития (IQ) которых 160–200 баллов. В некоторых исследованиях предлагается относить к высоко одаренным тех, чей IQ 160–179 баллов, и к исключительно одаренным тех, у кого он 180 и выше.

Всю эту категорию одаренных можно с грустью обозначить как «исключительно» одаренных и в том смысле, что основная проблема этих детей заключается в их «исключении», неприятии, социальной изоляции их сверстниками и довольно часто учителями. Американская исследовательница Л. Холлингуорт назвала 125–155 баллов «социально оптимальным интеллектом». Она нашла, что дети с таким уровнем развития уравновешенны, уверены в себе и хорошо принимаются обществом. При IQ выше 160 разница между высоко одаренными детьми и их сверстниками настолько велика, что это приводит к особым проблемам в развитии, обусловленным социальной изоляцией.

Взрослый гений подвижен и самостоятелен и может найти соответствующее себе окружение; ребенок зависим и ограничен в своих поисках. При IQ, равном 180, шестилетний ребенок почти на равных с обычным одиннадцатилетним, а и одиннадцать – с выпускником школы. Такой ребенок сталкивается с наитруднейшей проблемой – проблемой приспособления к окружению. Вот во что она может выливаться.

Я не такой как все

Фред (IQ=163) обладает исключительными и многочисленными способностями. Он сам научился читать на третьем году жизни, а затем проявил замечательные математические способности. Ко всему этому он прекрасно рисует.

Фред был очень несчастлив в начальной школе. Как многие высоко одаренные дети, он был начитан во многих областях. Погружаясь с головой в тему, которая его интересовала, он прорабатывал все доступные ему источники информации и, полностью исчерпав их, с энтузиазмом переходил к новой теме. В девять лет он заинтересовался психологией и поглощал книги для взрослых по этому предмету, добывая их в городской библиотеке. Но его одноклассники не могли понять его интереса к психологии, философии,

музыке. Его увлечение математикой воспринималось ими как странное. Его действия, реакции и мнения, когда он старался их выразить, были абсолютно чуждыми системе ценностей сверстников. Они язвили, смеивали его за непохожесть, безжалостно нападали, превратив его жизнь в школе в кошмар. Отношение школьных учителей и администрации было однозначным – мальчик должен быть таким же, как все остальные девятилетние дети: больше интересоваться спортом и работать на уровне своего класса <...>.

Лонгитюдное исследование Л. Термена позволило развеять миф об эмоциональной неуравновешенности и плохой приспособляемости одаренных. Однако общество не восприняло предупреждения, выраженного в этом исследовании: высоко одаренная молодежь находится в состоянии большого риска социальной изоляции и отвержения со стороны ровесников.

Следует сразу подчеркнуть, что этот риск возникает в том случае, когда реальный уровень способностей высоко одаренных детей не понимается окружающими и нормальный для такого ребенка процесс развития рассматривается как аномальная неприспособленность к жизни в обществе.

Наиболее частые особенности таких детей:

- трудности в нахождении близких по духу друзей;
- проблемы участия в играх сверстников, которые им неинтересны;
- проблемы конформности, то есть старания подстроиться под других, казаться такими, как все;
- трудности в школе, где отсутствует стимуляция интеллектуального развития;
- ранний интерес к проблемам мироздания и судьбе.

Учителя очень часто не распознают высоко одаренных учащихся и отрицательно оценивают их способности и достижения. Психологи не имеют соответствующих методик для диагностики особенностей их интеллекта: стандартные тесты «зашкаливают», выявить индивидуальный профиль способностей невозможно без особых процедур и методик. Сложность положения усугубляется тем, что сами дети осознают свою непохожесть. Они могут обвинять себя, воспринимая свои особенности как аномалию, могут начать тщательно скрывать свои достижения и тем самым маскировать свои способности и переходить в достаточно обширную категорию одаренных, которую обозначают как «недостиженцев».

Свет в конце туннеля

Последующие изыскания подтвердили, что социальная изоляция высоко одаренных – не следствие эмоциональных нарушений, а результат условий, в которых оказывается ребенок при отсутствии группы, с которой он мог бы общаться. Одаренные дети нуждаются

в сверстниках не по возрасту, а по интеллекту. Отсюда: при обучении им недостаточно только обогащения, необходимо радикальное ускорение, возможно, в сочетании с несколькими «перескакиваниями» через класс, распределенными во времени, или же школы со специальными программами обучения (этот вопрос обсуждается в главе, посвященной обучению) <...>.

## **Глава 14. Музыкальная одаренность**

### **§ 1. О понятии «музыкальная одаренность»**

Как среди музыкантов, так и среди музыкальных психологов широко распространены различные представления о том, что следует понимать под музыкальной одаренностью.

Согласно одному из них, музыкальная одаренность – высшее и крайне индивидуализированное проявление музыкальных способностей. Иначе говоря, блестящий музыкальный слух, феноменальная память, пластичный и прекрасно скоординированный двигательный «аппарат», невероятная обучаемость («схватывание на лету») и титаническая работоспособность являются показателями музыкальной одаренности.

Согласно другому представлению, музыкальная одаренность, как ей и полагается по изначальному смыслу слова, – дар Божий. Другими словами, это есть нечто иное, нежели обладание даже самыми блестящими музыкальными способностями. Не существует людей с многосторонне и равноценно выраженными способностями даже среди гениев. В то же время нечто неуловимое заставляет нас почти безошибочно отделять одаренность от обученности. Музыкальная одаренность есть то «сущее», что, по словам Гете, «не делится на разум без остатка». Людей способных и даже очень способных – много, ну а одаренных – единицы.

Еще одна точка зрения утверждает, что подлинная одаренность проявляется себя через творческое мышление и творческие способности. Иначе говоря, всякая одаренность есть, прежде всего, творческая одаренность. Ни феноменальные способности, ни яркая и неповторимая индивидуальность сами по себе не определяют музыкальной одаренности, если ее обладатель не заявил о себе выдающимися творческими результатами.

Приверженцы каждой точки зрения могут привести множество неоспоримых доводов в свою пользу, подкрепив их примерами из знаменитых биографий. И тут оказывается, что, с одной стороны, многими или даже всеми вышеперечисленными великолепными способностями музыкально одаренные люди действительно обладали или обладают, включая и творческие способности. С другой стороны, сталкиваясь с одаренными людьми в жизни,

понимаешь, что в них действительно есть нечто неизъяснимое – то, что невозможно свести исключительно к феноменальным слуху, памяти и т. п. В то же время творческая одаренность в музыке оказывается достаточно расплывчатой характеристикой, если речь идет не о великих именах, а о конкретных музыкальных проявлениях детей и подростков.

Думается, никакого парадокса тут нет. Проявления музыкальной одаренности, соотношение способностей и одаренности неповторимо индивидуальны, но они также в значительной степени зависят от возраста – как по «форме», так и по «содержанию». В каком-то смысле можно сказать, что у каждого возраста своя одаренность. Иначе говоря, одаренность в детском возрасте обнаруживает себя, прежде всего, выдающимися музыкальными способностями, в юношеском – обращает на себя внимание индивидуальностью музыкального самопроявления. Творческая одаренность выявляется наиболее отчетливо на подходе к периоду музыкальной зрелости.

Поэтому первая точка зрения описывает, скорее, одаренность детей и подростков, а вторая и большей степени соответствует подростковому и юношескому периоду, третья – музыкальной зрелости. Так, еще в начале века Г. Ревеш подчеркивал, что детскому творчеству недостает оригинальности в форме и композиции, в планомерности и целостности; у него нет интенсивной силы в изображении мысли и внутренней связи с личностью творца. Вывод его категоричен: за исключением музыки, вообще нельзя говорить об одаренности в детстве или в начале подросткового возраста <...>.

Г. Ревеш исходил из того, что само понятие одаренности неразрывно связано с личностным, духовным ростом человека и потому период между тринадцатью и двадцатью годами, когда ведущим оказывается личностное развитие, имеет наибольшее значение для проявления одаренности. Даже способности, обнаружившиеся в детстве, разворачиваются в действительную одаренность лишь за его пределами.

Отдельные формы одаренности появляются последовательно в разные периоды развития. Ранее всего, по мнению этого исследователя, раскрывается виртуозно-техническое музыкальное дарование, которое более всего опирается на природные способности. И в это же время может проявиться дифференциация способностей, могут проступить их индивидуальные черты. На следующей возрастной ступени развития раскрывается дар интерпретатора, то есть дар глубокого понимания и индивидуального прочтения музыки, и только затем – творческая одаренность, расцвет которой наступает между двадцатью и тридцатью годами. В другой работе



Г. Ревеш показывает, что композиторский талант в раннем возрасте обнаруживается гораздо реже, чем исполнительский.

Соотношение музыкальных способностей ребенка и музыкальной одаренности далеко не однозначно. Рано обнаружившиеся, яркие музыкальные способности могут, как это ни парадоксально, и не раскрыться как музыкальная одаренность, не превратиться в нес. В то же время одаренность может выявиться и на фоне хороших, прекрасных, но не феноменальных музыкальных способностей. Проявление дарования менее зависимо от сроков начат обучения, нежели развитие способностей.

Итак, понятие музыкальной одаренности многозначно. И эта многозначность отражает природу одаренности как явления динамичного, становящегося, многомерного.

## § 2. Критерии музыкальной одаренности

Существуют три критерия оценки музыкальных (впрочем, не только музыкальных) способностей и одаренности.

Первый из них можно назвать культурно-историческим.

Суть его заключается в том, что в каждой культуре (иногда в разных ее слоях) и в каждую историческую эпоху существуют определенные музыкальные предписания каждому конкретному возрасту развития ребенка, подростка и даже взрослого. Способности и одаренность выявляются именно на фоне этих условных предписаний, хотя последние могут весьма различаться. В одной из этнических общностей Нигерии, к примеру, очень маленькие дети обучены пению, танцам, навыкам игры на барабане, что вместе составляет основу музыкальной культуры этой общности. К пяти годам все дети здесь обладают репертуаром в сотни песен, легко исполняют сложные танцевальные движения и владеют комплексом исполнительских навыков на ударных <...>.

Европейцу любой из таких детей показался бы вундеркиндом. (Не отсюда ли рождаются представления о том, что некоторые человеческие сообщества музыкально более одарены, чем другие?).

В то же время и понятие, и сама «симптоматика» музыкальной одаренности, как правило, имеют четкий адрес в культурном пространстве и историческом времени. К примеру, понятийный строй народной музыкальной культуры чаще всего исключает само понятие «музыкальная одаренность». В народной культуре яркость и неповторимость музыкального самовыражения певца или певицы объясняют качествами души и состояниями духа, а не особенностями внутреннего устройства тела и психики. Разумеется, это не означает, что народная культура не опирается на одаренных и талантливых людей в том смысле, к которому мы привыкли.

Можно сказать, что понятие музыкальной одаренности возникает там, где есть профессионалы, профессионализм и профессиональное обучение. А музыкальные вундеркинды как наиболее яркое воплощение феномена музыкальной одаренности в европейской культуре появились лишь в середине XVIII столетия. Культурно-исторический критерий очень важен и там, где речь идет о психологическом анализе структуры одаренности знаменитых людей, живших в предшествующие эпохи. Например, приходится с осторожностью относиться к выводам о языковой одаренности ребенка, который в шесть лет говорил, писал и читал на нескольких языках, если этот ребенок воспитывался в богатой дворянской семье середины прошлого столетия.

Понятно, что культурно-исторический критерий относителен. Он позволяет сравнивать общие условия (этнокультурные, исторические) выявления, но не уровни музыкальных способностей и одаренности.

Второй критерий можно назвать возрастным: если ребенок или подросток может легко и успешно делать нечто, чего не могут делать сверстники, чаще всего его называют одаренным. Но при ближайшем рассмотрении этот критерий оказывается не столько возрастным, сколько поколенческим. Изменяются условия жизни, развиваются системы образования, совершенствуются программы обучения, и в результате средний уровень возможностей нового поколения становится выше, чем у предыдущего. Если можно так выразиться, «общий фон», на котором выявляется одаренность ребенка или подростка, более или менее заметно изменяется с приходом каждого поколения. В музыке это, быть может, очевиднее всего. Сложнейшие произведения, которые столетие назад были технически доступны лишь отдельным исполнителям (за это их часто называли «гениями»), сегодня сравнительно успешно исполняют «крепкие» ученики музыкальных училищ.

Правда, поколенческий критерий определяет скорее внешнюю, виртуозно-техническую сторону музыкальной одаренности, нежели относится к ее сути. (Ведь каждое поколение не только приобретает, но и теряет!) Иначе говоря, это не означает, что музыкально одаренные люди несопоставимы только потому, что принадлежат разным эпохам, культурам и поколениям. Наоборот, во всех музыкально одаренных людях есть нечто общее, а те из них, что жили прежде, выступают идеальной нормой одаренности для ныне живущих.

Здесь появляется третий критерий – абсолютный. Определить его словами труднее всего. Для музыкантов (а они здесь самые строгие эксперты) истинная одаренность обнаруживает себя в своеобразии, свободе и продуктивности музыкального самопроявления, в таинственном даре «уметь раньше, чем

знать» (например, мыслить гармонически раньше, чем узнаешь законы гармонии и музыкального языка). Отсюда – впечатление какой-то удивительной «зрелости без созревания», которое обычно более всего поражает в одаренных детях.

### **§ 3. Некоторые общие характеристики детей с выдающимися музыкальными способностями**

Выдающиеся музыкальные способности обнаруживаются, как правило, до семи лет. Подавляющее большинство таких детей в возрасте шести-восьми лет уже обратили на себя общественное внимание. Так, Г. Караян начал учиться игре на фортепиано с трех лет, а с пяти начал выступать в публичных концертах. И. Менухин начал выступать с семи лет, а к одиннадцати годам уже достиг мировой славы. Н. Сарасате в пять лет играл в присутствии королевы Изабеллы, в восемь дал первый публичный концерт, а в десять лет его игра производила ошеломляющее впечатление.

Музыкальные способности у одаренных детей наиболее часто проявляются между тремя и пятью годами, у так называемых способных (иначе – обладающих хорошими музыкальными данными) – обычно между пятью и семью годами. С. Рахманинов в четыре года играл с дедом на рояле в четыре руки сонаты Бетховена. Рихард Штраус в четыре года начал учиться на фортепиано, а в шесть был уже автором увертюры для оркестра. Развитие одаренных детей носит быстрый, почти «взрывной» характер.

Биографическая статистика свидетельствует о том, что музыкально одаренные дети характеризуются некоторыми общими чертами.

С самого раннего возраста они отличаются повышенным любопытством в отношении любых звучащих объектов, незнакомых тембров. В зрелом возрасте они вспоминают какие-то конкретные звуковые образы как одни из самых ярких впечатлений раннего детства (иногда – как самое первое воспоминание детства).

В два-три года они хорошо различают все мелодии, которые слышат, часто уже к двум годам точно интонируют (некоторые дети петь начинают раньше, чем говорить, и выучиваются писать ноты раньше, чем буквы). Узнав названия нот, интервалов, аккордов, быстро их запоминают; рано и свободно читают ноты с листа, притом воспроизведение нотного текста сразу отличается осмысленностью и выразительностью, естественной, не привитой взрослыми, нюансировкой в исполнении. Так же рано они определяются в своих музыкальных предпочтениях.

Яркая музыкальная одаренность у детей не обязательно связана с абсолютным слухом, хотя среди музыкально одаренных детей

обладателей абсолютного слуха больше, чем среди «просто способных». Однако во всех случаях у одаренного ребенка вырабатывается индивидуализированное, тонкое и дифференцированное восприятие музыкального тона.

Одаренные дети способны с необычайной интенсивностью концентрироваться на музыкальных занятиях, исключая все другие, в том числе и общение с окружающими. Как отмечает исследователь, кажется, что они слышат и чувствуют в музыке нечто такое, чего не могут выразить словами и испытать каким-либо иным образом. И с этим, возможно, связана их сильная потребность в музыке и музыкальных занятиях <...>.

Музыкально одаренные дети рано выделяются очень быстрым и прочным запоминанием музыки. В зрелом возрасте их память часто называют феноменальной. У них рано проявляется способность подбирать на инструменте по слуху (обычно без какого-либо специального обучения). К четырем годам такие ребята зачастую играют по слуху, сразу двумя руками, то есть с гармонизацией. Для всех музыкально одаренных детей в возрасте около пяти лет характерно стремление воспроизводить на инструменте все слышимое (композитор А. Даргомыжский пытался подбирать услышанную музыку на пятом году жизни, а говорить начал поздно – на шестом году).

Сравнительно легко одаренные дети овладевают двигательной техникой, зачастую на нескольких музыкальных инструментах одновременно. С четырех-пяти лет у них наблюдается склонность (иногда сильная потребность) импровизировать, точнее, фантазировать за инструментом. Вскоре после начала систематических занятий музыкой они пытаются сочинять и записывать свои сочинения. У таких детей наблюдается стремление делать то, что они считают нужным, не замечая общепринятых правил: «Когда рвется струна Ми, они берут другую скрипку».

Некоторые из этих характеристик свидетельствуют о том, что музыкально одаренные дети в своем развитии опережают сверстников по крайней мере на два-четыре года. Другие, наоборот, фактически характерны (во всяком случае «по внешней форме») для сверстников с хорошими музыкальными данными, но существенно различаются «по качеству» (например, потребность фантазировать на инструменте). Исследователи отмечают, что к девяти-десяти годам одаренные дети (в отличие от других детей) начинают остро чувствовать различие между прекрасным и приятным, их эстетическое чувство рано обретает художественную зрелость, определяющую дальнейшее развитие музыкального дарования. Примерно к этому же возрасту они отдают себе отчет в недостатках или негативных сторонах собственного музыкального дарования.

Важно то, что музыкальные проявления одаренных самопроизвольны и практически никак не связаны со специальным обучением в отличие от их сверстников, для которых обучение выступает своего рода толчком и условием для раскрытия музыкальных способностей. В целом же необходимо еще раз подчеркнуть качественное отличие любой характеристики особо одаренных детей.

Биографы и исследователи часто отмечают, что музыкально одаренные дети обладают хорошими общими способностями: сравнительно рано они выучиваются читать, обладают хорошей памятью, сообразительностью. По внешней картине поведения эти дети живые, любознательные, открытые; они скорее соответствуют своему возрасту или кажутся младше, нежели обгоняют его <...>.

При всей личностно-психологической индивидуальности музыкально одаренных детей, среди них можно заметить некоторые характерологические типы, встречающиеся чаще других. Музыкально одаренные мальчики чаще обладают некоторыми чертами, которые принято считать типично «девичьими»: тонкой чувствительностью, рефлексивностью, мечтательностью, наивностью, сильной эмоциональной зависимостью от матери (от отца, от педагога). Музыкально одаренные девочки, напротив, чаще обладают чертами «мальчишескими»: они независимы, упрямы, честолюбивы, более склонны к самоутверждению, могут разбрасываться. Т. Лешетицкий, учитель замечательной русской пианистки А. Есиповой, сказал о ней: «В этой девочке сидит сатана. Если удастся дисциплинировать ее натуру, она может стать великой артисткой». Одаренный ребенок рано и зачастую остро начинает чувствовать, что он не такой, как другие дети, что его жизнь имеет слишком много ограничений в силу ранней профессионализации обучения и даже просто из-за особенностей самой музыкальной деятельности: необходимо беречь руки, голос. Иногда это становится причиной страданий, ощущения одиночества и изолированности от сверстников. И все же у детей с ранним и ярким развитием способностей редко можно наблюдать неразрывную связь одаренности и личности. Вероятно, это одна из причин того, что на основе детской одаренности невозможно прогнозировать соответствующее будущее ребенка. В мемуарной литературе можно найти множество свидетельств о том, что одаренные дети отличаются сильным тяготением, потребностью, поглощенностью занятиями музыкой: исполнением, слушанием, сочинением и размышлениями о ней. В то же время столь же часто упоминают о далеко не невинных шалостях, обманах, связанных со стремлением избежать трудных систематических занятий, тем или иным образом освободиться от них (Примеры хорошо известны. К маленькому Антону Рубинштейну его учителю — Л. Внлуану — не раз приходилось

применять меры физического воздействия, чтобы побудить к работе уже начавшего активную концертную деятельность ребенка. Другой пример известен из биографии Д. Ойстраха. Когда ему было три с половиной года, отец подарил мальчику игрушечную скрипочку, играя на которой он вообразив себя уличным музыкантом (профессия широко распространенная в Одессе, где жили Ойстрахи). Но начав систематические занятия, одаренный мальчик отнюдь не отличался прилежанием: чтобы избежать занятий, он подрезал струны скрипки или волос на смычке). Вероятно, эти мотивы весьма индивидуальны и зависят от окружения, традиций воспитания (семейного и профессионального), от склонности взрослых фиксировать на них внимание.

С другой стороны, биографические данные позволяют осторожно предположить наличие определенной связи между мотивацией занятий музыкой и типом эмоциональности ребенка.

Спокойные, эмоционально сдержанные дети при блестящих музыкальных способностях иногда могут быть достаточно равнодушны к музыке и музыкальным занятиям. Интерес к ним появляется позже, как правило, в подростковом возрасте или даже к его концу. Эмоционально неуравновешенные, высокоактивные дети, наоборот, могут характеризоваться иногда своеобразной «звуковой одержимостью» – ребенка чрезвычайно возбуждают сильные внутренние слуховые образы, которыми он не может управлять и которые он не может еще выразить вовне. Это заставляет тянуться к инструменту, побуждает к занятиям музыкой.

В целом создается впечатление, что музыкальное развитие одаренных детей и подростков отличается прежде всего какой-то непонятной целостностью на каждом из этапов, в отличие от гетерохронности (разновременности становления психических функций, личностных свойств) развития просто способных к музыке детей. Этому можно найти объяснение, хотя сама проблема нуждается в серьезном исследовании. Как установили психофизиологи, влияние повышенной интеллектуальной и эмоциональной нагрузки на человека сказывается в том, что исчезает автономность в работе отдельных систем, т. е. на экстремальные условия организм отвечает как единое целое. Учитывая все сказанное выше, очевидно, что интенсивность интеллектуальной, эмоциональной и даже двигательной нагрузки в развитии музыкальной одаренности детей во много раз выше, чем у их просто способных сверстников. Поэтому нельзя исключить тот факт, что организм одаренного ребенка реагирует на такого рода интенсивность сообразно своему внутреннему закону.

В заключение следует отметить еще одно важное обстоятельство. Здесь представлен во многом собирательный образ ребенка

с выдающимися музыкальными способностями. На самом деле многое из перечисленного выступает скорее как более или менее часто встречающаяся индивидуальная особенность, нежели как закономерный симптом музыкальной одаренности, обладающий высоким диагностическим весом. Так, способность точно интонировать, предшествующая появлению речи, иногда встречается у не отличающихся выдающимися способностями к музыке детей из музыкантских семей. В то же время некоторые выдающиеся музыканты ни в детстве, ни в зрелом возрасте не отличались способностью воспроизводить услышанную музыку на слуху (С. Фейнберг). Другие с годами теряли часть ярких и важных детских способностей (например, у В. Софроницкого с годами пропал дар музыкальной импровизации).

#### **§ 4. Феномен музыкальной одаренности: двойной портрет**

Если всмотреться в портреты и судьбы тех музыкантов, которые вошли в историю искусства не только своим творчеством, но и своей необыкновенной одаренностью, то сразу обращают на себя внимание два, если можно так выразиться, типа музыкальной одаренности. Первый из них – «моцартовский» – представлен яркими фигурами музыкальных вундеркиндов. Второй тип (условно говоря, «баховский») – это «аутодидакты» (от греч. Auto – само; didaktikos – поучающий), одаренность которых наиболее ярко проступает в подростковом или юношеском возрасте, часто вне какого-либо влияния среды (или даже вопреки ему) и даже без систематического специального обучения. Аутодидакты самостоятельно и невероятно быстро проходят путь от врат искусства к его пьедесталам.

Вот два известных примера.

Величайшая певица прошлого столетия Аделина Патти (1843-1919) символизировала собой редкий тип певицы-вундеркинда. Свой первый концерт она дала в семь лет, исполнив классические арии. Она обладала редкой красоты голосом и виртуознейшей вокальной техникой. Ее исполнительская деятельность продолжалась шестьдесят (!) лет.

А вот крупнейший певец нашего столетия Титта Руффо (1877-1953) впервые попал в оперный театр только в семнадцать лет и под сильным впечатлением от этого у него внезапно открылся голос (тенор). Музыкальная биография его кажется даже немного мистичной. В восемнадцать лет он так же внезапно потерял голос. Однажды, когда юноша шутливо копировал голос одного певца (Оресте Бенедетти), голос опять внезапно вернулся к нему, но стал

баритоном. Титта Руффо учился музыке в общей сложности около года. В двадцать лет он уже с успехом дебютировал в «Лозигрине» Вагнера, начав профессиональную деятельность, которая продолжалась около тридцати лет. Он никогда не учился в школе и фактически не имел никакого образования. Но предельно обостренная наблюдательность, живой ум, прекрасная память, напряженная, в течение всей жизни работа, высокое чувство собственного достоинства позволили ему успешно исполнять самые сложные партии классического оперного репертуара. Не говоря уже о том, что он обладал гениальной вокальной интуицией, мгновенно схватывая все особенности механизма подачи звука, безошибочным ощущением законов дыхания, огромным актерским дарованием, особым физиологическим строением певческого аппарата (т. н. «природная» постановка голоса).

Мы привели в пример певцов, но подобные полярные типы можно встретить среди инструменталистов, дирижеров и композиторов. К примеру, аутодидаком был замечательный русский виолончелист С. Козолупов, который взял в руки виолончель в поздней юности, пройдя трудный путь от десятилетнего певца в казачьем хоре, самоучкой освоив корнет-а-пистон, скрипку и получив опыт работы в оркестре. Только в двадцать лет он начал серьезно учиться на виолончели в Санкт-Петербургской консерватории. Через три года он окончил полный курс, получив редкое в то время звание «Свободного художника», и начал самостоятельную концертную и педагогическую деятельность.

Аутодидаком был и Вильгельм Фуртвиглер – крупнейший немецкий дирижер. Он никогда не учился дирижированию и не играл в оркестре, постигая дирижирование сугубо практически в процессе очень интенсивной работы. Все программы он дирижировал наизусть. (Учился он прежде как композитор и пианист).

Конечно, и у многих вундеркиндов есть сильные элементы аутодидактик. В свою очередь, часто аутодидакты уже в детстве отличаются от других детей своими склонностями и способностями <...>.

Разделение на два этих типа достаточно условно. Но в данном случае мы полагаем, что аутодидакт – это особый тип одаренной личности, развитие и профессиональное становление которой определяется главным образом самообучением, самообразованием, самовоспитанием (Аутодидакт представляет собой не только психологический, но и культурно-исторический тип личности в искусстве. Он появился на авансцене историк, по-видимому. В XVII столетии после распада многовековых традиции семейно-социального наследования художественных профессий). Такая личность сама отбирает для себя формы, критерии и направления развития. Но любопытно то, что самообразование аутодидакта



строится как раз на подражании или даже на копировании, имитации, в процессе которых он постигает законы искусства, принципы деятельности и основы мастерства. В конечном итоге аутодидакт не приспосабливает себя к существующим требованиям деятельности, а как бы отыскивает в ней свой место и тем самым часто изменяет и формы этой деятельности и ее требования. Аутодидакт как тип творческой личности входит в искусство на правах идеала художника и высшей цели профессионального обучения и воспитания. (Ее сформулировал в свое время великий пианист А. Шнабель: «Учитель должен как можно скорее сделаться ненужным ученику»).

## § 5. Такие разные вундеркинды

Музыкальными вундеркиндами обычно называют одаренных детей, которые заявили о себе публично, чье дарование прошло раннюю сценическую «апробацию». В то же время обычно они вызывают у окружающих двойственное чувство: восхищения и недоверия, удивления и скептицизма <...>.

Действительно, музыканты-вундеркинды – явление неоднозначное во всех отношениях. Как отмечалось, они появились в Европе в первой половине XVIII века и вплоть до тридцатых годов нынешнего столетия не сходили с концертной эстрады. В России первый вундеркинд появился в Петербурге в 1759 году. Это был восьмилетний мальчик, который «к удивлению играет на скрипке трудные концерты, а притом изрядно поет и танцует».

Из имен, гастролировавших в Петербурге только за полстолетия почти сорока вундеркиндов, в истории музыкального искусства остались всего три: Антона Рубинштейна, Генрика Венявского и Антона Контского. Между тем юного Антона Рубинштейна некоторые критики пренебрежительно называли в числе «маленьких Листиков», не предполагая в нем действительного дарования. Большинство же прошедших перед глазами петербургской публики вундеркиндов такими (т. е. чудо-детьми) и остались.

Несомненно, такой наплыв вундеркиндов со всей России был вызван не взрывом одаренности, а своеобразной модой, за которой стояла только начинавшая развиваться регулярная концертная жизнь с ее не только художественными, но и экономическими проблемами. Небезызвестный Фаддей Булгарин писал в 1824 г. в «Литературных листках»: «Часто объявляют о детях-виртуозах, которые и не дети и не виртуозы». История культуры свидетельствует о том, что количество вундеркиндов будет расти всякий раз, когда они будут находиться в центре общественного внимания и когда за этим вниманием будет стоять нечто большее, чем естественное любопытство к ребенку, столь непохожему на других.

Чем восхищали и восхищают вундеркинды? Прежде всего, невероятной свободой, легкостью, с которой они справляются с техническими трудностями, значительно превышающими все мыслимые представления о музыкальных возможностях их возраста, а также немеханичностью, редкой «одушевленностью» игры, легкостью чтения с листа, естественным, недетским артистизмом.

Вундеркинды часто настолько поражали современников, что те не исключали возможности фальсификации. Один из таких сенсационно гастролировавших по Европе вундеркиндов – шестилетний дирижер Билли Ферреро (1906-1954) – вызывал особенно много разговоров о подтасовке. Он начал дирижировать, не умея читать и не зная нот. По воспоминаниям С. Самосуда, знакомство с ним вызывало ощущение настоящего чуда. Самосуд впервые увидел ребенка, когда тот перед началом оркестровой репетиции в углу сцены играл с игрушкой – заводным поездом. И вот, «когда ребенок встал за пульт и поднял руки – произошло чудо. Перед оркестром находился настоящий дирижер с натуральной волей, техникой, совершенно свободно общающийся с музыкантами, безукоризненно знающий наизусть партитуру сложного сочинения, предельно чуткий к исполнению. Мысль о какой-либо фальсификации сразу же исчезла. Ребенок свободно и уверенно владел сложнейшей стихией оркестрового исполнительства». (Подчеркнем, что речь идет о шестилетнем ребенке, а экспертом выступает высокопрофессиональный дирижер.) Впоследствии Билли Ферреро стал очень известным дирижером, особо прославившимся исполнением небольших «блестящих» оркестровых увертюр.

В музыке труднее, чем в других видах деятельности, принять за яркую одаренность специфическую одаренность детства с присущим ей сочетанием двигательной пластичности, эмоциональной реактивности, обучаемости ребенка, буйного воображения и стремления выразить себя. Хотя исключить этого нельзя <...>.

Нельзя отрицать и того, что в музыкальных вундеркиндах, по видимому, ярко индивидуальное и раннее проявление музыкальной одаренности сочетается с такого рода одаренностью детства.

Однако, расхожее мнение, будто чем меньше возраст, тем больше одаренных детей, – всего лишь миф. На самом деле понастоящему одаренные дети встречаются редко даже среди учеников специальных музыкальных школ для таких детей. И все же, на что указывает сам факт существования вундеркиндов? На патологию (как считали в прошлом столетии) или на какие-то скрытые резервы человеческого развития (как полагают сейчас)?

Нельзя не признать, что двойственное отношение к музыкальным вундеркиндам имеет под собой вполне реальные основания. Именно биографические материалы, многолетние наблюдения

практических педагогов и исследователей показывают, что явление ранней детской одаренности, воплотившееся в загадочной фигурке вундеркинда, далеко не одномерно: как говорят, «есть вундеркинды и вундеркинд».

Ребенок может выделяться среди сверстников в силу разных причин, например, особо благоприятных особенностей старта: музыкальной семьи, создавшей насыщенный обучающий микроклимат, в котором многое усваивается само собой, с одной стороны, а также поддерживающей строгий контроль за интенсивностью и систематичностью занятий, — с другой; раннего интенсивного обучения у прекрасных педагогов; наконец, хорошей двигательной обучаемости и подражательных способностей. Все это вместе создает условия для быстрых темпов развития, для успехов, значительно превосходящих уровень возможностей сверстников. Однако стоит на какое-то время утратить контроль за систематичностью занятий, неудачно поменять педагога, условия обучения и окажется, что диагноз музыкальной одаренности был преждевременным.

Итак, за понятием «вундеркинд» стоят не только различные типы музыкальной одаренности, но и различные пути решения объективных проблем музыкального и личностного развития <...>.

Прежде всего, среди музыкальных вундеркиндов выделяются два, если можно так выразиться, типа: виртуозно одаренные (или двигательно одаренные) и музыкально одаренные.

Термины, конечно, условные — это не означает, что маленькие виртуозы не музыкальны. Просто их отличает почти феноменальная музыкально-двигательная обучаемость, крайне быстрое овладение техникой игры на инструменте, чаще — на нескольких инструментах. Но в собственно музыкальном отношении их исполнение может быть поверхностным (при внешней эффектности и блеске), подражательным, имитирующим глубокое музыкальное чувствование и понимание. Они обычно музыкальны, обладают прекрасным слухом и памятью и т. н., но музыкальность их не соизмерима с уровнем и резервами виртуозных возможностей. В музыке есть произведения, которые требуют именно такого стихийного виртуозного дарования, и в них вундеркинды поражают самых скептически настроенных критиков.

Вторые (те, которых мы условно назвали музыкально одаренными) именно феноменально музыкальны и могут не иметь ярко выраженного виртуозного дарования, хотя по темпам освоения инструмента они, как правило, опережают своих сверстников <...>.

Ребенок, показывающий очень яркое раннее развитие, в определенном периоде постепенно или вдруг начинает снижать темп или даже останавливается в развитии. Обычно личностное

развитие такого ребенка (его интересы, притязания, целеполагание) как бы фиксируется на уровне (или около) «возраста остановки».

Приведем почти хрестоматийный пример.

Упомянутые выше выводы Гезы Ревеша о возрастных особенностях музыкальной одаренности проистекали из многогранного исследования маленького пианиста-вундеркинда Эрвина Нирегихази, в котором исследователь видел одаренность, сравнимую с Моцартом-ребенком.

Эрвин родился в Будапеште, в семье, где, по крайней мере, два поколения были связаны с музыкой. Его родители были музыкально одаренными людьми, сосредоточенными на формировании будущего знаменитого музыканта. К году малыш уже верно интонировал, в два (до того, как начал говорить) легко мог воспроизводить любые напетые ему мелодии. В три у него обнаружился абсолютный слух, и вскоре он свободно играл на фортепиано все, что слышал. Тогда же он начал сочинять собственные мелодии.

Учиться музыке Эрвин начал в пять лет, а в шесть был зачислен в Будапештскую академию музыки. Мальчик много и с огромным успехом концертировал в разных странах. Геза Ревеш наблюдал его развитие до двенадцати лет. Это был живой, развитый ребенок, который, по мнению исследователя, опережал и в умственном отношении своих сверстников примерно на два-три года.

Однако в двенадцать лет карьера Эрвина Нирегихази неожиданно обрывается. Много лет он почти не выступает, а его композиции (всего он написал около 700 произведений в «листовском духе») не исполняются. Поразительно, что феноменальные способности Эрвина сохранялись до последних лет жизни. (Записанная им уже в семидесятилетнем возрасте единственная пластинка подтверждает это.)

Конечно же, в этом, как и во многих других подобных случаях, никто не сможет точно диагностировать причины, по которым одаренным людям не удастся полноценно реализовать себя. (А здесь, по-видимому, следует исключить ошибки в диагностике одаренности.) Но поскольку случай довольно типичный, мы можем выделить несколько столь же типичных факторов, которые часто играют роковую роль.

Первая психологическая проблема, с которой сталкиваются музыкально одаренные дети, начавшие активную концертную деятельность, – своего рода парадокс. С одной стороны, им приходится много заниматься на инструменте, гораздо больше, чем их менее одаренным сверстникам. С другой – многое (если не все) им дается легче, чем сверстникам, многое выходит как бы само собой. Соотношение между результатом и затраченным трудом складывается

у них не в пользу труда, несмотря на факт многочасовых занятий. Не возникает переживания трудности, с которой надо справиться, внутреннего препятствия, которое необходимо преодолеть. С этим, по-видимому, связано и другое достаточно парадоксальное обстоятельство. Среди музыкально одаренных детей и подростков часто встречаются классические (по школьной терминологии) лентяи, не знающие, что такое настоящий труд, именно потому, что слишком многое дается им без труда. Легкость овладения, высокая обучаемость заменяют работоспособность как способность ставить цели, видеть препятствия, переживать трудности, иначе говоря, – способность выходить за наличные пределы своих возможностей. Поэтому одаренные люди чаще сталкиваются с «кризисом легкости» в подростковые и юношеские годы (об этом подробнее ниже).

К тому же «вундеркиндские» легкость и блеск в более старшем возрасте нередко превращаются в поверхностность исполнения, в мишуру, что накладывает отпечаток на всю последующую творческую жизнь и порой становится в зрелом возрасте мучительной проблемой. (Известно, что Мария Гринберг в зрелом возрасте вообще отказалась от блестящих виртуозных произведений в своем репертуаре не в последнюю очередь из-за потребности преодолеть психологическое наследие своего «вундеркиндского детства».)

При той невероятной обучаемости, которой отличаются вундеркинды, именно характер и процесс обучения таят в себе потенциальные проблемы и опасности. Первая из них заключается в выборе оптимальной учебной нагрузки с тем, чтобы возможности таких детей не игнорировались, но и не эксплуатировались. (Столь же опасны как чрезмерные ожидания и притязания родителем, так и искусственные торможения в развитии из страха вырастить «вундеркинда».)

Успешность и уровень достижений одаренного ребенка часто превышают все ожидания взрослых, кажутся невероятными. Обучение и воспитание приобретают узкую профессионально-целевую направленность. И это, к сожалению, имеет свою логику. Ранняя профессионализация обучения – фактически единственный путь к сольному исполнительству. Учителя и воспитатели стремятся максимально раскрыть и развить все потенциальные возможности ребенка в данной области, не замечая, как от интенсивного обучения переходят к «натаскиванию». Происходит резкое ограничение развития; узко направленное и чрезмерно интенсивное обучение подавляет обучаемость. В результате – заурядность как перспективы ва личностного облика и музыкальных возможностей.

Обычно такое специальное проявление одаренности не означает, что интеллект ребенка не может развиваться в более широком спектре жизненных и учебных ситуаций. Однако именно яркость

и незаурядность ребенка побуждает взрослых резко ограничивать пространство его личностного и интеллектуального развития. Перед ребенком, таким образом, встает реальная опасность превратиться в «ученого идиота», способного блестяще развиваться только в одном, специфическом и узком направлении <...>.

Еще одна важная проблема обучения музыкально одаренных детей коренится в объективном разрыве между их «хронологическим» и «профессиональным» возрастом. Маленький музыкант постоянно работает над труднейшими произведениями, которые намного выше его – не технических и даже не художественных – а личностно-психологических, духовных возможностей. Отсюда блистательное подражательство, одаренное имитаторство часто остается единственным выходом из скрытого тупика. Это то, что может быть малозаметным и даже вызывать восхищение публики в восьмилетнем ребенке, в исполнении подростка уже бросается в глаза и разочаровывает. Ведь от «подростковой» одаренности мы подсознательно требуем яркого проявления музыкальной индивидуальности. В таких случаях оценка публики и критиков бывает безжалостной: «Это одаренность короткого дыхания, – говорят они, – рано обнаружилась и рано иссякла».

Чрезвычайно важно подчеркнуть, что названные выше проблемы носят объективный характер и, в идеале, имеют только уникальные решения, соответствующие неповторимости каждого ребенка. Так, даже выявление музыкально одаренных детей, кроме диагностики внешне самоочевидных «симптомов», опирается на интенсивное обучение, которое позволяет достаточно быстро определить некий «резерв» обучаемости и одаренности. Вместе с тем, узко направленное интенсивное обучение может обнажить некий, условно говоря, предел развития даже самых блестящих способностей.

Здесь способности в своем развитии слишком рано подгоняются к профессиональным требованиям деятельности, что называется, как «ключ к замку». И так же, как ключ рано или поздно оказывается идеально подогнанным к замку, узко сфокусированное обучение вынужденно обнаруживает «предел» музыкально-профессионального развития. В искусстве же человек не должен, по-видимому, приспосабливаться к требованиям деятельности, которые всегда условны и усреднены. Он должен искать себя в ней, отталкиваясь не от предела и наличного уровня своих способностей, а от любви к своему делу и желания совершенствовать его, а не себя.

Подводя итоги, можно заключить, что из детской одаренности легко можно сделать фетиш. Но ее столь же легко и просмотреть. Ее появлением и развитием трудно управлять, но ее так легко, даже не желая того, блокировать.

## § 6. Гипотезы о «комплексе вундеркинда»

Исследователей и педагогов давно занимает разгадка музыкальной одаренности и невероятных музыкально-виртуозных достижений вундеркиндов. Отбрасывая всякого рода мистические объяснения, они ищут объективные предпосылки этого чуда, как в психологических особенностях структуры музыкальных способностей, так и в наиболее общих закономерностях психологии детского развития.

В последние десятилетия широко утвердилась формула музыкальности, предложенная Б. М. Тепловым. Согласно этой формуле музыкальность выражается, прежде всего, в тонкой эмоциональной отзывчивости на музыку, связанной с «восприятием ее как некоторого смысла». Последняя же рассматривается исследователями как своего рода психологическое ядро структуры музыкальных способностей и музыкальной одаренности. Между тем, в конце прошлого – начале нынешнего столетия психологическое ядро структуры музыкальной одаренности виделось иным.

К примеру, русский психиатр Г. И. Россолимо полагал, что музыкальная способность как таковая опирается на взаимодействие мозговых центров слуха с так называемыми проецированными двигательными актами, представляющими наиболее могущественное средство выражения ощущений и других душевных состояний вовне<sup>20</sup>. Иначе говоря, глубинной основой музыкальной одаренности выступает некий механизм, близкий по структуре к инстинкту, т. е. к врожденной программе поведения. С ним связаны наиболее универсальные рисунки движений и пластики тела, мимики лица, выразительности позы и интонации голоса. И поскольку этот механизм имеет место уже в животном мире, Г. И. Россолимо предположил, что основа музыкальной одаренности представляет собой нечто вроде атавизма. Поэтому музыкальные способности, с одной стороны, есть далеко не у всех людей, а с другой – они могут сохраняться в случаях нарушений нормальной работы психики.

На первый взгляд, это представление может показаться несколько курьезным. Но вот еще одна гипотеза, принадлежащая немецкому педагогу и исследователю К. Мартинсену<sup>21</sup>. Размышляя над фактами из воспоминаний о маленьком Моцарте, К. Мартинсен обратил внимание на следующие моменты: первичным двигателем раннего музыкального развития является не обучение, а слуховое ощущение, непосредственно переходящее в движение рук. В центре сознания находится только желаемый слухом звук и ответствующая этому желанию, заранее слышимая как звучащая

<sup>20</sup> Россолимо Г. И. К физиологии музыкального таланта. М., 1893.

<sup>21</sup> Мартинсен К. А. Индивидуальная фортепианная техника. М., 1966.

«точка атаки» на клавиатуре или грифе инструмента. Иными словами, психологически слуховое ощущение, движение и звуковой результат составляют единое целое. Как в речи смутное внутреннее предслышание слова, которое в следующий момент будет произнесено, непосредственно переходит в акт произнесения, минуя осознание двигательной стороны, так и в музыкальном интонировании чудо-детей слышимое тотчас же озвучивается – на инструменте или голосом, становится звучанием. Непонятным, пожалуй, остается только одно: каким образом ребенок знает до обучения ту самую «точку» на грифе или клавиатуре, которая соответствует слышимой высоте. Гриф и звук, клавиша и звук являются для ребенка таким же безусловным единством, как движение мышц гортани и речевой звук.

Таким образом, «комплекс вундеркинда» обнаруживает себя в непосредственной, тесной и взаимобратимой связи слухового образа и звучания, которой безусловно подчинена двигательная сторона звуковоспроизведения. Тем самым «комплекс вундеркинда» представляет собой психологическую структуру, качественно противоположную той, что характеризует «нормальное» музыкальное развитие ребенка. В последнем именно двигательная сторона – приспособление моторики к инструменту, с одной стороны, и развитие слухо-двигательных и слухо-зрительных координации, с другой – выступает основой овладения инструментом и становления слуха. Отсюда и общий вывод К. Мартинсена: «комплекс вундеркинда» и есть норма музыкального развития, а психологический комплекс речи, которым каждый ребенок овладевает именно как «вундеркинд», спонтанно, непроизвольно, минуя специальное моторное научение, является образцом для музыкальной педагогики и игры на музыкальном инструменте.

Как видим, в двух этих примерах (а их можно было бы привести значительно больше) как или иначе речь идет о некоем схожем психологическом явлении, опирающемся на способность и потребность человека выражать свой внутренний мир. Оно сохраняет устойчивость механизма, обеспеченную на уровне структурно-функциональной организации мозга и высшей нервной деятельности, – механизма, работающего большей частью помимо сознания и воли.

Можно ли в таком случае считать формулу музыкальности Б. М. Теплова неверной? Разумеется, нет. Более того, как мы увидим далее, все перечисленные позиции тесно взаимосвязаны как разные стороны одного и того же явления, подобно тому, как нерасторжимо взаимосвязаны в человеческой психике переживание и выражение <...>.

Сразу заметим, что об экспрессивном психологическом комплексе человека современной психологии известно немного.



Притом немногочисленные исследования не позволяют составить более или менее целостное представление об этом явлении. Но из того, что известно, мы можем выделить главное для рассматриваемой нами темы.

Прежде всего, достоверно установлена связь между уровнем психического развития и пластической, экспрессией человека. Так, дети с задержками и патологиями психического развития обладают бедной мимикой и пантомимикой, плохо распознают чувства на лицах людей. Экспрессивные пластические знаки выполняют важную роль не только в общении с другими людьми, но и в аутокоммуникации – самоощущении, самопереживании, самопонимании и самовыражении <...>.

Многие психологи убеждены в том, что не только эмоциональное, но и когнитивное развитие ребенка регулируется посредством врожденных коммуникативных мотивов, культивируемых в межличностных контактах с первых дней жизни. И здесь огромную роль играют «музыкальные элементы» экспрессивных средств общения матери и ребенка – такие как ритм, темп и мелодия. Именно с ними связано общее психическое развитие ребенка на доречевой стадии, определяющее становление специальных структур языка и мышления<sup>22</sup>. Некоторые психологи даже утверждают, что как раз музыканты смогут помочь добыть достоверные данные о том, что же происходит во внутреннем мире ребенка на этой доречевой стадии, то есть задолго до того, как он сам сможет поведать о своем внутреннем мире.

Но вернемся к музыкально одаренным детям и к гипотезе о «комплексе вундеркинда». Наблюдения показывают несомненную связь на начальных этапах экспрессивной и музыкальной реакции. С самого раннего возраста реакция ребенка на музыку – это всегда экспрессивно-двигательная реакция (замирания или возрастания двигательной активности) с элементами подражания. Становление и углубление музыкального переживания у ребенка тесно связано с выражением этого переживания. Так, двух-трехлетние дети реагируют на музыку синкретично, они не разделяют пения, слушания, двигательного-танцевального аккомпанемента в виде движения кистей рук, ног, головы.

Согласно исследованиям, наиболее общая закономерность музыкального развития, вероятно, такова: более простые или элементарные музыкальные способности раньше начинают развиваться и раньше стабилизируются. Более сложные развиваются позднее, но гораздо быстрее. В психологическом плане музыкальное развитие определяется скоростью прохождения трех этапов: этапа

<sup>22</sup> Винарская Е. Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии. М., 1987.

двигательно-слухового синкрезиса, этана дифференциации психических функций и структур, соответствующих элементарным музыкальным способностям, и этана специфического синтеза, заключающегося во все более тонких и многозначных связях и координациях между этими функциями и структурами. При этом каждый последующий этап вызревает внутри предыдущего.

Однако мы видели, что дети с выдающимися музыкальными способностями как бы «минуя первые два этапа, их способности обнаруживаются как бы на переходе от второго к третьему или даже сразу на третьем этапе»<sup>23</sup>. Иначе говоря, «комплекс вундеркинда» является парадоксальным образом закономерной и в то же время весьма специфической особенностью психологического развития ребенка – настолько специфической, что всего столетие назад ее считали патологией <...>.

В заключение еще раз подчеркнем, что речь здесь шла о гипотезе, которой пока невозможно найти полное подтверждение, как и невозможно ее полностью опровергнуть. Однако нам придется, так или иначе, иметь ее в виду, рассматривая особенности развития музыкально одаренных детей.

## **§ 7. Развитие одаренных детей и музыкальная сензитивность**

В предыдущих главах этой книги уже говорилось о сензитивных периодах в развитии. Напомним, что они определяются избирательной чувствительностью к конкретным видам воздействия, которая связана с психическими функциями, находящимися в процессе созревания. Сензитивный период – период, когда те или иные воздействия оказывают большее влияние на развитие психической функции, на психическое развитие в целом, чем до или после него.

Однако в том, что касается музыкальной одаренности, решение вопроса о сензитивных периодах представляет известную трудность. Дело в том, что в настоящее время существуют различные точки зрения на природу и специфику музыкального развития ребенка. Поэтому вопрос о сензитивных периодах решается всякий раз в зависимости от общей позиции исследователя.

Согласно одной из них, по мере общего созревания становится возможным и музыкальное развитие. Исследователями выделены определенные сензитивные периоды в развитии музыкальности, которые обуславливаются динамикой созревания центральной нервной системы, формированием органов слуха, движения, структуры эмоциональной саморегуляции и интеллекта.

<sup>23</sup> Ачкасов А. Н. Психография. М., 1899. С. 230.

Известно из исторического и педагогического опыта, что овладеть профессиональной исполнительской «технологией» на большинстве музыкальных инструментов можно только до определенного возраста – до двенадцати-тринадцати лет. После указанной границы такое овладение затруднено или вообще невозможно в такой степени, которая позволяет полноценно проявить себя, во всяком случае, на сценическом поприще (что не означает, конечно, что нет исключений, но они слишком редки). Этот период и считают периодом музыкальной сензитивности, имея в виду не только сензитивность к музыкальному воздействию как таковому, но и, если можно так выразиться, сензитивность к музыкальному обучению.

Начало его коренится в ранних стадиях периода формирования речевой функции (или, по Ж. Пиаже, на переходе от стадии сенсомоторного к стадии понятийно-символического развития интеллекта); окончание совмещается с окончанием окостенения кисти и формированием системы психомоторной саморегуляции. Таким образом, общая длительность периода музыкальной сензитивности – примерно от двух-двух с половиной до одиннадцати-тринадцати лет. Индивидуальная вариативность музыкальной сензитивности, как полагают, связана с наследственностью, определяющей «скорость созревания», условиями музыкальной среды и интенсивностью музыкального обучения.

С взаимодействием этих трех факторов и связывают особенности музыкального развития одаренных детей. Конечно, индивидуальные различия здесь настолько велики, что они могут, как бы перекрывать характерные возрастные особенности каждого из этапов развития <...>.

Известно, что чем сложнее деятельность, тем сложнее ее возрастная детерминация. Как уже говорилось, имеющиеся биографические данные об исключительно одаренных музыкантах свидетельствуют, что в их становлении объективные особенности возрастного созревания сочетались с крайне интенсивным, профессионально-ориентированным обучением. Поэтому разделить «вклады» в конечный результат наследственности, индивидуальной природы и педагога оказывается весьма затруднительно. Интенсивное музыкальное обучение, учитывая его «тренинговый» характер, оказывает буквальное физическое, физиологическое и психологическое формирующее воздействие на ребенка, подобно тому, как его формирует спорт высших достижений.

Исследования показывают, что интенсивность обучения музыке сказывается не только на музыкальном, но и на общем уровне развития ребенка, в том числе и не обладающего яркими музыкальными способностями. Дети быстрее сосредотачиваются,

становятся более внимательными, более выносливыми, лучше координированными, более свободно владеют речью. Что же касается музыкально одаренных детей, то в их развитии это очевиднее всего. Музыка, являясь с ранних лет органичной частью развивающей личностно значимой среды, не просто сопутствует развитию, но и оказывает прямое воздействие на его ход, как бы «связывая» психический опыт ребенка в единое целое.

Согласно другой точке зрения, музыкальное развитие не синхронизировано с другими важными сферами развития ребенка; это особая область психического развития. Она может быть вполне полноценной при отставании в развитии других областей и, наоборот, может отставать у полноценно развивающегося во всех других отношениях человека. И в этом случае должен существовать некий особый, специфический период собственно музыкальной сензитивности. Как полагают, он относится к раннему возрасту и характеризуется импринтинговым воздействием музыкальной среды и обучения, что в наибольшей степени соответствует психологическим особенностям именно этого возраста.

В настоящее время множится число исследователей, полагающих, что предпосылки «музыкального сознания» вызревают относительно независимо от так называемого общего интеллекта.

Среди наиболее весомых аргументов обычно называют то, что музыкальные способности обособлены от других и слабо коррелируют с общим интеллектом, с языковыми, математическими, двигательными или зрительно-пространственными способностями. (Некоторые биографические примеры здесь просто поразительны. Вот один из них. Русский пианист и композитор С. И. Танеев обладал блестящей пианистической техникой, что подразумевает тонкую слухо-зрительно-пространственно-двигательную координацию, но при этом ему так и не удалось осуществить свою мечту – научиться ездить на двухколесном велосипеде).

Наконец, самый сильный аргумент заключается в том, что именно ранний возраст демонстрирует наибольшую чувствительность и готовность к музыкальному развитию. Согласно зарубежным исследованиям, уже двухмесячный младенец может подражаться к высоте, громкости и мелодическому контуру материнской песни, а четырехмесячный – к ее ритмической структуре. Между пятью и восемью месяцами малыши могут различать разницу между двумя звуками по высоте, составляющую менее полутона. В возрасте восьми-десяти месяцев активно развивается способность к различению контрастных звуковых сочетаний (хотя затем у большинства детей такая сензитивность утрачивается и восстанавливается впоследствии примерно к десяти годам, после обучения и накопления соответствующего опыта).

Биографические данные более чем тысячи профессиональных музыкантов показывают статистически достоверную связь между возрастом, в котором началось обучение на музыкальном инструменте, и владением абсолютным слухом. Из тех, кто начал обучение до четырех лет, абсолютным слухом обладали 95 %, тогда как из тех, кто начал занятия между двенадцатью и четырнадцатью годами, – только 5 % (коэффициент корреляции 0,98).

Как мы видели ранее, музыкальные способности у одаренных детей наиболее часто проявляются примерно на два – четыре года раньше, нежели у детей способных, обладающих хорошими музыкальными данными, и носят быстрый, «взрывной» характер, напоминающий так называемое одноразовое научение, или научение по импринтинговому типу.

В этой связи возникает вопрос о значимости музыкальной среды и слухового опыта в раннем детстве.

Среди нейрофизиологов существуют самые различные мнения относительно того, какую роль играет музыкальный опыт для созревающих функций мозга, «обеспечивающих» музыкальное развитие. Одни полагают, что именно слуховой опыт, игра, само пребывание в насыщенной музыкальной среде способствуют созреванию необходимых нервных связей в структуре мозга.

Противоположное мнение заключается в том, что музыкальные Дарования некоторым образом предварительно сформированы генетически или анатомически. И здесь обычно ссылаются на исследования мозговой локализации функций, церебральной доминантности и генетики абсолютного слуха. Иными словами, музыкальное воздействие среды и опыта как бы «включает» те возможности ребенка, которые уже предопределены генетически или анатомически.

Третье мнение – необходимые для раннего музыкального развития предпосылки функциональной структуры мозга складываются в период эмбрионального развития. Тем не менее, все известные эксперименты по пренатальному музыкальному «воспитанию» и последующему отслеживанию особенностей музыкального развития таких детей свидетельствуют, что пренатальное музыкальное воздействие скорее усиливает индивидуальные различия в музыкальной одаренности (хотя и ускоряет темпы музыкального созревания), нежели нивелирует их.

Сами же одаренные люди обычно особо подчеркивают роль семейной музыкальной среды при обилии музыкально-звуковых впечатлений в раннем детстве. Один из «бывших» ярких вундеркиндов, виолончелист Даниил Шафран отметил, что, по его мнению, раннее проявление одаренности свидетельствует, прежде всего, о том, в каких условиях воспитывался ребенок, какая атмосфера

его окружала. «У меня, например, родители были музыкантами, и нет ничего удивительного, что они рано приобщили меня к искусству <...>. Это фактор очень важный – среда, окружение, влияние семьи и близких»<sup>24</sup>.

Во всяком случае, статистика свидетельствует о том, что в семье, где музыкальны оба родителя, вероятность появления музыкально одаренного ребенка составляет 84–86 %, а немusикального – 1–2 %; в семье, где музыкален только один из родителей, вероятность появления музыкально одаренного ребенка составляет 59 %, а немusикального – 26–36 %; наконец, если оба немusикальны, то у них в 25–30 % случаев есть шанс стать родителями музыкально одаренного и в 59–62 % – немusикального ребенка.

Специалисты по наследственности полагают, что эта статистика указывает в большей мере на фактор раннего воздействия семейной музыкальной среды, нежели на фактор музыкальной наследственности. (В этой связи известным подтверждением может служить редкое появление двух ярких музыкальных вундеркиндов в известной семье Рубинштейнов, где Антон был очень похож на мать, а Николай на отца, хотя ни один из родителей не отличался яркой музыкальностью).

Самое парадоксальное заключается в том, что изучение музыкального развития одаренных детей, включая биографические данные и статистику, именно в силу ярко индивидуализированного характера этого развития вносит аргументы как «за», так и «против» существующих концепций. Не исключено, что обе рассмотренные выше позиции по отношению к сензитивности в музыкальном развитии верны, что они представляют некие типологические варианты этого развития. Первая позиция легко находит подтверждение фактами музыкального развития способных и даже очень способных детей и подростков, но не обладающих «комплексом вундеркинда». Вторая же более всего кажется соответствующей особенностям развития высокоодаренных, в особенности тех, для кого это > комплекс характерен. Выявление и развитие одаренности ребенка здесь относительно независимо от общего хода развития личности. Вот почему яркая музыкальная одаренность обнаруживается и раскрывается раньше, нежели какая-либо иная.

Оговоримся, что сегодня любые формулировки ответа на вопрос о сроках и содержании музыкальной сензитивности могут носить характер лишь гипотезы – не более. Музыкальная одаренность все еще представляется исследователям настолько своеобразной, что фактически выносятся «за скобки» психологических теорий развития.

<sup>24</sup>Цыпин Г. М. Психология музыкальной деятельности. М.: Интерпракс, 1994. С. 44.

Однако, при всей своей специфичности, музыкальная одаренность и не отделена от общего хода возрастного и личностного развития, она как-то соотносена с ним – хотя сегодня исследователям не ясно, как именно.

**Вопросы и задания для самоподготовки:**

1. Каковы характерные черты высоко одаренные детей?
2. С какими проблемами сталкивается маленький гений?
3. Какой коэффициент умственного развития у интеллектуально одаренных детей?
4. Назовите особенности одаренных детей?
5. Что такое музыкальная одаренность?
6. Каковы характеристики детей с выдающимися музыкальными способностями? Кто такие музыкальные вундеркинды?
7. Что такое сензитивный период? Чем обуславливаются сензитивные периоды в развитии музыкальности?
8. Способствует ли музыкальное развитие общему развитию детей?

**Юркевич Виктория Соломоновна** – ведущий научный сотрудник Психологического института РАО, руководитель Ресурсного центра одаренности в Московском городском психолого-педагогическом университете.

Сочинения: Опыт развития креативности у одаренных детей и подростков (2001); Одаренный ребенок: иллюзии и реальность: книга для учителей и родителей (1996); Развитие творческой активности школьников (1991); Одаренные дети: сегодняшние тенденции и завтрашние вызовы (2011); Одаренные дети и интеллектуально-творческий потенциал общества (2009) и др.

Исследования В. С. Юркевич одаренности представляют теоретическую и практическую значимость, требуют внимательно изучения в целях осмысления феномена «одаренность» и осуществления практики психолого-педагогического сопровождения одаренных детей. В работе «Одаренный ребенок: иллюзии и реальность» В. С. Юркевич аргументированно придерживается позиции, что о существовании одаренности можно говорить не ранее, чем по достижении ребенком 3–4 лет. Особо В. С. Юркевич обращает внимание на сензитивные периоды развития способностей у детей, периоды, в течение которых развитие способностей идет наиболее ускоренными темпами и наиболее успешно. Постановка В. С. Юркевич вопросов – что же за задатки определяют существование общей одаренности; как развиваются из задатков способности; почему одни дети становятся одаренными, а другие нет? – нацеливает на серьезную, вдумчивую работу с детской одаренностью.

В пособие включены фрагменты из части IV «Тесты для интеллектуалов» для ознакомления студентов с диагностическим инструментарием по интеллектуальной одаренности.

## **ЮРКЕВИЧ В. С. ОДАРЕННЫЙ РЕБЕНОК: ИЛЛЮЗИИ И РЕАЛЬНОСТЬ<sup>25</sup>**

### **2. Так что же такое одаренность?**

Начать следует с совершенно загадочного понятия, которое мы то и дело употребляем, но вряд ли в точности знаем, что это такое. Речь идет о способностях. Надо сказать, что удовлетворяющего всех понятия способностей еще никто не дал, и все имеющиеся чаще всего вертятся вокруг одного: способности – это то, что нужно для выполнения какой-то деятельности. То есть то, не знаю, что, но только то, что нужно <...>.

Мы в качестве рабочего предлагаем следующее понятие способностей: это способы выполнения деятельности. Не отдельные приемы, а глобальные, фундаментальные способы. Чьи способы лучше (с точки зрения той же самой деятельности), у того и выше способности. В этом, по сути дела, и различия в способностях. Одни решают задачу простым перебором вариантов, другие ищут и находят оптимальный способ. Одни, встретившись с новой ситуацией, ищут в памяти что-то привычное, чтобы как-то справиться с ней, другие ищут совершенно новое решение.

Из такого понимания способностей становится ясно, что от природы способностей нет и не может существовать – ведь способы необходимо каждому человеку выработать, приобрести каким-то образом, прежде всего, в деятельности. Другое дело, что у одного эти способы вырабатываются быстрее, у другого медленнее, да и эффективность способов, их полезность для деятельности тоже сильно различаются. Здесь чаще всего (если не считать, конечно, разных условий обучения и воспитания) проявляются уже природные особенности, т. е. задатки.

Задатки – это такие природные возможности, которые могут превратиться в способности, а могут и не превратиться. Чаще всего большая часть из них так и остается погребенной в психике, и никто не подозревает, на что был способен этот человек, если бы развивали его способности. Чтобы была совсем понятна эта непростая связь – задатки-способности (хотя нельзя сказать, что она понятна хотя бы одному ученому в мире), приведу напрашивающуюся аналогию: задатки-семена будущего растения, которые могут сами по себе быть лучше или хуже, но об их

<sup>25</sup> Извлечения из книги: Одаренный ребенок: иллюзии и реальность. М.: Просвещение, 1996. 136 с.



качестве мы можем судить лишь после того, как из них что-либо вырастет <...>.

Человек может прожить всю свою жизнь и не подозревая о тех возможностях, которые в него заложила природа. У Марка Твена есть история об очень незаметном человеке, кажется, он был простым парикмахером, который, попав на небо, вдруг узнает, что его место рядом с великими полководцами. Он очень удивлен, ведь ни в каких сражениях он сроду не бывал, однако выясняется, что здесь места распределяются в зависимости от того, что предназначено человеку, а не от его реальных талантов. Но это в книге Марка Твена, а в жизни совсем иначе <...>.

Что же вкладывается в понятие одаренность? Это высокий уровень развития каких-либо способностей, а одаренные дети, соответственно, дети с достаточно высоко развитыми способностями. В последнее время, правда, появилась тенденция для обозначения художественной одаренности использовать по преимуществу понятие таланта (талантливый пианист, художник и т. п.), а одаренность – это как бы родовое понятие для любого сорта ярких способностей.

В одаренность будет входить, таким образом, не только художественная одаренность, но и собственно умственная (интеллектуальная), и одаренность в сфере социальных отношений (лидерство), и психомоторная (например, в спорте), и, конечно, творческая – высокая способность к созданию новых идей. Не вдаваясь в содержание различных видов одаренности, я хочу привлечь внимание к проблеме общих способностей и, соответственно, общей одаренности.

В результате специальных экспериментов, длительных научных дискуссий выяснилось, что все способности имеют некую общую основу, важную для развития и проявления практически любых способностей. Эти общие способности определяют уровень и своеобразие любой умственной деятельности, и потому их часто называют умственными способностями. Нет и не может быть, скажем, выдающегося математика с низким уровнем способностей к языковой деятельности, другое дело, что способности к языку у него могут быть развиты несколько меньше, чем собственно математические. Более того, наличие факта общей основы всех способностей, общих способностей, позволяет утверждать, что интеллект выдающихся спортсменов, скажем, тех же футболистов, будет заведомо выше, чем футболистов не одаренных. Это, кстати, многократно подтвердилось и в специальных исследованиях, и просто в жизни (не случайно, что Пеле оказался и весьма удачливым бизнесменом).

Принимая факт существования общих способностей, мы уже как должное воспринимаем тот факт, что вербальное развитие

учащихся специальных математических школ (например, в Новосибирске) оказалось значительно выше, чем у учащихся языковых школ (речь идет, скажем, не только о запасе слов, но даже и об уровне сочинений, о само проработке той или иной литературоведческой или культурной идеи).

Надо сказать, что хотя идея существования общих способностей долгое время была предметом чуть ли не кровопролитных споров между учеными, да и сейчас еще, стала безусловной, тем не менее, учителя, да и многие родители воспринимают ее, что называется, сходу. Ведь учитель на своем каждодневном опыте каждый раз убеждается, что дети, как правило, бывают либо вообще умные толковые, сообразительные, способные (здесь в смысле именно высокого уровня способностей), либо не очень-то умные, не очень-то толковые и сообразительные. И хоть полного соответствия всех способностей почти не существует, все же ученик, блистающий в истории, может быть плох в математике не столько по причине неспособности к ней, сколько в силу полного к ней пренебрежения.

Идея общих способностей помогает понять то известное обстоятельство, что яркие способности редко встречаются поодиночке. Не случайны выдающиеся рисунки Пушкина. Не случайно, что, по отзывам современников, он был одним из умнейших людей своего времени, что признавал и вовсе не восторженный царь. Не случаен музыкальный и дипломатический талант Грибоедова или, из другого времени, блестящие способности историка у Ландау. Не случайно, что выдающийся спортсмен Ю. П. Власов стал хорошим писателем. С этой точки зрения и великий Леонардо, и Гете – не исключения, а наиболее яркое выражение существования именно общих способностей.

В дальнейшем предметом нашего разговора будут дети с высоким развитием общих, т. е., прежде всего, умственных, способностей. Надо сказать, что говоря об одаренных детях – вундеркиндах, чаще всего имеют в виду именно детей высоко развитых в целом: они и читать начали в то время, когда другие только начинают говорить, и иностранный язык знают к тому времени, когда другие лишь начинают читать на родном, и чуть ли не с первого класса пытаются овладеть высшей математикой (и так далее, и тому подобное). Кстати, такие чудо-дети действительно существуют, и мне приходится по роду своих интересов постоянно встречаться с ними.

Как рано обнаруживаются выдающиеся способности? На этот счет есть разные точки зрения. Некоторые считают, что определенные указания на необычные возможности можно увидеть уже у младенца. Не оспаривая эти факты, хочу отметить, что хотя известные проблески будущих ярких способностей можно увидеть очень рано, все же всерьез о существовании одаренности можно

говорить не ранее 3-4 лет. Речь идет, как я уже сказала, об общей одаренности.

В связи с этим стоит коротко упомянуть о так называемых сензитивных периодах развития способностей. Было выяснено, что для развития различных специальных способностей существуют определенные, периоды, в течение которых развитие способностей идет наиболее ускоренными темпами и наиболее успешно. Для разных способностей такие периоды различны. Скажем, наиболее ранний сензитивный период, видимо, у музыкальных способностей – до трех лет. Иначе говоря, чтобы у ребенка были развиты музыкальные способности, нужно, чтобы до трех лет он жил в музыкально богатой среде – вокруг него должна звучать настоящая музыка, ему должны петь песенки (те же колыбельные), он сам должен попробовать спеть что-либо. Есть даже данные, что развитие музыкальных способностей начинается уже в утробе матери – серьезные эксперименты и вполне заслуживающие внимания результаты. В очередной раз были правы древние, считавшие, что будущей матери надо слушать хорошую музыку и смотреть на прекрасные картины природы. После сензитивного периода, т. е. после трех лет, развитие музыкальных способностей возможно, но уже куда более затруднительно. Именно поэтому по-настоящему одаренные музыканты появляются, как правило, в семьях музыкантов, или уж во всяком случае, там, где в семье любят музыку.

Такие сензитивные периоды есть для всех способностей без исключения. Но в таком случае, каков сензитивный период для развития общих способностей, общей одаренности?

Поскольку сколько-нибудь серьезных исследований в этом отношении пока не существует, ответ можно дать пока лишь приблизительно. Опыт показывает, что начиная с 3–4 лет и до периода 7 лет идет бурное овладение ребенком своими умственными возможностями. В этот период ребенок приобретает определенное направление: либо по пути одаренного ребенка, либо по пути обыкновенного, либо по пути, увы, неспособного. Это еще не фатально, но с каждым годом все определеннее.

Мне в этом году пришлось отбирать детей для специального обучения в школе для одаренных. Дети в 67 лет уже, безусловно, делились на одаренных и обыкновенных. Иногда не нужно было специальных тестов, чтобы определить очевидную одаренность ребенка. Это значит, что, по крайней мере, сензитивный период для общих способностей давно начался. А сейчас мы набираем одаренных детей в прогимназию – и в пять лет различия проявляются достаточно ярко.

После всего сказанного первоочередными становятся самые насболевшие вопросы: что же за задатки определяют существование

общей одаренности, как развиваются из задатков способности? И, наконец, самое важное для учителей и родителей – почему одни дети становятся одаренными, а другие – их большинство – все же нет? <...>.

#### **Часть IV. Тесты для интеллектуалов**

Предлагаемые тесты взяты из книги Виктора Серебрякофф «Руководство по интеллектуальному и личностному тестированию».

Мы не даем подсчетов коэффициентов интеллекта, так как для такого рода подсчетов необходима работа со специалистом – квалифицированным психологом. Задача предлагаемых тестов – только ознакомительная.

Эти тесты не ограничены по времени и предназначены для измерения интеллекта у самых умных. Именно поэтому эти тесты невозможно стандартизировать на обычной популяции, и мы это делали на членах общества Менса – специально отобранной группы, куда входят только те, кто этого стоит. Ключи теста и нормы соответствуют кандидатам в это общество и в этом отношении хорошо предсказывают результаты для высоких уровней интеллекта. Несмотря на это трудность заданий увеличивается постепенно. Каждый может попробовать выполнить этот тест, хотя немногие дойдут до конца. Вопрос не в том, сумеете ли вы дойти до конца, а в том, как далеко вам удастся дойти.

Батарейка состоит из семи тестов, каждый из которых выявляет различные способности, вы можете выполнять тесты так долго, как вам хочется, но все же лучше разумно распределить свое время; в противном случае это может сказаться на конечном результате.

Делайте все тесты по порядку. Не торопитесь. Внимательно читайте каждый вопрос и продвигайтесь с той скоростью, которая вам больше подходит. Не сидите над одной задачей, если она никак не получается, идите дальше, к этой можете вернуться позднее. Вполне разумно высказать догадку, если вы не знаете точно, как ответить правильно. Штрафов за неправильные ответы нет. Если вы хотите заменить ответ, точно укажите, на каком ответе вы в конечном итоге остановились. Сомнительные ответы не учитываются.

Тесты будут такие:

Тест 1. Найди лишнее слово.

Тест 2. Найди синонимы.

Тест 3. Найди антонимы.

Тест 4. Вставь недостающее слово.

Тест 5. Двойные значения.

Тест 6. Дополнение.

Тест 7. Логические задачи (проблемы).

### **Тест 1. Найди лишнее слово**

Этот тест выявляет наиболее важную характеристику умственных способностей – способность к классификации, замечательное средство, которое выработал теоретический интеллект, чтобы объединить вещи в некие единства.

В каждом ряду дается пять слов. Их можно классифицировать различным образом. При правильном раскладе остается лишнее слово, которое не подходит к остальным четырем. Существует один, наиболее верный способ, все остальные варианты менее очевидны. Имеется качество или характеристика, которому удовлетворяют четыре слова, но не удовлетворяет одно, которое и должно быть изъято из ряда. Подчеркните это слово.

Например: нож, вилка, ложка, шляпа, чашка.

Ответ: шляпа (потому что все остальные слова имеют отношение к еде).

1. Птица, самолет, пчела, машина, бабочка.
2. Смотреть, глядеть, таращиться, моргать, наблюдать.
3. Дождь, снег, град, молния, изморось.
4. Хлопок, шерсть, нейлон, лен, шелк.
5. Безжизненный, апатичный, вялый, оцепенелый, чувствительный.
6. Бросать, пинать, швырять, метать, раскидывать.
7. Бук, ясень, ель, ива, клен.
8. Вишневый, алый, красный, малиновый, шафрановый.
9. Мерин, волчица, лань, кобыла, овца.
10. Чума, бруцеллез, карбункул, температура, язва.
11. Превосходный, поэтический, величавый, грандиозный, величественный.
12. Жемчуг, сапфир, агат, изумруд, рубин.
13. Канатоходец, акробат, клоун, шут, жонглер.
14. Растирать, нарезать, толочь, измельчать, дробить.
15. Нарцисс, гладиолус, подснежник, хризантема, тюльпан.

Ответы к тесту 1:

- 1) машина, 2) моргать, 3) молния, 4) нейлон, 5) чувствительный, 6) пинать, 7) ель, 8) шафрановый, 9) мерин, 10) температура, 11) поэтический, 12) агат, 13) шут, 14) нарезать, 15) подснежник.

### **Тест 2. Найди синонимы**

Этот тест выявляет ваше чувство слова. В каждом ряду шесть слов: два из них более тесно связаны между собой, чем остальные, означают практически одно и то же. Найди эти два слова. Подчеркни их.

Пример: гулять, бегать, ехать, летать, сидеть, прогуливаться.

Ответ: гулять и прогуливаться – синонимы.

1. Вскоре, почти, едва, частично, часто, отдельно.
2. Отрекаться, забывать, ненавидеть, оставлять, владеть, презирать.
3. Бесчеловечный, жестокий, мужественный, осторожный, жалостливый, добродетельный.
4. Большой, необычный, странный, усталый, напыщенный, забавный.
5. Духовный, отвратительный, благообразный, стройный, ужасный, безвкусный.
6. Капризный, посредственный, отталкивающий, нелепый, абсурдный, значительный-
7. Общий, смешанный, много, главный, сплошной, полный.
8. Покровительствующий, наблюдающий, приводящий, сопровождающий, аккомпанирующий, вступающий.
9. Сражаться, осуществлять, сопротивляться, существовать, воздействовать, применять.
10. Препона, допущение, мотив, препятствие, скорбь, эффект.
11. Дельный, дерзкий, абсурдный, уместный, нетерпеливый, навязчивый.
12. Полдень, село, сумерки, день, степь, потемки.
13. Ссориться, ассистировать, демонстрировать, скандалить, разрушать, отдавать.
14. Пересекающийся, непристойный, непостоянный, меняющийся, значимый, аргументированный.
15. Расщепить, трещина, менеджер, устоять, сомнительный, разрушить.

Ответы к тесту 2:

- 1) почти, едва; 2) забывать, оставлять; 3) бесчеловечный, жестокий; 4) необычный, странный; 5) отвратительный, ужасный; 6) нелепый, абсурдный; 7) сплошной, полный; 8) сопровождающий, аккомпанирующий; 9) сражаться, сопротивляться; 10) препятствие, препона; 11) дельный, уместный; 12) сумерки, потемки; 13) ссориться, скандалить; 14) непостоянный, меняющийся; 15) расщепить, разрушить.

### **Тест 3. Найти антонимы**

Опять тест, выявляющий ваше чувство слова. Два слова в каждом ряду являются противоположными по своему значению в большей степени, чем остальные. Найдите эти антонимы и подчеркните их.

Пример: кривой, длинный, большой, маленький, широкий.

Ответ: большой и маленький являются антонимами.

1. Вращаться, подниматься, нырять, приближаться, опускаться.
  2. Течь, переливаться, открывать, спастись, приближаться, отходить.
  3. Разрушать, разбрасывать, всплывать, переливаться, опускаться.
  4. Холодный, бездеятельный, расслабленный, занятый, оцепенелый.
  5. Разъединенный, притупленный, жесткий, сжатый, острый.
  6. Оперативный, диссонированный, плавный, синкопированный, мелодичный.
  7. Разъединять, скручивать, сбросить, собирать, связывать.
  8. Думать, узнавать, считать, сокращать, забывать.
  9. Оппозиционер, ошпортунист, враг, соперник, партнер.
  10. Тощий, непостоянный, средний, чрезмерный, обильный.
  11. Подвижный, глупый, ленивый, инертный, смущенный.
  12. Отделяться, шутить, разбрасывать, развенчивать, восторгаться.
  13. Малыш, девушка, юноша, подросток, старик.
  14. Нежный, учтивый, простоватый, грубый.
  15. Распатывать, платить, требовать, получать, обеспечивать.
  16. Грешный, благородный, святой, любящий, болезненный.
  17. Кушак, рама, разбойник, парик, ходули.
  18. Карликовый, приземистый, коренастый, гигантский, короткий.
- Ответы к тесту 3:

1) подниматься, опускаться; 2) приближаться, отходить; 3) всплывать, опускаться; 4) расслабленный, оцепенелый; 5) притупленный, острый; 6) диссонансный, мелодичный; 7) разъединять, связывать; 8) узнавать, забывать; 9) оппозиционер, партнер; 10) тощий, обильный; 11) подвижный, инертный; 12) развенчивать, восторгаться; 13) малыш, старик; 14) нежный, грубый; 15) требовать, получать; 16) грешный, святой; 17) парик, ходули; 18) карликовый, гигантский <...>.

### **Тест 7. Логические задачи (проблемы)**

Если вы дошли до этих вопросов, то, значит, не потеряли еще мужества – это уже хорошо. Но теперь пришло время узнать, кто есть кто. Здесь будет девять довольно хитрых вопросов, которые направлены на выявление вашего логического мышления, понимания и быстроты умственных операций. Посмотрим, на что вы способны.

Так же как и раньше, предлагается набор альтернативных ответов, из которых надо выбрать правильный.

**Проблемы:**

1. Человек купил машину за 650 долларов, а продал за 725. После этого он решил, что продал слишком дешево, так что он снова

купил машину за 750 долларов, но на этот раз продал только за 725. Что, в конечном итоге, получилось – он потерял деньги или приобрел?

2. Двери четырех комнат принадлежат четырем джентльменам и окрашены в четыре разных цвета. У мистера Аллена зеленая дверь, а у мистера Болла – не красная дверь. У мистера Кларка черная дверь только в том случае, если у мистера Доу она зеленая. Если дверь мистера Болла черная, то у мистера Аллена она белая.

- а) у мистера Аллена – красная дверь;
- б) у мистера Болла – зеленая дверь;
- в) у мистера Кларка – белая дверь;
- г) у мистера Доу – черная дверь;
- д) у мистера Аллена – черная дверь.

3. Лягушка живет в болоте глубиной в 30 футов. Она прыгает каждое утро на высоту в 3 фута и опускается вечером на 2 фута. Сколько дней потребуется лягушке, чтобы подняться на поверхность?

4. Одни часы показывают 6.10, другие – 6.25, еще одни – 6.40, а еще одни – 6.50. Если правильное время 6.30, то в среднем отстают или убегают часы?

5. Пароход стал на якорь в гавани, бросив веревочный трап, нижняя ступенька которого касается воды. Ступеньки трапа высотой 200 мм каждая. Если высота прилива 1600 мм, то сколько ступенек он покрое?

6. Человек купил яйца в магазине:  $\frac{2}{3}$  из них были разбиты,  $\frac{1}{2}$  испорчены,  $\frac{1}{4}$  были одновременно и разбиты, и испорчены. Лишь два яйца были вполне хорошими. Сколько всего яиц он купил?

7. Велосипедист ехал в город А со скоростью 4 мили в час. Обратное путешествие он проделал со скоростью 6 миль в час. Сколько времени заняло у него путешествие туда и обратно?

8. Хозяин фабрики решил премировать каждого своего работника. Но так как он был шовинистом, то решил каждому мужчине дать по фунту, а женщинам – только по 40 пенсов. Однако после такого решения он решил все переиграть. Так как премировать всех 100 работников было для него слишком дорого, то, несмотря на то, что женщин было больше, чем мужчин, он решил следующее: дождаться, пока 60 % мужчин сами уйдут, и дать премию только оставшимся. Сколько хозяин потратил на премию?

9. В спортивном клубе 70 % членов играют в сквош, 75 % – в теннис, 80 % – в бадминтон, 85 % – в настольный теннис. Какой минимальный процент членов клуба играет во все четыре игры?

10. У человека имеется 3 белых носка, 3 черных носка, 3 розовых носка и 3 голубых носка в комоде. Какое минимальное число



носков он должен вытащить из своего комода, чтобы составить три цветных пары, если учесть, что он не может видеть их цвет?

Ответы к тесту 4.

1. Приобрел 50 долларов. 2. У мистера Доу черная дверь. 3. 28 дней. 4. На 10 минут убегают. 5. Ни одной. 6. 24 яйца. 7. 250 мин. 8. 400 \$. 9. 10 % 10. 9.

Проверьте ваши ответы и подсчитайте, сколько вы набрали очков. Будьте строги к себе. Если вы дали несколько решений, то ответ считается неправильным (даже если один ответ верный).

Не огорчайтесь, если многие ответы оказались неправильными. Это всего лишь тест, да еще и специфический – вербальный.

Приятно, конечно, если вам удалось выполнить большинство заданий, но <..> Это всего лишь тест, да еще и, как мы сказали, пробный, так что нет оснований и для особых ярлыков.

Настоящее серьезное тестирование можно пройти только у профессионального психолога.

#### **Вопросы и задания для самоподготовки:**

1. Что такое способности и задатки?
2. Что же вкладывается в понятие одаренность?
3. Структура одаренности?
4. О каких видах одаренности идет речь? Охарактеризуйте их.
5. Дайте характеристику детям с высоким развитием умственных способностей.
6. Что такое сензитивный период в жизни ребенка? Какие сензитивные периоды называет автор, охарактеризуйте их.
7. Какую роль в диагностике играют тесты для интеллектуалов?

**Савенков Александр Ильич** – российский психолог и педагог, создатель научной школы «Психология одаренности и творчества». Основные направления научных интересов А. И. Савенкова: психология одаренности и творчества, диагностика и развитие интеллекта и креативности ребенка, психология исследовательского поведения, обучение одаренных детей. А. И. Савенков является автором ряда работ по психолого-педагогическим проблемам одаренности.

Сочинения: Одаренные дети в детском саду и школе (2000); Диагностика и развитие детской одаренности (2001); Путь к одаренности. Исследовательское поведение дошкольников (2004) и др.

Работа А. И. Савенкова «Психология детской одаренности» необходима при изучении курса «Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей в ОУ». В работе рассмотрен целый спектр вопросов, связанных с одаренностью в период детства. С позиции педагогической практики важность представляют

проблемы, исследуемые А. И. Савенковым: прогнозирование развития умственного потенциала ребенка, генотипическая и средовая обусловленность темпа или скорости развития ребенка, креативности и познавательных функций. А. И. Савенков обращает внимания на тот факт, который нельзя не учитывать в практике психолого-педагогического сопровождения одаренных детей, что влияние среды может быть негативным и при определенных условиях задерживать развитие одаренности. Изучение А. И. Савенковым гендерных особенностей в развитии детской одаренности также имеет практическую значимость в аспекте рассмотрения проблематики психолого-педагогического сопровождения одаренных детей.

### **САВЕНКОВ А. И. ПСИХОЛОГИЯ ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ<sup>26</sup>**

Первая категория одаренных, которую принято выделять, – дети с высокими показателями по уровню общей одаренности (интеллект, креативность и др.).

Вторая группа детей, на существование которых реагирует педагогическая практика – дети, достигшие успехов в каких либо областях деятельности. Их выявление строится преимущественно на «экологически валидных» методах диагностики и не представляет особых сложностей. Одаренные юные музыканты, художники, математики, спортсмены, давно завоевали себе право на специальное обучение. Эту категорию детей чаще называют талантливыми. Традиция создавать для них особое образовательное пространство уходит в глубь веков.

К третьей категории одаренных, учитываемой учителями, можно отнести детей, хорошо обучающихся в школе (академическая одаренность). Как бы ни спорили с этим подходом психологи, приводя самые разные «неоспоримые» аргументы, педагоги утверждали и продолжают утверждать, что успешность учения – явление не случайное. Хорошо учиться способен не каждый, и для того, чтобы стать, например, отличником нужен особый дар, а есть он далеко не у каждого.

Может быть, практикующим педагогам следовало бы быть более чувствительными к особенностям ребенка и видеть хотя бы столько вариантов одаренности, сколько предложила М. А. Холодная. Но приходится констатировать, что образовательной практике это не свойственно. Я думаю, что эти виды одаренности являются тем самым минимальным и достаточным набором, которым и должна ограничиваться дифференциация образования,

<sup>26</sup> Извлечения из книги: Савенков А. И. Психология детской одаренности. М.: Генезис, 2010. С. 120-121.

а дальнейшую работу следует вести уже на уровне индивидуализации обучения.

**Вопросы и задания для самоподготовки:**

1. Какие категории одаренных детей выделяет Савенков А. И.?
2. К какой категории относятся обучающиеся с академической одаренностью?

**Ильин Евгений Павлович** (1933 г. р.) – профессор, доктор психологических наук, заслуженный деятель науки РФ. Направления деятельности и профессиональные интересы Е. П. Ильина: общая психология; дифференциальная психология, психофизиология, спортивная психология. Е. П. Ильин разработал двигательные экспресс-методики изучения свойств нервной системы (теппинг-тест и кинематометрические методики).

Сочинения: Психология индивидуальных различий (2011); Психология общения и межличностных отношений (2009); Психология творчества, креативности, одаренности (2012) и др.

В учебное пособие включены фрагменты работы Е. П. Ильина «Психология творчества, креативности, одаренности», представляющие научный интерес. Его исследования гениальности, особенностей мотивации одаренных людей, способов управления творчеством, видов и методов оценки одаренности, возрастных и гендерных особенностей креативности имеют теоретическую и практическую значимость в изучении курса «Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей в ОУ», делают книгу необходимой для студентов как budding специалистов – педагогов, психологов.

## **ИЛЬИН Е. П. ПСИХОЛОГИЯ ТВОРЧЕСТВА, КРЕАТИВНОСТИ, ОДАРЕННОСТИ<sup>27</sup>**

### **6.3. Гениальность**

Гениальность рассматривается со времен И. Канта как высшая степень творческой одаренности (таланта). Попытки понять сущность гения предпринимались неоднократно, но до сих пор эта сущность так до конца и не раскрыта. Причина состоит в том, что, как писал Ш. Рише (1895), невозможно установить абсолютной границы между гением и талантом. Эта граница субъективна. Несмотря на это, выделялись особенности гениев, и первой из них называлась оригинальность <...>.

Гений – это индивидуальность, произведения которой не всегда воспринимаются людьми как вершина творчества <...>.

<sup>27</sup> Извлечения из книги: Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб.: Питер, 2012. С. 133–136.

Очень часто глубокая мысль появляется внезапно, не вызывая со стороны ее автора ни малейшего усилия. Об этом же, кстати, писал и Ч. Ломброзо: особенность гениальности по сравнению с талантом состоит в том, что она является чем-то бессознательным и проявляется неожиданно. Следовательно, гений творит бессознательно, талант же творит рационально, на основе продуманного плана <...>.

Помимо бессознательности творчества гения Ш. Рише указывает на впечатлительность и силу чувств, таинство вдохновения. Неслучайно, как отмечает В. Гирш (1895), «гений» в древних языках – это «божественный дух».

Однако из взглядов Ш. Рише следует, что в творчестве гения участвует и рациональное мышление. Так, он полагал, что в основе дифференциации людей лежат две «психологические силы»: созидательная – проявляющаяся в смелых и неожиданных ассоциациях, и критическая – умеряющая и исправляющая ассоциации. Эти две силы у людей проявляются по-разному. У «безумцев» господствует первая, но нет второй; есть импульс к действию, но отсутствует способность сдерживания его. У «обывателей», наоборот, преобладает критическая сила, сдерживающая созидательную силу, творчество. И лишь у гениев эти силы взаимодействуют. Отсюда: признаками гения являются воображение, «умственный кругозор», ясный и широкий ум, упорство и настойчивость.

Поскольку уже несколько столетий философы не могут дать определение слову «гениальность», В. Гирш приходит к выводу, что этим словом вообще нельзя пользоваться как научно-психологическим понятием <...>.

Ценной является мысль В. Гирша, выраженная, правда, скорее намеками, чем прямо, что оценка гения и его оригинальности зависит от внешней среды, окружающей гения, от восприятия его обществом <...>.

Действительно, при оценке гениальности (впрочем, как и таланта) учитываются внешние критерии – значимость творческого продукта для общества, его новизна, но не потенции творческого ума. Открытия зачастую происходят случайно; кроме того, большую роль играют эпоха, в которую живет творчески одаренный человек, исчерпанность данной области знаний предшественниками. Будь человек хоть семи пядей во лбу, но изобретение им велосипеда не будет воспринято современным обществом как проявление гениальности. Отсюда возникает вопрос: как измерить гениальность? <...>.

Неслучайно М. Твен вложил в уста Тома Сойера следующую фразу: «Чтобы увидеть великое, надо отойти от него подальше». Г. Жоли пишет, что гениальность представляет собой гармоничное

сочетание нескольких дарований: «способности замыслить нечто великое», единого взгляда на многообразие идей и отношений между ними, воображения, воли и совершенного владения техниками своего искусства, благородного и горячего сердца, великодушия, пламени любви и доброты <...>.

В. Гирш писал, что «мы не в состоянии установить определенных психологических особенностей, присущих для всех гениев». В. Оствальд (1910) уделил внимание такому вопросу, как способность гения реализовать свое дарование. Он пишет, что одаренных рождается гораздо больше, чем тех, кто смог развить свои способности. Поэтому общество должно быть заинтересовано в изучении условий формирования гения.

Оствальд создал психобиографию как метод исследования одаренности и гениальности, включающий анализ биографий, личных высказываний, частных разговоров и писем великих людей.

В. Н. Дружинин (1999) дает следующую «формулу гения»: Гений = (высокий интеллект + еще более высокая креативность) × активность психики. Поскольку креативность, – пишет он, – преобладает над интеллектом, то и активность бессознательного преобладает над сознанием. Возможно, что действие разных факторов может привести к одному и тому же эффекту – гиперактивности головного мозга, что в сочетании с креативностью и интеллектом дает феномен гениальности, которая выражается в продукте, имеющем историческое значение для жизни общества, науки, культуры. Гений, ломая устаревшие нормы и традиции, открывает новую эпоху в своей области деятельности <...>.

Гений есть терпение мысли, сосредоточенность в известном направлении (И. Ньютон).

В связи с этим Г. Жоли писал, что не все народы производят великих людей, что в открытых и динамичных обществах гении появляются охотнее, чем в замкнутых.

У меня нет никакого таланта – есть только упрямство мула и страшное любопытство (А. Эйнштейн).

Секрет гения – это работа, настойчивость и здравый смысл (Т. Эдисон).

Гений – это человек, который знает о своем выдающемся таланте и все же продолжает работать (А. Крыжановский, академик).

Джон Бриггс, автор книги «Огонь в сосуде: алхимия гениальности» <...> исследовал гениев, чтобы выяснить: что у них есть общего? Вот что он обнаружил: гении сочетают в себе скромность и тщеславие. Для них характерна потребность работать, работать и работать. Они целеустремлены до одержимости. Их взгляд на мир отличается от обычного. Они исследуют новые возможности. Бриггс заключил, что гении не обязательно умнее других.

Просто они обращают внимание на то, что другими игнорируется. У них особое понимание того, что важно, а что нет. Их склад ума имеет характерные черты. Например, они открыты для нового, они учатся на ошибках, их заботит мир в целом <...>.

Гении подобны бронетанковой колонне: молниеносный прорыв на необитаемую территорию неизбежно оставляет неприкрытыми фланги <...>.

**Вопросы и задания для самоподготовки:**

1. Дайте определения понятий: гений, гениальность.
2. Феномен «гениальность» в понимании Ш. Рише В. Гирша Г. Жоли Ч. Ломброзо. Обоснуйте.
3. Напишите эссе. Темы для эссе – высказывания известных людей (на выбор). Варианты высказываний: Гений есть терпение мысли, сосредоточенность в известном направлении (И. Ньютон); У меня нет никакого таланта – есть только упрямство мула и страшное любопытство (А. Эйнштейн); Секрет гения – это работа, настойчивость и здравый смысл (Т. Эдисон); Гений – это человек, который знает о своем выдающемся таланте и все же продолжает работать (А. Крыжановский, академик).

**ЧАСТЬ 4.**  
**УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ**  
**САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ**  
**ПО КУРСУ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ**  
**СОПРОВОЖДЕНИЕ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ**  
**В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ»**

**4.1. Характеристика оценочных средств и перечень видов СРС**

Текущий контроль:

1. Оценочное средство (ОС) – проверочный тест. Представление ОС – комплект тестовых заданий. Критерии оценки – правильность, точность, доказательность, знание теории, основных понятий, умение раскрывать педагогические понятия, явления на различных примерах.

2. ОС – доклад, реферат, сообщение с презентацией. Представление ОС – темы докладов, рефератов, сообщений с презентацией. Критерии оценки – понимание проблемы; соответствие текста (устного, письменного) поставленной задаче, теме; логичность структуры, аргументированность выводов и обобщений; грамотность и обоснованность изложения; освоение основ деловой коммуникации; владение ИКТ-компетентностью.

3. ОС – планы, тезисы, глоссарий, опорные понятия при подготовке к практическим занятиям. Представление ОС – планы, конспекты, тезисы, терминологический словарь. Критерии оценки – правильность, точность, знание теории, основных понятий; умение раскрывать педагогические понятия, явления на различных примерах.

4. ОС – Представление ОС – эссе. Представление ОС – эссе по афоризмам, высказываниям об одаренности. Критерии оценки – аналитический подход, генерация идей, новизна постановки проблем, аргументированность; системность, достоверность излагаемого материала; грамотность, легкость восприятия текста; объем эссе – 1,5–2 с., логичность изложения; ссылки на первоисточники, научную, художественную литературу.

5. ОС – рецензия на научную статью. Представление ОС – статья и рецензия к ней. Критерии оценки – определение предмета исследования, степень актуальности, анализ содержания статьи, научная новизна, обосновать, практическая значимость статьи. Свое мнение по поводу работы, общая оценка. Выводы.

Промежуточная аттестация – экзамен в виде собеседования по вопросам билета. Критерии оценивания даны в учебном пособии, часть 2.

## **4.2. Методические рекомендации**

### **4.2.1. Рекомендации по работе с текстами источников:**

- составление плана текста: план (простой и сложный), для составления плана необходимо после прочтения текста разбить его на части и озаглавить каждую часть;
- тезирование: краткое изложение основных мыслей в виде тезисов мыслей прочитанного;
- цитирование: дословная «выдержка» из текста; обязательно указывать выходные данные (автор, название работы, место и год издания, страницы);
- аннотирование: краткое свернутое изложение содержания прочитанного без потери существенного смысла;
- рецензирование: написание краткого отзыва с выражением своего отношения к прочитанному;
- разработка формально-логической модели: словесно-схематическое изображение прочитанного;
- составление тематического тезауруса: упорядочение комплекса базовых понятий по разделу, теме;
- составление матрицы идей: сравнительная характеристика одnorodных предметов, явлений в трудах разных авторов.

### **4.2.2. Рекомендации по конспектированию первоисточников**

Конспект (от лат. conspectus – обзор) является письменным текстом, в котором кратко и последовательно изложено содержание основного источника информации. Конспектировать – значит приводить к некоему порядку сведения из оригинального источника. В основе процесса лежит систематизация прочитанного или услышанного. Записи могут делаться как в виде точных выдержек, цитат, так и в форме свободной подачи смысла. Если конспект составлен правильно, он должен отражать логику и смысловую связь записываемой информации. Используя законспектированные сведения, легче создавать значимые творческие или научные работы, различные рефераты и статьи.

При конспектировании первоисточников необходимо учесть следующее:

- предварительно просмотрите материал, выявите особенности текста, его характер, уровень сложности, наличие незнакомых терминов;
- прочтите и проанализируйте текст, отделите главное от второстепенного, разделить информацию на составляющие части, расположите ее в нужном порядке, используя закладки;
- обозначьте основные мысли, запишите их так, чтобы была передана авторская мысль;



- цитаты (дословные выдержки из текста) всегда заключайте в скобки и помечайте ссылкой на источник и автора.
- Примерные темы рефератов для студентов очной и заочной формы обучения:

#### **4.2.3. Рекомендации к написанию реферата**

Тема реферата может быть выбрана студентом: из списка тем, предложенных преподавателем, или самостоятельно, но должна быть согласована с преподавателем. По составу и содержанию реферат должен включать: титульный лист (по образцу), оглавление, введение, основную часть, заключение, список использованной литературы, приложения (при необходимости).

По структуре, оформлению и объему реферат должен отвечать следующим требованиям:

- во введении (1 стр.) – обосновать актуальность темы, сформулировать цель работы и пути ее достижения, коротко осветить состояние научной разработки проблемы;

- в основной части (5–7 стр.) – раскрыть содержание рассматриваемой темы (по главам, параграфам); рассуждения должны подкрепляться конкретными фактами, цифрами, документами (на каждый из них должны быть сделаны соответствующие сноски). Каждый вопрос (глава, параграф) должны заканчиваться выводом, логическим итогом рассуждений, умозаключением;

- в заключении (1 стр.) – сформулировать общие выводы по рассматриваемой теме (проблеме), собственный взгляд на решение данной проблемы;

- в списке использованной литературы – дать библиографическое описание литературы; список должен содержать не менее 5 источников (монографии и научные статьи); обязательно должны быть включены все произведения, из которых приведены цитаты; источники располагаются в алфавитном порядке (в случае использования работ одного автора следует помещать их в хронологической последовательности издания);

- оформление реферата должно быть выполнено в соответствии с требованиями (по образцу);

- объем не менее 10–12 страниц печатного текста.

Критерии оценивания: актуальность проблемы исследования, отражение во введении цели, задач, методов исследования; научное изложение материала; описание нескольких подходов, концепций по теме исследования; логическая последовательность изложения материала; использование в работе разных научных источников по исследуемой проблеме; полнота освещения вопросов; убедительность аргументаций; точность формулировок; доказательность выводов и обоснованность рекомендаций; качество оформления

работы; степень самостоятельности и тщательности выполнения работы, степень владения исследовательскими умениями, умениями работы с научными источниками, первоисточникам и пр.

#### **4.2.4. Требования к презентации**

Презентация (электронный вариант). Тема презентации может быть выбрана самостоятельно из списка тем, предложенных преподавателем, или самостоятельно, но обязательно должна быть согласована с преподавателем. Электронные презентации выполняются в программе MS PowerPoint в виде слайдов. Общие требования к содержанию презентации: актуальность, научность, определение ключевых понятий, грамотность, наличие иллюстраций, статистических данных (графики, диаграммы). Перечень обязательных слайдов: название, план, понятия – строгие, научные определения по тексту источника (сделать ссылку, указать стр.), завершающий слайд – список литературы (Ф.И.О. автора, название источника, полные выходные данные).

#### **4.2.5. Рекомендации по подготовке к семинарским занятиям**

Семинар является одной из основных форм проведения учебных занятий в вузе, предполагающих самостоятельную работу студентов в аудитории. На семинарах обсуждаются актуальные аспекты теории и практики. С учетом характера изучаемой темы студенты готовят выступления или реферативные сообщения. На занятиях углубляются знания студентов, формируются умения, навыки, компетенции решения педагогических проблемных ситуаций. Подготовка к семинарскому занятию: ознакомление с темой, планом занятия; подбор и анализ литературы по указанной теме; запись в тетради; формулирование выводов по вопросам, обсуждаемым на семинаре. Требования к подготовленности студента к семинарам: наличие конспекта, владение профессиональной лексикой, необходимый уровень компетентности в обсуждаемой предметной области.

#### **4.2.6. Рекомендации к написанию рецензии на научную статью**

Рецензия может быть подготовлена только на статью из научных журналов. Научная статья по содержанию должна соответствовать изучаемой дисциплине. При выборе научного журнала преимущественно надо ориентироваться на журналы, соответствующие направлению подготовки магистратуры. Рецензию на научную статью нужно написать с учетом требований, предъявляемым к этому виду работ.

#### **4.2.7. Рекомендации к написанию эссе**

Изучение дисциплины предполагает творческое отношение студента к поиску ответов на вопросы по проблемам одаренности, поэтому рекомендуется написание работ в форме эссе. Требования: самостоятельность, креативность, аргументированность; использование первоисточников и др. литературы, системность, достоверность, грамотность, легкость восприятия текста; объем эссе – 1,5–2 стр.

**ЧАСТЬ 5.**  
**ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ**  
**САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ**  
**ПО КУРСУ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ**  
**СОПРОВОЖДЕНИЕ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ**  
**В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ»**

**Список рекомендуемой литературы:**

1. Сиротюк А. С. Диагностика одаренности: учебное пособие. М.: Директ-Медиа, 2014. 1229 с.
2. Развитие одаренных детей: программа, планирование, конспекты занятий, психол. сопровождение / авт.–сост. Н. В. Алексеева и др. Волгоград: Учитель, 2011. 182 с.
3. Монкс Ф. Одаренные дети. М.: Когито-Центр, 2014. 136 с.
4. Сиротюк А. Л. Научно-методическое сопровождение интеллектуальной одаренности: учебное пособие. М.: Директ-Медиа, 2014. 135 с.
5. Савенков А. И. Психология детской одаренности. М.: Генезис, 2010. 440 с.
6. Ридецкая О. Г. Психология одаренности: учебно-практическое пособие. М.: Издательский центр ЕАОИ, 2011. 376 с.
7. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. СПб.: Питер, 2009.
8. Андреева Н. Ю. Современные представления о сопровождении одаренных учащихся // Современные проблемы науки и образования. 2013. №3. С. 196.
9. Антонова Е. Е. Сущность и структура психолого-педагогического сопровождения одаренного ребенка в общеобразовательной школе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. №1 (12). С. 25–29.
10. Антонова Е. Е. Психолого-педагогическое сопровождение одаренного ребенка как реализация личностно-ориентированного подхода // Одаренный ребенок. 2013. №3. С. 126–139.
11. Белавина О. В. Одаренные дети: проблемы диагностики и адаптации // Психологический журнал. 2010. Т. 31. № 1. С. 41–54.
12. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. М.: ИД Федоров, 2009.
13. Богоявленская Д. Б. Современные концепции творчества и одаренности. М.: Молодая гвардия, 1997.
14. Богоявленская Д. Б., Богоявленская М. Е. Психология одаренности. М.: НИИОО, 2005.
15. Вараксин В. Н. Одаренные дети, роль психолого-педагогического сопровождения в их обучении // Современные наукоемкие технологии. 2012. № 7. С. 37–38.

16. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия. М.: Академия, 2003. С. 166–177.
17. Головчин М. А. Организация выявления и сопровождения одаренных детей в образовательных учреждениях // Проблемы развития территории. 2013. №5 (67). С. 88–95.
18. Дубравина С. А. Программа психолого-педагогического сопровождения одаренных детей в дошкольном образовательном учреждении // Одаренный ребенок. 2013. № 5. С. 49–54.
19. Жалагина Т. А. Психолого-педагогическое сопровождение одаренных студентов в вузе // Вестник Тверского государственного университета. Сер.: Педагогика и психология. 2013. № 2. С. 69–74.
20. Жалагина Т. А. Структурно-организационные условия психолого-педагогического сопровождения одаренных детей. Тверь: Твер. ун-т, 2014. С. 92–109.
21. Журба Н. Н. Деятельность классного руководителя по социально-педагогической поддержке одаренных детей // Педагогическое образование и наука. 2013. № 5. С. 142–145.
22. Захарченко Т. В. Программа психолого-педагогического сопровождения одаренных детей // Одаренный ребенок. 2011. № 1. С. 97–101.
23. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб.: Питер, 2011. 444 с.
24. Казарина В. В. К вопросу о педагогическом сопровождении одаренных детей // Начальная школа плюс До и После. 2012. № 5. С. 75–78.
25. Козырева Н. А. Педагогическое сопровождение одаренных детей // Успехи современного естествознания. 2004. № 5. С. 55–58.
26. Косикова Л. В. Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей в условиях гимназического образования // Одаренный ребенок. 2011. № 6. С. 126–128.
27. Кречмер Э. Гениальные люди. СПб.: Туманит. Агентство «Академ. Проект», 2000.
28. Кречмер Э. Строение тела и характер. М.: Апрель Пресс: Эксмо-Пресс, 2001.
29. Лейтес Н. Возрастная одаренность и индивидуальные различия: избранные труды. М.: МПСИ, 2003. 463 с.
30. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность школьников. М.: Академия, 2008.
31. Маистровая З. Г. Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей: диагностика развития // Одаренный ребенок. 2010. № 3. С. 120–124.
32. Матюшкин А. М. Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей. М.: Просвещение, 2004.
33. Матюшкин А. М., Матюшкина А. А. Что такое одаренность.

Выявление и развитие одаренных детей. Классические тексты. М.: ЧеРО, 2008.

34. Мейснер Т. Вундеркинды: Реализованные и нереализованные способности. М.: Крон-Пресс, 1998. 359 с.

35. Мухина В. С. Возрастная психология. М.: Академия, 2011.

36. Мякишева О. Н. Деятельность классного руководителя по сопровождению детской одаренности // Одаренный ребенок. 2012. № 5. С. 57–58.

37. Некрасова О. А. Особенности психолого-педагогического сопровождения одаренных детей, проживающих в условиях лицей-интерната // Одаренный ребенок. 2010. № 3. С. 125–129.

38. Николаева Л. В. Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей: проблемы, поиски, перспективы // Августовские педагогические чтения –2013: сб. материалов междунар. науч. конф. Россия, Москва, 26–31 августа 2013 г. М., 2013. С. 28–31.

39. Обутова А. Д. Взаимодействие образовательных учреждений как условие педагогического сопровождения одаренных детей и подростков // Педагогическое образование и наука. 2012. № 8. С. 93–97.

40. Одаренные дети / под ред. Г. В. Бурменской, В. М. Слущкой. М.: Прогресс, 1991.

41. Ох уж эти одаренные дети. Талант и синдром дефицита внимания: двойная исключительность / Г. Мони́на, М. Рузина. СПб.: Речь; М.: Сфера, 2010. 128 с.

42. Петрова Т. Д. Проблемы педагогической поддержки одаренных детей в современной школе // Одаренный ребенок. 2013. № 1. С. 77–81.

43. Погребняк О. Д. Ядро одаренности // Директор школы. 2010. № 1. С. 71–75.

44. Психология одаренности детей и подростков: учеб. пособие / Ю. Д. Абаева, Н. С. Лейтес, Т. М. Марютина и др.; под ред. Н. С. Лейтеса. М.: Академия, 2003.

45. Психология одаренности: хрестоматия / сост. О. А. Клюева. Тверь: ТГУ, 2009. 202 с.

46. Романько Э. Н. Психолого-педагогическое сопровождение одаренных учащихся в многопрофильной школе // Отечественная и зарубежная педагогика. 2012. № 6 (9). С. 72–78.

47. Савенков А. И. Психология детской одаренности. М.: Генезис, 2010. 448 с.

48. Стасенко Н. П. Работа с одаренными детьми в современной школе Одаренный ребенок. 2012. № 1. С. 73–76.

49. Утегенова Б. М. Научно-педагогическое сопровождение инновационных процессов в школе для одаренных детей // Одаренный ребенок. 2013. № 4. С. 17–22.

50. Психология одаренности. От теории к практике / под ред. Д. В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 1999. 128 с.
51. Холодная М. А. Психология интеллекта. СПб.: Питер, 2002.

## **ЧАСТЬ 6. ПРИЛОЖЕНИЯ**

### **Приложение 1.**

#### **КОНЦЕПЦИЯ общенациональной системы выявления и развития мо- лодых талантов (от 03.04.2012 г.; пр-827)**

Настоящая Концепция определяет базовые построения и основные задачи общенациональной системы выявления и развития молодых талантов, а также основные направления ее функционирования.

##### **1. Общие положения**

Каждый человек талантлив. Добьется ли человек успеха, во многом зависит от того, будет ли выявлен его талант, получит ли он шанс использовать свою одаренность. реализованная возможность каждого человека проявить и применить свой талант, преуспеть в своей профессии влияет на качество жизни, обеспечивает экономический рост и прочность демократических институтов.

Современная экономика все больше нуждается в специалистах, обладающих глубокими знаниями и способных к новаторству, поэтому работа по выявлению и развитию молодых талантов, основанная на лучшем историческом опыте и наиболее успешных современных образцах, – необходимый элемент модернизации экономики России.

В Советском Союзе и в Российской Федерации накоплен богатый опыт работы с одаренными детьми и молодежью. России принадлежит приоритет в создании специализированных учебно-научных центров и школ для одаренных детей, выпускники которых сегодня входят в интеллектуальную элиту страны.

Многие прошедшие проверку временем формы работы с одаренными детьми и молодежью успешно применяются сегодня в России и в мире: создаются специализированные школы для детей, проявивших выдающиеся способности, центры дополнительного образования и технического творчества, проводятся интеллектуальные, творческие и спортивные состязания, расширяется сотрудничество школ с университетами, учреждениями культуры, науки и спорта, организуются летние и зимние школы для учащихся по разным отраслям знаний, заочные и вечерние школы при вузах, осуществляются исследовательские проекты и научные экспедиции.

Все это формирует необходимую для развития способностей среду. За последние годы в стране увеличилось число лицеев,



гимназий, специализированных школ, реализующих программы работы с одаренными детьми. Десятки тысяч школьников и студентов участвуют в различных конкурсах и олимпиадах. Однако они не всегда находят себя во взрослой жизни. В связи с этим задача обеспечения «социального лифта» для талантливой молодежи в условиях изменчивой и конкурентной экономики становится приоритетной.

Миссия государства в сфере поиска и поддержки одаренных детей и молодежи состоит в том, чтобы создать эффективную систему образования, обеспечив условия для обучения, воспитания, развития способностей всех детей и молодежи, их дальнейшей самореализации, независимо от места жительства, социального положения и финансовых возможностей семьи.

Основное внимание должно быть уделено повышению профессионального мастерства учителей и наставников, обеспечению высококачественного содержания образовательных программ, внедрению современных средств обучения. Для организации работы по этим направлениям необходимо интегрировать существующие механизмы поиска и поддержки одаренных детей и молодежи в общенациональную систему выявления и развития молодых талантов.

II. Базовые принципы построения и основные задачи общенациональной системы выявления и развития молодых талантов

1. Общенациональная система выявления и развития молодых талантов формируется как совокупность институтов, программ и мероприятий, обеспечивающих развитие и реализацию способностей всех детей и молодежи в целях достижения ими выдающихся результатов в избранной сфере профессиональной деятельности и высокого качества жизни.

2. Общенациональная система выявления и развития молодых талантов строится на следующих базовых принципах:

а) приоритет интересов личности ребенка, молодого человека, его права на свободу выбора профессии, забота о его здоровье;

б) доступность и открытость;

в) опора на высококвалифицированные кадры, лучшие образовательные учреждения, передовые методики обучения;

г) индивидуальный подход в обучении, непрерывность и преемственность на всех уровнях образования;

д) межведомственное и сетевое взаимодействие;

е) общественный и профессиональный контроль;

ж) сочетание государственных и общественных инициатив и ресурсов.

3. Основными задачами общенациональной системы выявления и развития молодых талантов являются:

а) создание условий для развития способностей всех детей и молодежи независимо от места жительства, социального положения и финансовых возможностей семьи;

б) поддержка лучших учителей и образовательных учреждений, распространение лучшей практики их работы и передовых методов обучения;

в) поддержка образовательных учреждений высшей категории для детей, подростков и молодых людей, проявивших выдающиеся способности.

III. Основные направления функционирования общенациональной системы выявления и развития молодых талантов:

1. Основными направлениями функционирования общенациональной системы выявления и развития молодых талантов являются:

а) развитие и совершенствование нормативно-правовой базы в сфере образования, экономических и организационно-управленческих механизмов, обеспечивающих: учет результатов интеллектуальных, творческих и спортивных достижений и внеучебных достижений (формирование портфолио) детей и молодежи при отборе для обучения по профессиональным образовательным программам, создание системы «социальных лифтов»; повышение заинтересованности педагогических работников, образовательных учреждений и работодателей в выявлении и поддержке одаренных детей и молодежи; оптимизацию форм отчетности и порядка регламентации педагогической работы; создание и функционирование национального координационного совета по поддержке молодых талантов России;

б) развитие и совершенствование научной и методической базы научных и образовательных учреждений, включая:

- развитие отечественных научных школ;

- внедрение современных технологий обучения (в том числе дистанционных), создающих условия для выявления и развития задатков и способностей детей и молодежи в образовательных учреждениях;

- разработку разноуровневых образовательных программ, а также соответствующих им учебников, учебных и методических пособий;

в) развитие системы подготовки педагогических и управленческих кадров, включая: формирование ответственности профессиональных сообществ за результаты педагогической деятельности; стимулирование педагогических работников и руководителей образовательных учреждений к работе по выявлению и развитию задатков и способностей детей и молодежи; обеспечение условий

для повышения квалификации педагогических работников и стимулирование роста их профессионального мастерства; создание стажировочных площадок и ресурсных центров на базе лучших образовательных учреждений;

г) реализация системы мероприятий, направленных на решение поставленных задач на федеральном, региональном и местном уровнях, включая:

- разработку и реализацию региональных и муниципальных целевых программ по выявлению и развитию задатков и способностей детей и молодежи;

- развитие сети образовательных учреждений высшей категории для детей, подростков и молодых людей, проявивших выдающиеся способности, детских спортивных школ, школ искусств, центров технического творчества, зимних и летних школ и лагерей, дистанционных школ;

- организацию научных и творческих мероприятий для детей и молодежи;

- создание и обеспечение функционирования национального информационно-образовательного интернет-портала;

- поддержку специализированных журналов, теле- и радиопрограмм для детей и молодежи по различным отраслям знаний в области науки, техники, культуры, искусства, спорта;

- поддержку сообществ (в том числе интернет-сообществ) детей и молодежи по интересам в области науки, техники, культуры, искусства, спорта;

- развитие системы дополнительного образования детей и молодежи;

д) развитие и совершенствование системы интеллектуальных, творческих и спортивных состязаний, включая:

- повышение качества, методического и организационного обеспечения, доступности и прозрачности таких состязаний;

- формирование реестра межрегиональных, всероссийских, международных состязаний среди детей и молодежи;

- формирование национального реестра именных стипендий, премий, грантов для одаренных детей и молодежи;

- создание системы интеллектуальных и творческих состязаний (в том числе конкурсов профессионального мастерства) для обучающихся в образовательных учреждениях высшего и среднего профессионального образования с участием научных организаций и бизнес-сообщества;

- участие в международных интеллектуальных, творческих и спортивных состязаниях;

е) формирование условий самореализации молодежи, включая:

- для профессиональной стимулировать проектной и научно-исследовательской деятельности студентов, в том числе в рамках отраслевых проектов и программ;

- поддержку конкурсов профессионального мастерства на основе государственно-частного и социального партнерства;

- развитие форм поддержки победителей и призеров интеллектуальных и творческих состязаний, подготовивших их педагогических коллективов и учреждений;

- формирование системы содействия трудоустройству выпускников образовательных учреждений высшего и среднего профессионального образования, проявивших выдающиеся способности в выбранной специальности, в ведущие отечественные научные и научно-образовательные организации, высокотехнологичные компании, учреждения культуры, искусства, спорта;

- привлечение перспективных молодых специалистов к работе в ведущих отечественных компаниях и на предприятиях, в учреждениях культуры и спорта (предоставление социального пакета, жилья и так далее).

2. Координацию функционирования общенациональной системы выявления и развития молодых талантов на федеральном уровне осуществляет национальный координационный совет по поддержке молодых талантов России.

3. Положения Концепции общенациональной системы выявления и развития молодых талантов реализуются путем осуществления комплекса мер, интегрирующего мероприятия по данному направлению в соответствующие государственные программы, а также в федеральные, региональные и муниципальные целевые программы в сфере образования, науки, культуры и спорта.

## Приложение 2.

### РАБОЧАЯ КОНЦЕПЦИЯ ОДАРЕННОСТИ<sup>28</sup>

#### Приложение. Профессионально-личностная квалификация педагогов для работы с одаренными детьми

Основные компоненты профессиональной квалификации педагога

Базовый компонент профессиональной квалификации педагогов для работы с одаренными детьми составляют:

а) общая профессиональная педагогическая подготовка – предметные, психолого-педагогические и методические знания, умения и навыки;

б) основные профессионально значимые личностные качества педагога.

Специфический компонент профессиональной квалификации педагогов для работы с одаренными детьми образуют:

а) психолого-педагогические знания, умения и навыки, являющиеся результатом активного усвоения психологии и педагогики одаренности (знания об одаренности, ее видах, психологических основах, критериях и принципах выявления; знания о психологических особенностях одаренных детей, их возрастном и индивидуальном развитии; знания об особенностях профессиональной квалификации специалистов для работы с одаренными детьми; знания о направлениях и формах работы с одаренными детьми, о принципах и стратегиях разработки программ и технологий обучения одаренных детей; умения и навыки в области разработки и реализации методов выявления одаренных детей на основе признаков одаренности; умения и навыки в области дидактики и методики обучения одаренных детей с учетом видов и особенностей одаренности учащихся, их контингента и конкретных условий обучения; умения и навыки психолого-педагогического консультирования одаренных детей, их родителей и других членов семьи);

б) профессионально-личностная позиция педагогов, позволяющая:

- не столько успешно реализовывать традиционный тип обучения (преподавания) для одаренных детей, сколько успешно активизировать и развивать детскую одаренность;

- не столько управлять процессом обучения и контролировать его, сколько предоставлять учащимся свободу учиться;

в) профессионально значимые личностные качества педагогов:

<sup>28</sup> Извлечения из книги: Рабочая концепция одаренности. М., 2003. 94 с.

- высокие уровни развития познавательной и внутренней профессиональной мотивации, эмпатии;
- внутренний локус контроля;
- высокая и адекватная самооценка;
- стремление к личностному росту и т. д.

Эти качества срабатывают эффективно лишь в системе и тогда, когда подчинены важнейшему качеству педагога – «желанию жить в ученике».

Профессионально-личностная подготовка педагогов для работы с одаренными детьми.

Подготовка педагогов для работы с одаренными детьми – ее стратегия, содержание, формы и методы – должна обеспечивать становление и развитие как базового, так и специфического компонентов их профессиональной квалификации. В процессе подготовки педагогов следует обеспечить формирование не только соответствующих умений, но и «шлифовку» качеств личности, необходимых для работы с одаренными детьми.

Специфика такой подготовки специалистов должна отвечать целому ряду требований:

1) формирование профессионально-личностной позиции педагогов (см. выше). С учетом психологических, дидактических и иных особенностей обучения и развития одаренных детей основным требованием к подготовке педагогов для работы с ними является изменение педагогического сознания. А именно ломка сложившихся ранее у данного педагога стереотипов восприятия (ученика, учебного процесса и самого себя), общения и поведения (способов взаимодействия) и, в итоге, методов обучения и воспитания.

Именно дети с признаками одаренности вольно или невольно могут создавать своим поведением нестандартные ситуации, для решения которых сформировавшиеся ранее «учительские» стереотипы не только бесполезны, но даже вредны как для ребенка, так и для самого учителя.

Одной из причин возникновения подобных ситуаций является то, что, например, вследствие высокого темпа интеллектуального развития одаренные дети (а по большому счету и любые другие дети) осознанно или неосознанно требуют к себе отношения как к полноправному субъекту учебной деятельности, общения и т. д. Между тем один из наиболее распространенных стереотипов традиционного учительского сознания заключается в том, что ученик (именно потому, что он ученик) исходно рассматривается как объект педагогического воздействия, но не как субъект совместного образовательного процесса.

Это означает, что, работая с одаренными детьми, педагог должен уметь вставить в рефлексивную позицию к самому себе. Так,

одним из основных психологических принципов работы с детьми является принцип «принятия другого», согласно которому учитель должен изначально принимать ученика как индивидуальность со своими уже сложившимися особенностями;

2) комплексный (психолого-педагогический и профессионально-личностный) характер образования педагогов;

3) создание системы консультирования и тренингов. Именно в этой форме, как показывает опыт обучения педагогов, им легче осознать собственные личностные проблемы, мешающие в работе. Эта форма эффективна для формирования необходимых учителю навыков самопознания, самоконтроля, а также потребности саморазвития;

4) создание психолого-педагогических условий (системы факультативов, кружков, секций) для развития профессионального мастерства;

5) демократизация и гуманизация всех обучающих процедур, создание творческой и свободной атмосферы учения;

6) образовательная ступень и сфера деятельности педагогов (педагоги дошкольных учреждений, учителя начальной школы, учителя-предметники, педагоги, работающие в системе дополнительного образования, педагоги-дефектологи, практические психологи, а также представители школьной администрации и т. п.);

7) особенности контингента учащихся (их возраста, состояния здоровья и т. п., при этом специальное внимание должно уделяться специфическим группам одаренных детей – детям-сиротам, детям-инвалидам и др.);

8) профессиональная, постпрофессиональная подготовка и профессиональный опыт педагогов:

а) опыт педагогической, воспитательной работы с детьми (студенты, обучающиеся в педагогических и психологических учебных заведениях; педагоги и психологи, имеющие опыт работы с одаренными детьми в специализированных школах-интернатах, в школах и классах «для одаренных» и т. п.);

б) уровень полученной ранее специальной подготовки для работы с одаренными детьми (содержание и объем полученной информации по выявлению, обучению, развитию и воспитанию одаренных детей, участие в специальных тренинговых занятиях по развитию способностей, навыков педагогического взаимодействия и др., прохождение стажировки и практики и т. п.);

9) специфика образовательной инфраструктуры. Характерные особенности условий, в которых проводится работа с одаренными детьми, связанные с наличием (или, напротив, отсутствием) тех или иных компонентов образовательной системы, которые

значимы для обучения и развития одаренных детей (необходимых учебно-методических материалов, музеев, концертных залов, библиотек, театров, а также ряда специалистов, например психологов, педагогов дополнительного образования и т. п.).

В соответствии с этим подготовка педагогов может строиться с учетом следующих принципов:

1. Принцип единства и дифференциации общего и специального обучения.

В рамках общего обучения раздел по проблематике одаренности должен быть включен в курс психологии во всех психологических и педагогических вузах. Таким образом, может осуществляться необходимая первичная подготовка всех специалистов, работающих с детьми. Курс подготовки должен включать все основные разделы разработанной «Концепции» (см. выше).

Специальное обучение должно строиться с учетом специфики подготовки педагога, работающего с одаренными детьми.

2. Принцип этапности обучения. Подготовка должна проводиться на разных этапах обучения и дальнейшей профессиональной деятельности (вуз, магистратура, курсы повышения квалификации и т. п.).

3. Принцип единства теоретической и практической подготовки. В ходе подготовки специалистов, работающих с одаренными детьми, необходимо адекватно сочетать теоретическую и практическую направленность. Реализация данного принципа требует использования существующих или подготовки соответствующих экспериментальных площадок, на базе которых может проводиться стажировка специалистов для работы с одаренными детьми, сочетаемая с последовательным или одновременным слушанием теоретических курсов.



### Приложение 3.

#### **Федеральная целевая программа «Дети России» на 2007-2010 годы»**

**(утв. постановлением Правительства  
РФ от 21.03.2007 г. № 172)<sup>29</sup>**

Цель подпрограммы – обеспечение благоприятных условий для создания единой государственной системы выявления, развития и адресной поддержки одаренных детей в различных областях интеллектуальной и творческой деятельности

Задачи подпрограммы:

- создание государственной системы выявления и развития детской одаренности и адресной поддержки детей в соответствии с их способностями, в том числе на основе инновационных технологий выявления и поддержки одаренных детей, проживающих в сельской местности, населенных пунктах, удаленных от крупных центров культуры, образования, науки;

- координация деятельности базовых центров по работе с одаренными детьми и их поддержка;

- оказание консультационной помощи родителям и педагогам, работающим с одаренными детьми.

Важнейшие целевые индикаторы и показатели подпрограммы:

- доля детей, включенных в государственную систему выявления, развития и адресной поддержки одаренных детей, в общей численности детского населения школьного возраста;

- количество одаренных детей школьного возраста – победителей всероссийских конкурсов, соревнований, олимпиад, турниров, проведенных в рамках подпрограммы;

- количество всероссийских конкурсов, соревнований, олимпиад и иных конкурсных мероприятий, проведенных для выявления одаренных детей в различных областях интеллектуальной и творческой деятельности

Срок и этапы реализации подпрограммы – 2007–2010 годы (этапы не выделяются).

I. Характеристика проблемы, на решение которой направлена подпрограмма.

В современных условиях требует дальнейшего решения проблема обеспечения личностной, социальной самореализации и профессионального самоопределения одаренных детей в новых социально-экономических условиях, и в этой связи на государственном уровне должны оказываться содействие выявлению

<sup>29</sup> Извлечения: Паспорт подпрограммы «Одаренные дети» (с изм. и дополн. от 31.12.2008 г., 29.12.2009 г., 12.02.2011 г.).

и развитию природных задатков детей на всех ступенях их воспитания и образования, а также адресная поддержка каждого талантливого ребенка.

Сложность и специфика работы с одаренными детьми требует привлечения к ее осуществлению различных специалистов – педагогов, психологов, деятелей культуры и спорта и других специалистов.

Необходимо дальнейшее обеспечение условий, способствующих максимальному раскрытию потенциальных возможностей одаренных детей, в том числе совершенствование государственной системы выявления одаренных детей с раннего возраста, развития, оказания адресной поддержки каждому ребенку, проявившему незаурядные способности, разработка индивидуальных «образовательных маршрутов» с учетом специфики творческой и интеллектуальной одаренности ребенка, формирование личностного и профессионального самоопределения.

Необходимым условием полноценного и позитивного развития ребенка является взаимодействие педагогов и других специалистов с его родителями.

II. Основные цель и задачи подпрограммы, срок ее реализации, а также целевые индикаторы и показатели подпрограммы.

Целью подпрограммы «Одаренные дети» является обеспечение благоприятных условий для создания единой государственной системы выявления, развития и адресной поддержки одаренных детей в различных областях интеллектуальной и творческой деятельности.

Задачами подпрограммы являются:

- создание государственной системы выявления и развития детской одаренности и адресной поддержки детей в соответствии с их способностями, в том числе на основе инновационных технологий выявления и поддержки одаренных детей, проживающих в сельской местности, населенных пунктах, удаленных от крупных центров культуры, образования, науки;

- координация деятельности базовых центров по работе с одаренными детьми и их поддержка;

- оказание консультационной помощи родителям и педагогам, работающим с одаренными детьми.

Оценка эффективности реализации подпрограммы будет осуществляться по целевым индикаторам и показателям, приведенным в приложении № 13.

Срок реализации подпрограммы: 2007–2010 годы. Этапы реализации подпрограммы не выделяются в связи с тем, что ежегодно предусматривается реализация взаимоувязанных комплексов мероприятий.

### III. Перечень мероприятий подпрограммы.

Подпрограмма содержит мероприятия, направленные на адресную поддержку одаренных детей, обеспечение условий для их личностной, социальной самореализации и профессионального самоопределения.

Перечень мероприятий подпрограммы представлен в приложении № 4 к настоящей Программе.

#### Информация об изменениях:

Постановлением Правительства РФ от 29 декабря 2009 г. № 1109 в раздел IV настоящей Подпрограммы внесены изменения.

### IV. Обоснование ресурсного обеспечения подпрограммы

Финансирование мероприятий подпрограммы планируется осуществить в размере 1900,805 млн. руб., в том числе за счет средств федерального бюджета – 86,605 млн. руб., за счет средств бюджетов субъектов Российской Федерации – 1793,2 млн. руб., внебюджетных источников – 21 млн. руб.

В качестве внебюджетных источников предполагается привлечь средства общественных организаций и спонсорские средства.

Объемы финансирования подпрограммы по источникам и основным направлениям представлены в приложении № 14.

Объемы финансирования подпрограммы за счет средств федерального бюджета по основным направлениям и государственным заказчикам представлены в приложении № 15.

Объемы финансирования мероприятий подпрограммы за счет средств бюджетов субъектов Российской Федерации согласовываются государственными заказчиками подпрограммы с органами исполнительной власти соответствующих субъектов Российской Федерации и ежегодно уточняются в рамках соглашений.

### V. Механизм реализации подпрограммы

Государственные заказчики подпрограммы осуществляют отбор на конкурсной основе исполнителей работ и услуг по каждому мероприятию подпрограммы, мониторинг реализации мероприятий подпрограммы, ведение ежеквартальной отчетности по реализации подпрограммы, а также ежегодно подготавливают и представляют государственному заказчику – координатору Программы доклад о ходе реализации подпрограммы.

Министерство здравоохранения и социального развития Российской Федерации на основе информации, представленной государственными заказчиками подпрограммы, ежеквартально готовит доклад о ходе ее реализации и представляет его в установленном порядке в Министерство экономического развития Российской Федерации.

Министерство здравоохранения и социального развития Российской Федерации ежегодно представляет в Министерство

экономического развития Российской Федерации, уточненные показатели эффективности реализации подпрограммы на соответствующий год и отчитывается о ходе реализации подпрограммы.

Межведомственную координацию и оценку эффективности реализации подпрограммы осуществляет координационный совет по реализации Программы.

VI. Оценка социально-экономической эффективности реализации подпрограммы

В ходе реализации подпрограммы будет создана государственная система выявления, развития и поддержки одаренных детей, охватывающая до 40 процентов детского населения школьного возраста, направленная на сохранение национального генофонда страны, формирование будущей высокопрофессиональной элиты в различных областях интеллектуальной и творческой деятельности.

Будет сформирована информационная база данных о талантливых и одаренных детях школьного возраста с целью отслеживания их дальнейшего личностного и профессионального самоопределения.

Число одаренных детей школьного возраста – победителей всероссийских конкурсов, соревнований, олимпиад, турниров, проведенных в рамках подпрограммы, увеличится к 2011 году на 8 процентов по сравнению с данными 2005 года.

## Приложение 4.

### **ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ЗАКОН ОТ 29.12.2012 № 273-ФЗ «ОБ ОБРАЗОВАНИИ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ»<sup>30</sup>**

#### **Статья 77. Организация получения образования лицами, проявившими выдающиеся способности**

1. В Российской Федерации осуществляются выявление и поддержка лиц, проявивших выдающиеся способности, а также оказывается содействие в получении такими лицами образования.

2. В целях выявления и поддержки лиц, проявивших выдающиеся способности, федеральными государственными органами, органами государственной власти субъектов Российской Федерации, органами местного самоуправления, общественными и иными организациями организуются и проводятся олимпиады и иные интеллектуальные и (или) творческие конкурсы, физкультурные мероприятия и спортивные мероприятия (далее – конкурсы), направленные на выявление и развитие у обучающихся интеллектуальных и творческих способностей, способностей к занятиям физической культурой и спортом, интереса к научной (научно-исследовательской) деятельности, творческой деятельности, физкультурно-спортивной деятельности, на пропаганду научных знаний, творческих и спортивных достижений. Обучающиеся принимают участие в конкурсах на добровольной основе. Взимание платы за участие во всероссийской олимпиаде школьников, в олимпиадах и иных конкурсах, по итогам которых присуждаются премии для поддержки талантливой молодежи, не допускается.

3. В целях выявления и развития у обучающихся творческих способностей и интереса к научной (научно-исследовательской) деятельности, пропаганды научных знаний проводятся всероссийская олимпиада школьников, олимпиады школьников, перечень и уровни которых утверждаются федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования. Федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования, утверждаются порядок и сроки проведения всероссийской олимпиады школьников, включая перечень общеобразовательных предметов, по которым она проводится, итоговые результаты

<sup>30</sup> Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Статья 77. Организация получения образования лицами, проявившими выдающиеся способности.

всероссийской олимпиады школьников, образцы дипломов победителей и призеров всероссийской олимпиады школьников, а также порядок проведения олимпиад школьников, указанных в первом предложении настоящей части, включая критерии определения уровней указанных олимпиад школьников, образцы дипломов победителей и призеров указанных олимпиад. В целях обеспечения соблюдения порядка проведения всероссийской олимпиады школьников, а также порядка проведения олимпиад школьников, указанных в первом предложении настоящей части, гражданам, аккредитованным в качестве общественных наблюдателей в соответствии с частью 15 статьи 59 настоящего Федерального закона, предоставляется право присутствовать при проведении указанных олимпиад и направлять информацию о нарушениях, выявленных при их проведении, в федеральные органы исполнительной власти, органы исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющие государственное управление в сфере образования, и органы местного самоуправления, осуществляющие управление в сфере образования.

4. Для лиц, проявивших выдающиеся способности, могут предусматриваться специальные денежные поощрения и иные меры стимулирования указанных лиц. Критерии и порядок отбора лиц, проявивших выдающиеся способности, порядок предоставления таких денежных поощрений за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета, в том числе для получения указанными лицами образования, включая обучение за рубежом, определяются в порядке, установленном Правительством Российской Федерации. Органы государственной власти субъектов Российской Федерации, органы местного самоуправления, юридические лица и физические лица, их объединения вправе устанавливать специальные денежные поощрения для лиц, проявивших выдающиеся способности, и иные меры стимулирования указанных лиц.

5. В целях выявления и поддержки лиц, проявивших выдающиеся способности, а также лиц, добившихся успехов в учебной деятельности, научной (научно-исследовательской) деятельности, творческой деятельности и физкультурно-спортивной деятельности, в образовательных организациях создаются специализированные структурные подразделения, а также действуют образовательные организации, имеющие право реализации основных и дополнительных образовательных программ, не относящихся к типу таких образовательных организаций (далее – нетиповые образовательные организации). Порядок комплектования указанных специализированных структурных подразделений и указанных нетиповых образовательных организаций обучающимися устанавливается учредителями соответствующих

образовательных организаций с учетом уровня и направленности реализуемых образовательными организациями образовательных программ, обеспечивающих развитие интеллектуальных, творческих и прикладных способностей обучающихся в образовательных организациях. Особенности организации и осуществления образовательной деятельности по основным и дополнительным образовательным программам для граждан, проявивших выдающиеся способности, а также граждан, добившихся успехов в учебной деятельности, научной (научно-исследовательской) деятельности, творческой деятельности и физкультурно-спортивной деятельности, осуществляемой образовательными организациями, имеющими указанные специализированные структурные подразделения, и нетиповыми образовательными организациями, определяются в соответствии с частью 11 статьи 13 настоящего Федерального закона.

## Приложение 5.

### Кейсы по курсу «Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей в образовательных учреждениях»

#### Кейс 1.

В семье рано обратили внимание на незаурядные умственные данные Кости. Он начал читать с трех лет, в четыре сочинял рассказы, в пять стал писать «энциклопедию». Он никогда не забывал то, что когда-то усвоил. Очень самоуверен. Когда Костя пришел в школу, он уже знал, что будет лучше всех. В классе все время перебивал других, крича: «Он не так говорит, он не знает». Дети его не любили за зазнайство, дразнили. Не умея общаться со сверстниками, дружил только с малышами. Соученики его не только дразнили, но и били (Костя – высокий, тощий, неуклюжий мальчик – хотел, но не умел дать сдачи). Костя поправлял учительницу, утверждая (в большинстве случаев справедливо), что она в том-то и том-то ошибается. Учительница не просто не любила Костю, но и доказывала, что это «нахватанный», поверхностный мальчик, который по-настоящему не знает самых простых вещей, например, таблицу умножения (последнее поначалу было тоже справедливо, так как учить таблицу умножения Косте не хотелось. В дальнейшем, когда появились разные учителя по разным предметам, положение усугубилось. Костя раздражал всех педагогов, так как он, по выражению классной руководительницы, вечно «выступал». Он легко «заводился», если слышал, с его точки зрения, глупость от сверстников или учителей, он начинал яростно что-то доказывать, обвинять других в «беспросветной тупости». Называл ребят «дураками» и «тушарями». Однажды заявил преподавательнице географии, что зря теряет время, сидя на ее уроках. Мнение о нем как о «выскочке», «воображале» было всеобщим. Никто не видел уже незаурядность его умственных возможностей, силу интеллекта; для всех он был только «скверный мальчишка».

#### Кейс 2.

Сереза Л. – интеллигентный, воспитанный мальчик с тихим голосом, по мнению тех, кто его хорошо знает, очень умный. Много читает – научно-популярные книги, путешествия, а в последнее время увлекся фантастикой. Делает вид, что слушает учителя, но при этом занимается тем, что считает для себя нужным или интересным. Главное его «чужачество» в его абсолютной независимости. Он никогда не подстраивается под других – ни в поведении, ни в одежде. В младших классах на уроке иногда вставал, объясняя



просто: «Устал сидеть». В столовой вынимал книжку: «Скучно есть сосиски». Когда на уроке начинали говорить о том, что было ему уже известно (а это происходило очень часто), он, не торопясь и не скрываясь, вытаскивал книжку, которую не дочитал на предыдущем уроке. На выговоры учителей отвечал спокойно, не сомневаясь в своей правоте: «Зачем мне слушать то, что я хорошо знаю». В пятом классе задали сочинение на тему «Как я провел лето». Вместо сочинения Сережа представил учительнице серию рисунков – фонтаны Петербурга. Часть рисунков исполнена им самим, остальные – открытки. На вопрос, почему он не стал писать сочинение, доверительно 20 ответил, что самым большим летним впечатлением для него были фонтаны Петербурга, а в этом случае «лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать». Этот невозмутимый, сверхнезависимый мальчик вызывает недоумение у окружающих: он почему-то во многих ситуациях не такой, как все, и нет способа пересилить его тихое сопротивление. Высокий уровень интеллекта сочетается с загадочностью характера. Он сам по себе – ни с кем не сближается и ни с кем не считается, никому не подражает, никогда не известно, как именно он поступит. В результате педагогов и родителей занимают не столько его богатые умственные возможности, сколько трудность контакта с ним.

### Кейс 3.

Этот рослый, толстый мальчик всегда хочет в жизни одного и того же – читать и есть. Читает он книжки самые разные и очень быстро, прямо-таки проглатывая их. В средних классах читал все подряд – книги по астрономии, по кулинарии, по философии, по языкознанию. И надо отметить, что читал он с толком, прекрасно помнил прочитанное, легко в нем ориентировался. Беседовать с ним на любые темы – одно удовольствие, поговорить он любит. При первой же встрече с психологом он без труда поддержал разговор об искусственном интеллекте, причем сразу ввязался в спор, где на его стороне было заметное преимущество. При этом учится он посредственно. Как сказала мать: «Саша сам, без крупного скандала, ни разу не сел за домашние задания». Учителя, как она выразилась, «подозревают», что у мальчика большие способности, но ничего, кроме раздражения, он у них не вызывает. Ни одной нормальной тетрадки, ни одного сочинения, написанного до конца. После того, как он научился читать, он уже не хотел ничего другого делать, не хотел ходить в спортивную секцию (а врачи настоятельно советовали, чтобы убавить полноту). Он хотел только одного в жизни – читать, причем без потребности сколько-нибудь активной деятельности, без стремления к каким-либо результатам от своего любимого занятия. Познание приемлемо для него

только в такой пассивной форме – «глотание» книг. Мать рассказывала, что если они ехали на дачу, а в руках у мальчика не оказывалось какой-нибудь книги, то Саша покупал в киоске хотя бы расписание поездов, лишь бы не остаться без чтения. Опережая всех в своем редком в наше время увлечении (гораздо чаще дети увлекаются техникой, какой-нибудь областью науки или искусства, спортом), он выступает в роли «ходячей энциклопедии». Нельзя не заметить его умственную восприимчивость, отличную память, умение рассуждать. Но никто всерьез не воспринимает его как перспективного ученика, как будущего профессионала. Его лень и безволие выходят за пределы нормы.

#### Кейс 4.

Трехлетний Вадик поражает родителей и знакомых знанием букв. После беседы с мамой выяснилось, что его очень забавляли изображения «Азбуки в картинках». Нарисованные предметы и животные были ему известны: и жираф, и зонт, и книга, и все другие, - а вот рядом с ними нарисовано было что-то непонятное. Мама сказала: «Буквы». Совсем не похоже на известные рисунки, хотя что-то напоминающие. Вот эта – дом, а эта – круг. «Мама, это круг?» – «Нет, это буква О». А рядом – осы. Вадик подолгу рассматривал «Азбуку», ему все больше нравились изображения букв. Он бы и сам с радостью придумал им названия, но оказалось, его опередили. Кто? Мама все придумала? Но она и не думала совсем, только взглянула и сразу сказала, что это буква О. Маме было некогда. Каково же было ее удивление, когда совершенно неожиданно малыш начал называть многие буквы сам. «Кто тебе рассказал?» – «Мне эти рассказали», – указал малыш на рисунки. Ребенок еще ничего не знал о письменности, даже не знал названий всех букв, но уже догадывался. И спешил к маме, чтобы убедиться, что всем буквам досталось по частичке от названий разных животных и предметов. Мама четырехлетнего Максима убеждена в неординарности сына: «У него изумительная память: помнит всех знакомых и родственников по именам, даже если видел всего один раз. Стихи, сказки запоминает очень быстро, может в течение часа рассказывать их наизусть. Бабушка у нас ботаник, она часто гуляет с Максимкой в парке, так он теперь почти каждую травинку, цветочек, деревце мне называет, причем правильно, я потом проверяла. Я просто не могу понять, как у него много разных имен, названий в голове умещается...». Папа двухлетней Машеньки отмечает быстрое развитие дочери: ходить начала в девять месяцев, а в одиннадцать месяцев уже бегала, первые зубы появились в четыре месяца, первые слоги произносила в шесть месяцев, в год разговаривала предложениями. Может быть это признаки одаренности?

## Приложение 6.

### ТЕЗАУРУС<sup>31</sup>

Вундеркинд (от нем. wunder чудо и kind ребенок) – одаренный ребенок, обладающий исключительными, выдающимися способностями

Гениальность (от лат. *genialis*) – наивысшая степень проявления творческих сил человека, связана с созданием качественно новых, уникальных творений, открытием ранее неизвесного.

Гений (от лат. *genius*) – высшая степень одаренности, ума, таланта; человек, обладающий такого рода одаренностью, носитель гениальности.

Задатки – врожденные анатомо-физиологические особенности нервной системы, мозга, составляющие природную основу развития способностей; индивидуальные особенности физической и нервной организации человека, обуславливающие эффективное соответствие сенсомоторной регуляции определенным видам деятельности.

Креативность (от лат. *creation* – созидание, сотворение) созидательная; творческая, новаторская деятельность; способность создавать оригинальные ценности, принимать нестандартные решения.

Одаренность – это системно развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких результатов, в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми.

Одаренность, ее виды: по типу деятельности (практическая, познавательная, художественно-эстетическая, коммуникативная, духовно-ценностная); по степени сформированности (актуальная, потенциальная): по форме проявлений (явная, скрытая); по широте проявлений в различных видах деятельности (общая, специальная); по особенностям возрастного развития (ранняя, поздняя).

Одаренность актуальная – это психологическая характеристика ребенка с такими наличными показателями психического развития, которые проявляются в более высоком уровне выполнения деятельности в конкретной предметной области по сравнению с возрастной и социальной нормой.

Одаренность интеллектуальная – такое состояние индивидуальных психологических ресурсов (в первую очередь умственных), которое обеспечивает возможность творческой интеллектуальной деятельности, деятельности, связанной с созданием субъективно

<sup>31</sup>Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. 672 с.; Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. М., 2004.

и объективно новых идей, использованием нестандартных подходов в разработке проблем, чувствительностью к ключевым, наиболее перспективным линиям поиска решений в той или иной предметной области, открытостью любым инновациям и т. д.

Одаренность общая – высокий уровень развития общих способностей, определяющий сравнительно широкий диапазон деятельностей, в которых человек может достичь больших успехов. Одаренность общая трактуется как уровень развития общих способностей, определяющих диапазон видов деятельности, в которых человек может достичь значительных успехов. Общая одаренность рассматривается и как основа для развития специальных способностей, но представляет собой независимый от них фактор. Ядром общей одаренности являются умственные способности, вокруг которых выстраиваются эмоциональные, мотивационные и волевые качества личности.

Одаренность потенциальная – это психологическая характеристика ребенка, который имеет лишь определенные психические возможности для высоких достижений в том или ином виде деятельности, но не может реализовать свои возможности в данный момент времени в силу их функциональной недостаточности.

Одаренные дети – дети, значительно опережающие своих сверстников в умственном развитии либо демонстрирующие выдающиеся специальные способности (музыкальные, художественные, спортивные и др.).

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

Признаки одаренности охватывают два аспекта поведения одаренного ребенка: инструментальный – характеризует способы его деятельности; мотивационный – отношение ребенка к той или иной стороне действительности, а также к своей деятельности. Инструментальный аспект поведения одаренного ребенка: наличие специфических стратегий деятельности, сформированность качественно своеобразного индивидуального стиля деятельности, особый тип организации знаний одаренного ребенка, своеобразный тип обучаемости. Мотивационный аспект поведения одаренного ребенка: повышенная избирательная чувствительность (к звукам, цветам, предметам и т. д.), повышенная познавательная потребность, ярко выраженный интерес к тем или иным сферам деятельности, предпочтение парадоксальной, противоречивой и неопределенной информации, неприятие стандартных, типичных заданий и готовых ответов, высокая требовательность к результатам.

Психолого-педагогический мониторинг – наблюдение как способ выявления одаренных детей. При выявлении одаренных детей необходимо дифференцировать: а) актуальный уровень развития одаренности, достигнутый на данном возрастном этапе; б) особенности конкретных проявлений одаренности, связанные с попытками ее реализации в различных видах деятельности; в) потенциальные возможности ребенка к развитию.

Скрытая одаренность – одаренность, проявляемая в деятельности ребенка в менее выраженной форме.

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

Способности (англ. abilities, aptitudes, capabilities) – индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого, определяющие успешность выполнения деятельности или ряда деятельностей, не сводимые к знаниям, умениям и навыкам, но обуславливающие легкость и быстроту обучения новым способам и приемам деятельности.

Талант – высокий уровень развития способностей, социальная характеристика человека, который сделал значительный вклад в развитие культуры, науки и т. д.

Творчество – человеческая деятельность, порождающая нечто качественно новое, никогда раньше не бывшее, и имеющее общественно-историческую ценность (в узком смысле). Творчество – всякая практическая или теоретическая деятельность человека, в которой возникают новые (по крайней мере, для субъекта деятельности) результаты (знания, решения, способы действия, материальные продукты) (в широком смысле).

Явная одаренность – одаренность, проявляющаяся в деятельности ребенка достаточно ярко и отчетливо, в том числе и при неблагоприятных условиях.

## СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие. . . . . 3

### **ЧАСТЬ 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ. КРАТКИЙ КУРС ЛЕКЦИЙ**

Лекция 1. Понятие одаренности. Детская одаренность. . . . . 5

Вопросы и задания для самоподготовки. . . . . 9

Лекция 2. Современные концепции одаренности. . . . . 9

Вопросы и задания для самоподготовки. . . . . 13

Лекция 3. Особенности личности одаренного ребенка. . . . . 14

Вопросы и задания для самоподготовки. . . . . 15

Лекция 4. Диагностика одаренности. . . . . 15

Вопросы и задания для самоподготовки. . . . . 18

Лекция 5. Содержание образования и проблемы  
в обучении одаренных детей.  
Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей. . . . 19

Вопросы и задания для самоподготовки. . . . . 24

### **ЧАСТЬ 2. ПРАКТИКУМ ПО КУРСУ «ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ»**

Материалы практикумов. . . . . 25

### **ЧАСТЬ 3. ПРОБЛЕМА ОДАРЕННОСТИ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ МЫСЛИТЕЛЕЙ XIX–XX ВВ.**

*Выготский Л. С.*  
Психология развития человека. . . . . 47

<i>Выготский Л. С.</i> Воображение и творчество в детском возрасте. ....	65
<i>Теплов Б. М.</i> Способности и одаренность. ....	71
<i>Богоявленская Д. Б.</i> Одаренность: ответ через полтора столетия. ....	77
<i>Матюшкин А. М.</i> Концепция творческой одаренности. ....	87
<i>Миллер А.</i> Драма одаренного ребенка и поиск собственного Я. ....	94
<i>Лейтес Н. С.</i> Психология одаренности детей и подростков. ....	99
<i>Юркевич В. С.</i> Одаренный ребенок: иллюзии и реальность. ....	128
<i>Савенков А. И.</i> Психология детской одаренности. ....	138
<i>Ильин Е. П.</i> Психология творчества, креативности, одаренности. ....	139

**ЧАСТЬ 4.**  
**УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ**  
**САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ**  
**ПО КУРСУ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВО-**  
**ЖДЕНИЕ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ**  
**УЧРЕЖДЕНИЯХ»**

Учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы обучающихся. ....	143
---	-----

**ЧАСТЬ 5.**  
**ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ**  
**САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ**  
**ПО КУРСУ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ**  
**СОПРОВОЖДЕНИЕ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В ОБРАЗОВА-**  
**ТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ»**

Список рекомендуемой литературы. ....	148
---------------------------------------	-----

**ЧАСТЬ 6.**  
**ПРИЛОЖЕНИЯ**

Приложение 1.....	152
Приложение 2.....	157
Приложение 3.....	161
Приложение 4.....	165
Приложение 5.....	168
Приложение 6.....	171





*Учебное издание*

**Дьячкова М. А.**

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ  
СОПРОВОЖДЕНИЕ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ  
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ**

учебное пособие

Корректоры  
*О. Н. Томюк*  
Компьютерная верстка  
*О. Н. Томюк*  
Дизайн обложки  
*О. Н. Томюк*

Формат 60x84 1/16. Бумага офсетная. Гарнитура Georgia.

Уч.-изд. л. 10,0. Усл. печ. л. 10,26. Тираж 500 экз.

ООО Издательско-полиграфическое предприятие «Макс-Инфо»

620062, г. Екатеринбург, ул. Генеральская, д. 3, оф. 208.

Отпечатано в ИПЦ

Издательско-полиграфического предприятия «Макс-Инфо»

620062, г. Екатеринбург, ул. Генеральская, д. 3, оф. 208.