**Савенков А.И. Психология детской одаренности.**

**Конспектувати: ↓**

**Глава 3. СОВРЕМЕННЫЕ КОНЦЕПЦИИ ОДАРЕННОСТИ**

(Савенков А.И. Психология детской одаренности. – М.: Генезис, 2010. – 440 с.: с ил. – (Учебник XXI века). – С. 58-102)

****

Рекомендовано УМО по специальностям педагогического образования в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности 031000 – педагогика и психология

Книга посвящена проблемам диагностики и развития детской одаренности в современной образовательной среде. В ней последовательно рассматриваются основные вопросы психологии детской одаренности, развития и обучения одаренных детей, развитие интеллектуально-творческого потенциала каждого ребенка.

Издание адресовано педагогам, психологам, студентам высших учебных заведений.

ISBN 978-5-98563-203-3

УДК 159.9(075.8)

ББК 88.8

**3.1. РАЗРАБОТКА СОВРЕМЕННЫХ КОНЦЕПЦИЙ ОДАРЕННОСТИ**

Вопрос о том, с какого момента вести отсчет нового времени и какие концепции одаренности считать современными, не так прост, как кажется на первый взгляд. Любой ответ на него лишь условно можно назвать верным или ошибочным. Вполне можно сказать, что современной следует считать ту концепцию, которая продолжает обсуждаться исследователями и использоваться на практике вне зависимости от того, как давно она была создана.

К числу таких теорий относятся датированные серединой XX века концепция одаренности советского психолога Б.М. Теплова и теоретическая модель, известная в нашей психологии как «Структура интеллекта» американского психолога Дж. Гилфорда. Разработанные во времена, которые с трудом можно назвать современностью, они продолжают интенсивно обсуждаться в специальной литературе и использоваться в образовательной практике. Более того, многие специалисты называют модель Дж. Гилфорда самой популярной и при этом самой критикуемой (В.Н. Дружинин, Р. Стернберг, E.Л. Григоренко и др.). А концепция Б.М. Теплова и по сей день является одной из самых цитируемых среди российских психологов. Поэтому мы начнем с рассмотрения этих теорий и от них постепенно перейдем к обсуждению концепций, созданных в самом конце XX – начале XXI века.

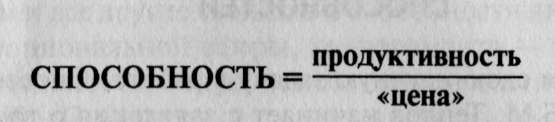
**3.2. ОДАРЕННОСТЬ КАК КАЧЕСТВЕННОЕ СОЧЕТАНИЕ СПОСОБНОСТЕЙ**

Формулируя свою научную задачу в работе «Способности и одаренность», Б.М. Теплов начинает с заявления о том, что не стремится дать общую теорию одаренности и даже развить какую-либо гипотезу о том, какой должна быть такая теория. По его мнению, для современной психологии эти задачи невыполнимы. Однако его научные изыскания привели к созданию оригиналь­ной и цельной теоретической модели одаренности, получившей широкое признание в среде отечественных психологов.

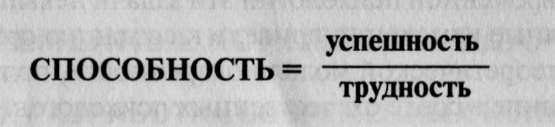
По утверждению Б.М. Теплова, «при установлении основных понятий учения об одаренности наиболее удобно исходить из понятия "способность"» (Теплов, 1985. С. 16). В представлении о способностях, по его мнению, традиционно заключаются три признака:

* под способностями подразумеваются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого;
* способностями называют не всякие индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей;
* понятие «способность» не сводится к тем знаниям, навыкам и умениям, которые уже выработаны у данного человека, под ними обычно имеют в виду такие индивидуальные особенности, которые могут объяснить легкость и быстроту приобретения этих знаний, умений и навыков.

Таким образом, получается, что чем больше развита у человека способность, тем успешнее он выполняет связанную с ней деятельность, быстрее этой деятельностью овладевает, а процесс овладения деятельностью и сама деятельность даются ему субъективно легче, чем обучение и работа в той сфере, в которой он не имеет способности. В 1990-е годы, характеризуя представления Б.М. Теплова и других советских психологов о проблеме способностей, В.Н. Дружинин предложил их наглядные формулы (Дружинин, 1995. С. 12-13). По его утверждению, формулу способностей можно выразить в объективной форме:



или же в субъективной форме:



Определяя способности как индивидуально-психологические особенности индивида, Б.М. Теплов постоянно подчеркивает, что они не могут быть врожденными. Таковыми могут быть лишь анатомо-физиологические особенности, или задатки, которые лежат в основе развития способностей. «Понятие "одаренность" лишается смысла, если его рассматривать как биологическую категорию» (Теплов, 1985. С. 22). Значительно позже, развивая данный подход, российский психолог В.Д. Шадриков предложит рассматривать задатки как системные качества, введя дополнительную градацию, поделив их на общие и специальные. Кроме того, он отметит: «Возможно, конечно, и другое понимание задатков – их можно рассматривать как генетические программы, определяющие развитие функциональных систем в структуре мозга и в целом человека как индивида, однако в этом случае задатки перестают быть предметом изучения психологии» (Шадриков, 1991. С. 12).

Одной из принципиально важных идей, высказанных Б.М. Тепловым и безусловно принятых современной психологией одаренности, является утверждение о том, что способность по своему существу есть понятие динамическое, существует она только в движении, в развитии. В психологическом плане нельзя говорить о способности, что она существует до начала своего развития, так же как нельзя говорить о способности, достигшей полного развития или закончившей развитие. Приняв это положение, автор предлагает не упускать из виду того, что развитие осуществляется не иначе, как в процессе той или иной практической или теоретической деятельности.

Ключевая идея Б.М. Теплова заключается в следующем: одаренность – это «...качественно своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или другой деятельности» (Теплов, 1985. С. 22). Говоря о том, что способностями можно называть лишь индивидуально-психологические особенности, которые имеют отношение к успешности выполнения той или другой деятельности, автор особо подчеркивает, что эту возможность создают не отдельные способности как таковые, а лишь их своеобразное сочетание, характеризующее данную личность.

Отсюда вытекает еще одна из важнейших идей данной концепции – идея о возможности компенсации одних способностей другими. Выдвигая ее, автор солидаризируется с рядом зарубежных психологов, и прежде всего с В. Штерном, которого обычно жестко критикует. Б.М. Теплов пишет о том, что существует «...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» (Там же. С. 21).

«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» (Там же. С. 22). Исходя из этих соображений, утверждает далее Б.М. Теплов, мы не можем непосредственно переходить от изучения отдельных способностей к вопросу возможности успешного выполнения конкретным человеком той или иной деятельности. Этот переход может быть осуществлен только через другое, более синтетическое понятие – одаренность. Он подчеркивает, что именно в этом контексте понимает под одаренностью – качественно своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении человеком той или другой деятельности.

С точки зрения Б.М. Теплова, своеобразие понятий одаренности и способности заключается в том, что свойства человека рассматриваются в них с позиции тех требований, которые предъявляет та или иная практическая деятельность. Поэтому он считает, что нельзя говорить об одаренности вообще. Можно говорить только об одаренности к чему-либо, к какой-нибудь деятельности.

Критикуя своих коллег, трудившихся в начале XX века (А.Ф. Лазурский, Э. Мэйман, Ч. Спирмен и др.), Б.М. Теплов пишет о проблеме одаренности как о проблеме качества, а не количества. Э. Мэйман (Мэйман, 1911. Ч. 2) пишет, что возможна количественная оценка одаренности, которую можно сделать, не считаясь с ее качеством (измерение одаренности на основе тестирования). Кроме того, возможен качественный анализ: постараться измерить степень одаренности в отдельных способностях (память, фантазия и т.п.). И далее Э. Мэйман лишь допускает возможность исключительно качественного анализа одаренности. Для Б.М. Теплова этот момент стал отправным, он настаивает на том, что возможен только качественный анализ одаренности.

Б.М. Теплов учел достижения многих своих предшественников. Критикуя их, а где-то с ними соглашаясь, он формулирует собственную позицию. Разработанная им концепция одаренности стала базовой для многих отечественных исследователей и практиков конца XX века.

Для этой концепции характерно отрицание механистического представления о наследственном характере одаренности.

Вместо положения о константности уровня одаренности, при­нятого большинством исследователей первой половины XX века, работавших в рамках тестологической парадигмы, Б.М. Теплов отстаивает представление о том, что одаренность – динамическая характеристика личности.

Под одаренностью он предлагает понимать качественно своеобразное сочетание способностей, каждая из которых изменяется, приобретает принципиально иной характер в зависимости от наличия и степени развития других способностей.

Из этого вытекает следующий элемент его модели – возможность компенсации одних способностей другими.

По его мнению, нельзя говорить об одаренности вообще, можно говорить лишь об одаренности по отношению к определенному виду деятельности.

**3.3. МОДЕЛЬ «СТРУКТУРА ИНТЕЛЛЕКТА»**

Американский психолог **Джой Пауль Гилфорд** описывал проблематику одаренности в терминах, принятых тестологической парадигмой. Самым заметным и широко признанным его достижением стала модель «Структура интеллекта». Дж. Гилфорд выступал против идеи общего интеллекта, ссылаясь на собственные наблюдения низких корреляций между результатами выполнения отдельных тестов.

Его модель предлагает, по его полушутливому утверждению, около 120 способов быть умным. «К сожалению, существует значительно больше способов быть глупым», – тут же добавляет автор. Впоследствии продолжателями его научного направления было найдено более 180 интеллектуальных способностей. Именно многофакторность сделала модель Дж. Гилфорда популярной в образовательной практике. Большое количество выделенных факторов является прекрасной базой для разработки программ диагностики интеллекта и целенаправленного развития в образовательной среде. Эта модель много лет используется как базовая в ряде школ для одаренных детей в разных странах мира.

Дж. Гилфорд находит несколько общих фундаментальных оснований для классификации многочисленных проявлений (факторов) интеллекта. Три фундаментальных блока, в которые объединены интеллектуальные факторы, выглядят так:

* операции;
* результаты мышления;
* содержание.

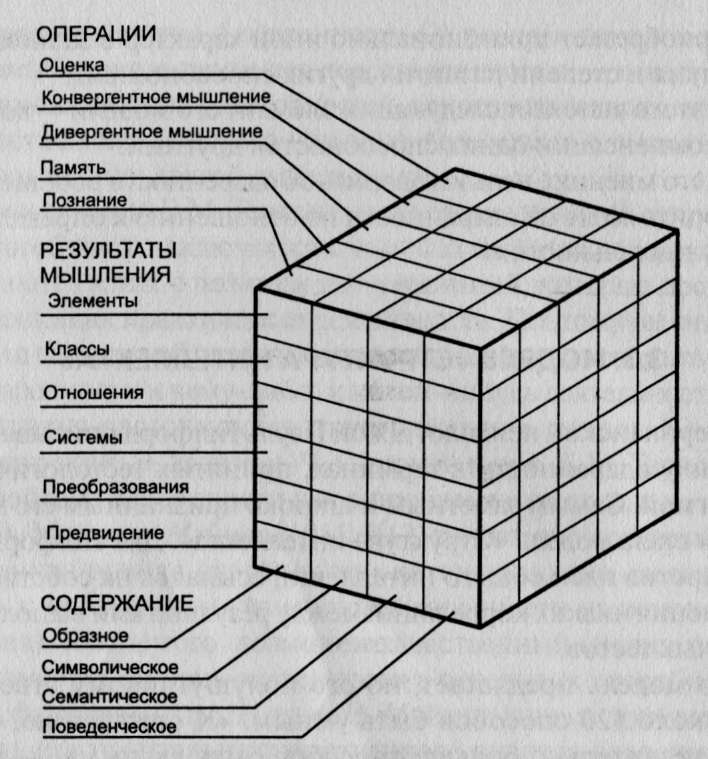


Рис. 2. Модель «Структура интеллекта» Дж. Гилфорда (Гилфорд, 1965)

В **первый блок** автор включил основные виды интеллектуальных процессов и выполняемых операций. Это позволило ему сформировать пять больших групп интеллектуальных способностей (факторов):

* ***познание*** – восприятие и понимание предъявляемого материала;
* ***память*** – запоминание и воспроизведение информации;
* ***конвергентное мышление*** – логическое, последовательное, однонаправленное мышление. Проявляется в задачах, имеющих единственный правильный ответ;
* ***дивергентное мышление*** – альтернативное, отступающее от логики. Проявляется в задачах, допускающих существование множества правильных ответов;
* ***оценка*** – суждение о правильности заданной ситуации.

**Второй способ** классификации интеллектуальных факторов, по Дж. Гилфорду, соответствует виду материала или включенного в него содержания. Содержание может быть представлено, по его мнению, в виде:

* изображений;
* символов;
* семантическом;
* поведенческом.

Включая в эту группу последний фактор – поведенческий, Дж. Гилфорд отмечает, что имеет в виду нечто вроде социального интеллекта.

Применение к содержанию той или иной операции дает, как утверждает Гилфорд, не менее шести видов конечного мыслительного продукта. Эти виды:

* элементы (единицы объектов);
* классы;
* отношения;
* системы;
* преобразования (трансформации);
* предвидения.

Все это представлено в виде куба, каждая грань его характеризует один из способов измерения факторов (см. рис. 2). На одной грани располагаются различные виды операций, на другой – разные виды конечного мыслительного продукта, на третьей – разные виды содержания.

«Каждая клеточка этой модели, – пишет Дж. Гилфорд, – обозначает вид способности, который может быть описан в терминах операции, содержания и продукта, и для каждой клетки в месте ее пересечения с другими имеется единственное сочетание видов операции, содержания и продукта» (Гилфорд, 1965. С. 437). Особенно важно, что, несмотря на довольно глубокую проработанность, данная модель остается открытой системой. На это указывает и сам автор, отмечая, что к уже имеющимся (во время разработки данной модели) 50 факторам может быть добавлено более 120.

Популярность модели Гилфорда в прикладных психологических исследованиях и образовательной практике объясняется тем, что выделенные многочисленные факторы способны служить отправными точками для развития тех функций, которые они обозначают, и повышения функционирования интеллекта как целостной системы.

**3.4. ВОЗРАСТНАЯ ОДАРЕННОСТЬ**

Известный психолог Натан Семенович Лейтес еще в советский период отстаивал непопулярную в то время в отечественной психологии точку зрения, согласно которой одаренность может быть не только специальной, проявляющейся в какой-либо определенной области, но и общей. Лейтеса неоднократно критиковали, однако результаты его исследований всегда вызывали большой интерес.

Он предлагает рассматривать умственную одаренность сквозь призму возрастного развития, с этой целью вводит понятие «возрастная одаренность». Этим термином Н.С. Лейтес обозначает предпосылки умственного подъема, обусловленные свойствами детских возрастов. Одним из основных преимуществ этого понятия автор считает то, что оно имеет объяснительное значение. В нем фиксируется признание зависимости незаурядных умственных проявлений ребенка от специфических возможностей детства.

В качестве ведущего метода его эмпирических исследований выступает наблюдение. Опираясь, кроме наблюдения, на исследовательские беседы, изучение продуктов деятельности детей, автор со скрупулезностью натуралиста глубоко и последовательно исследует признаки детской одаренности. Основными признаками одаренности, проявляющейся в годы школьного детства, он считает:

* повышенную восприимчивость к учению;
* более быстрый темп продвижения;
* более выраженные творческие проявления.

Особое внимание Н.С. Лейтес уделял вопросам прогнозирования развития одаренной личности, отсюда его повышенный интерес к проблеме возрастных особенностей проявления одаренности. Он пишет о том, что «...с годами возрастают не только умственные возможности, но и происходит ограничение, вытеснение более ранних свойств, становление новых» (Лейтес, 2000. С. 4). Поэтому исследователь сосредоточивает свое внимание на признаках одаренности, проявляющихся по мере перехода от возраста к возрасту.

Он отмечает, что в годы возрастного созревания замечательные возможности развития заметны у всех детей: «Каждый полноценный ребенок, совершенно беспомощный при рождении, ничего не умеющий и не понимающий, за немногие годы, поначалу с помощью и под руководством старших, обретает ориентировку в окружающем, у него развивается речь и сложнейшие свойства ума – он становится «человеком разумным» (Там же. С. 3). Формирование и обогащение психики ребенка идет в таком темпе и с такой интенсивностью, которые будут уже недоступны в более зрелые годы. В этом отношении все дети одарены, и более того, это позволяет утверждать, что «дети одареннее взрослых». Это утверждение лишь на первый взгляд может показаться парадоксальным. Как видим, автор дает ему весьма убедительное объяснение.

При этом Лейтес отмечает, что динамичное умственное развитие детей даже в относительно одинаковых условиях приводит к разным результатам. На практике мы сталкиваемся с весьма существенными различиями в уровнях умственного развития разных детей, встречаются и «выдающиеся дети».

По его мнению, специалисты понимают возрастное развитие почти исключительно как процесс обогащения, роста умственных сил. Такое понимание является по меньшей мере недостаточным. Каждый из периодов детства отличают свои особые умственные достоинства, а переход от одного возраста к другому, «...связан не только с приобретениями, но и с потерями».

Н.С. Лейтес подчеркивает факт существования специфической для каждого этапа детства возрастной чувствительности, особой отзывчивости на окружающее, которая проявляется в избирательности внимания, в своеобразии воображения и проявления чувств. С годами не только возрастают умственные возможности, но и происходит ограничение, вытеснение ранних свойств и становление новых: «...Каждую возрастную ступень отличает своеобразие интеллекта – умственные черты, не свойственные ни предыдущим, ни последующим возрастам» (Лейтес, 2000. С. 4).

Особое внимание уделяется изучению умственной одаренности как интегральной личностной характеристики с точки зрения психофизиологических основ индивидуальных различий. В качестве ведущих характеристик умственных способностей он выделяет активность и саморегуляцию, рассматривая при этом их обусловленность свойствами типа нервной системы. Он пишет о том, что одаренность всегда неповторимо индивидуальна и вместе с тем несет в себе те или иные типические черты. Поэтому ориентировка в типологических различиях – это уже приближение к постижению индивидуальности.

Н.С. Лейтес отмечает, что умственная одаренность в школьные годы еще весьма сильно отличается от тех развитых специализированных достоинств ума, которые свойственны взрослым. Однако уже проявившиеся типологические различия играют вполне реальную роль: они могут указывать на некоторые будущие черты индивидуальности и во многом обусловить дальнейший ход умственного развития.

**3.5. ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ И ТВОРЧЕСКАЯ ОДАРЕННОСТЬ**

Детская одаренность в англосаксонской и в меньшей мере в русской научной традиции рассматривалась как предиктор будущих высоких достижений. Как мы уже отметили, определялась она на протяжении первой половины XX века преимущественно по тестам IQ. В среде специалистов постепенно нарастало сомнение в том, что одаренность, выявляемая таким образом, может рассматриваться как универсальная характеристика, свидетельствующая о возможности достижения личностью выдающихся результатов в жизни.

Американский психолог **Эмиль Поль Торренс** в ходе собственных исследований пришел к выводу, что успешны в творческой деятельности в школе и после ее окончания, как правило, не дети с высокой академической успеваемостью и не те, кто имеет высокие показатели по интеллектуальному тестированию (IQ). Точнее, эти показатели (учебная успешность и высокий интеллект) важны, они могут присутствовать, но они не являются единственными и определяющими условиями высоких достижений в будущем. Для успеха требуется еще и нечто другое, именуемое креативностью.

В предлагаемой Торренсом концепции творческой одаренности присутствует триада:

* творческие способности;
* творческие умения;
* творческая мотивация.

Творчество в его понимании – естественный процесс, порождаемый сильной потребностью человека в снятии напряжения, возникающего в ситуации незавершенности или неопределенности. Разработанные Э.П. Торренсом на основе этой концепции методики диагностики креативности широко применяются во всем мире. Они становились объектом серьезной, уничтожающей критики (Д.Б. Богоявленская, В.Н. Дружинин, М.А. Холодная и др.). Но нельзя не отметить, что появление стандартизированных тестов для оценки креативности сделало возможным проведение серии экспериментальных исследований, посвященных различиям и взаимной связи интеллекта и креативности, изучению их в отдельности и интеграции на новой основе.

В отечественной психологии проблема интеграции и дифференциации интеллекта и креативности имела место, однако была выражена не так рельефно, как в американской или западноевропейской психологической науке. Эти явления у нас традиционно рассматривались как единый комплекс. Важнейшим обстоятельством, приведшим к такому положению дел, следует считать полный отказ от тестирования по системе IQ, а также и диагностики креативности с помощью специальных тестов вплоть до 90-х годов XX века. Изучение интеллектуальных способностей велось в основном методом создания проблемных ситуаций, который, как известно, прямо ориентировал исследователей на рассмотрение интеллекта как комплексного психического конструкта, не только не исключающего креативности, а даже, напротив, рассматривающего последнюю как необходимую его составляющую. Но в течение последнего десятилетия XX века положение изменилось, и проблема дифференциации интеллектуальных и творческих способностей стала предметом ряда специальных научных изысканий отечественных психологов (С.Д. Бирюков, А.Н. Воронин, В.Н. Дружинин, М.А. Холодная и др.).

Анализируя подходы большинства отечественных и зарубежных авторов к проблеме соотношения интеллекта и креативности, В.Н. **Дружинин** выделяет три основных позиции:

* первая – отказ, от какого бы то ни было разделения этих функций. Эта точка зрения характерна для ряда отечественных ученых, причем в большей мере это представлено в среде педагогов-исследователей. Из известных зарубежных исследователей, придерживающихся данного подхода, можно назвать Г. Айзенка;
* вторая строится на утверждении, что между интеллектом и креативностью существуют «пороговые» отношения. Для проявления креативности нужен интеллект не ниже среднего, или нет глупых креативов, но есть нетворческие интеллектуалы (В.Н. Дружинин);
* третья – интеллект и креативность – независимые, ортогональные способности. При максимальном снятии регламентации деятельности в ходе тестирования креативности результаты ее измерения у детей не зависят от уровня их интеллекта (В. Воллах, В.Н. Дружинин, Дж. Коган и др.).

Изучение психологии творчества теснейшим образом связано с проблематикой одаренности, однако нельзя не замечать и того, что это разные научные проблемы. В итоге некоторого разочарования в прогностических возможностях оценки общей одаренности с помощью тестов интеллекта резко возрос интерес к рассмотрению креативности в качестве ключевого предиктора будущих высоких достижений. Это породило целое направление исследований, связанных с построением концепций творческой одаренности.

**3.6. КОНЦЕПЦИИ ТВОРЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ**

Российский психолог **Алексей Михайлович Матюшкин** (1927–2004) рассматривает творческую одаренность как общую предпосылку психического развития и становления творческой личности. Автор выделяет пять ее структурных компонентов:

**а)** доминирующая роль познавательной мотивации;

**б)** исследовательская, творческая активность, выражающаяся 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» (Матюшкин, 1989. С. 23-33). Эта теоретическая модель получила широкую популярность в нашей стране в конце 80-х – начале 90-х годов XX века.

Популярность концепции творческой одаренности A.M. Матюшкина в значительной мере объясняется высокой востребованностью знаний об одаренности в этот период, но мало кто обратил внимание на ряд совершенно очевидных проблемных вопросов, возникающих при рассмотрении подобных научных решений. Действительно ли одаренность описывается этими пятью критериями? Все ли они перечислены? По какому принципу они подобраны? Нельзя ли какой-либо исключить или добавить новый? Эти вопросы остаются без ответов, однако описание особенностей, характеризующих одаренных людей и одаренных детей, традиционно является одним из самых популярных занятий в психологии одаренности. Подобные описания, построенные на эмпирических наблюдениях и интуиции авторов, несмотря на свою уязвимость, дают множество подсказок и теоретикам, и практикам, служат материалом для дальнейших научных изысканий.

***«Инвестиционной теорией креативности»*** назвал свою концепцию американский психолог **Роберт Стернберг**. Он утверждает, что процесс творчества возможен при наличии трех интеллектуальных способностей:

* синтетической способности видеть проблемы в новом свете и избегать привычного способа мышления;
* аналитической способности, позволяющей оценить, какие идеи стоят того, чтобы за них браться и их разрабатывать, а какие – нет;
* практически-контекстуальных способностей – убеждать других в ценности идеи.

Согласно его модели, для творчества необходимо наличие шести специфических, но взаимосвязанных источников: интеллектуальных способностей, знаний, стилей мышления, личностных характеристик, мотивации и окружения (среды). Р. Стернберг называет свою модель инвестиционной потому, что творческие люди способны бросать вызов толпе, они умеют «...покупать идеи по бросовой цене, а продают их по высокой». Он и его коллеги утверждают, что в рамках их стратегии можно разрабатывать теории, позволяющие развивать творческие способности (E.Л. Григоренко, Т. Любарт). С этой целью ими выделяется двенадцать стратегий стимулирования и развития креативности: быть примером для подражания; поощрять сомнения, возникающие по отношению к общепринятым предположениям и допущениям; разрешать делать ошибки; поощрять разумный риск и др.

**3.7. МОДЕЛЬ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА**

Наряду с проблематикой интеллектуальной одаренности внимание специалистов привлекают и проблемы творческой одаренности. Исследователи пришли к мысли о возможности рассмотрения интеллекта и креативности как составляющих интегральной, общей одаренности. И важную роль в этом сыграло гилфордовское деление мышления на конвергентное и дивергентное. В результате такого деления оценка интеллекта стала рассматриваться как характеристика уровня развития конвергентного, а оценка креативности как характеристика уровня развития дивергентного мышления.

Подобное понимание одаренности как сочетания уровней развития интеллекта и креативности, в свою очередь, подтолкнуло специалистов к необходимости включения во вновь создаваемую структуру одаренности еще и личностных факторов. Представления об одаренности, учитывающие уровень развития интеллекта, уровень развития креативности и личностные характеристики, наиболее распространены на сегодняшний день.

Одна из самых популярных концепций такого рода – «модель человеческого потенциала», предложенная американским психологом **Джозефом Рензулли**. Она наиболее точно отражает современное понимание этого явления. Большинство других современных моделей включают в себя факторы, которые были выделены Дж. Рензулли (Ф. Монкс, А. Таненбаум, Э.П. Торренс, Дж. Фельдхусен и др.).

Дж. Рензулли считает, что поведение человека отражает взаимодействие между тремя основными группами человеческих качеств. Он пишет: «Эти группы представляют собой общие и/или специальные способности выше среднего, высокий уровень включенности в задачу и высокий уровень креативности» (Рензулли, Рис, 1997. С. 214). Одаренный человек обладает этой системой качеств, способен к ее развитию и приложению к любой потенциально ценной области человеческой деятельности.

Таким образом, Дж. Рензулли не ограничивает понятие одаренности только высоким интеллектом или даже его сочетанием с креативностью. Он делает акцент сразу на трех характеристиках, определяющих понятие «потенциал личности». К ним относятся: доминирующая мотивация, выдающиеся способности (интеллект) и креативность. По утверждению автора, люди, имеющие способности к развитию взаимодействия выделенных факторов, требуют широкой вариативности образовательных возможностей. Анализируя современную образовательную практику, он подчеркивает, что обычно педагогика таких возможностей не предлагает.



Рис. 3. Малая модель человеческого потенциала Дж. Рензулли (см. Cline Starr Ed. D., 1989)

Представляют интерес не только выделенные Дж. Рензулли факторы одаренности, но и описание процесса взаимозависимости и взаимодействия между ними. Наиболее наглядна предложенная им графическая схема, на которой потенциал личности предстает в виде трех взаимно пересекающихся окружностей (см. рис. 3). Каждая окружность символизирует один из трех выделенных факторов. Одаренность выступает как результат взаимного наложения трех факторов, что и символизируют три пересекающиеся окружности.

Важнейшей отличительной чертой подхода Дж. Рензулли является то, что он допускает возможность существенного расширения контингента одаренных. Особенно наглядно это видно при сравнении с тем небольшим процентом (2-3% от общего числа) детей, который обычно выявляют при помощи тестов интеллекта, креативности или достижений.

Модель Дж. Рензулли не относится к числу многофакторных, но при этом требует распознавания не только выдающихся интеллектуальных способностей и уровня развития, определяемого в основном по тестам достижений, но и других факторов, отражающих специфику когнитивных и поведенческих характеристик одаренного человека. Как следует из анализа элементов, составляющих эту модель, факторы включают много типов способностей и потенций, которые часто не могут быть измерены так же точно, как, например IQ или учебные достижения.

Дж. Рензулли пишет в одной из своих работ: «Факт, что эти способности могут быть развиты в различной степени у гораздо большей части популяции, чем та, которая обычно включается в специальные программы, создает тот императив, который мы рассматриваем в целостном понятии одаренность» (Рензулли, Рис, 1997. С. 215). Такой подход к выявлению одаренных и развитию умственных способностей позволяет отойти от традиционной практики, ориентированной только на уровень интеллектуальной или творческой одаренности – в этом случае часть детей называ­ют одаренными, а остальные попадают в категорию неодаренных. Дж. Рензулли предлагает использовать прилагательное «одаренный» не как констатацию факта, а как характеристику перспективы развития.

**3.8. РАЗВИТИЕ ИДЕИ ПОТЕНЦИАЛА**

Как мы уже отметили, выделенные Дж. Рензулли факторы входят в большинство современных концептуальных моделей одаренности. Например, психолог **Франц Монкс** (Нидерланды) в исследовании подростков (772 подростка 12–15 лет) из девяти средних школ, использовал авторскую модель одаренности (см. рис. 4). В основе ее – факторы, выделенные Дж. Рензулли. Кроме того, Ф. Монкс предлагает дополнить триаду Рензулли факторами, наиболее активно воздействующими на процесс развития одаренности. Это факторы, традиционно относимые к понятию микросреды: «семья», «школа», «сверстники».



**Рис. 4. Модель одаренности Ф. Монкса**

В итоге он предлагает следующую теоретическую модель:

Исследования Ф. Монкса преследовали две основных цели:

**а)** применить на практике комплект диагностических методик, созданных в соответствии с представлениями об одаренности Дж. Рензулли;

**б)** описать действие выделенных переменных, относящихся к социально-эмоциональной среде (семья, школа, сверстники).

По мнению Ф. Монкса, этих переменных в модели Дж. Рензулли недостает. Поэтому в модели одаренности Монкса к «ядру», из трех вышеперечисленных факторов добавлен треугольник, каждая вершина которого обозначает один из этих микросредовых факторов.

Другой известный специалист в области психологии одаренности, психолог из США Д. Фельдхусен (США) предлагает дополнить «трехкольцевую» модель Дж. Рензулли «Я-концепцией» и «самоуважением». Он считает важным обратить внимание всех, кто причастен к процессу формирования личности, на то, что заботиться следует не только о развитии и росте интеллектуально-творческого потенциала и специальных способностей ребенка, но и о формировании у него позитивной «Я-концепции» и высокой мотивации.

К числу моделей, тесно связанных с идеей Дж. Рензулли, может быть отнесена и концепция одаренности, используемая в широко известных методиках диагностики уровня «дивергентной продуктивности» (креативности) Э.П. Торренса (США). Его методики диагностики креативности, как мы уже отметили, подвергаются серьезной и обоснованной критике, однако остаются востребованными и постоянно привлекают внимание специалистов в области практической психологии образования.

Аргументируя свои возражения, В.Н. Дружинин предлагает собственные результаты анализа проблемы взаимосвязи уровней конвергентной и дивергентной продуктивности. В итоге он вводит понятие модели диапазона. Суть этой идеи в том, что интеллект ограничивает верхний уровень достижений в любой деятельности, но не детерминирует ее результат. С ростом интеллекта растет и диапазон, в котором реализуется творческая личность. Одним из основных и самых интересных отличий «модели диапазона» В.Н. Дружинина от моделей Э.П. Торренса, Дж. Гилфорда и их сторонников является то, что факторы дивергентного мышления в нее не входят. Он доказывает, что при тестировании дивергентной продуктивности (креативности) следует ориентироваться на средние показатели, так как высокие показатели чаще определяются факторами, не связанными с продуктивным процессом. В.Н. Дружининым и его учениками экспериментально доказано, что очень высокая оригинальность скорее свидетельствует о невротизации личности, чем о ее выдающихся мыслительных способностях. От показателя разработанности он предлагает вообще отказаться ввиду его очевидной связи с непосредственным опытом человека. А параметры «гибкость» и «беглость», по его утверждению, вообще являются интеллектуальными факторами, а не критериями креативности.

Несмотря на это, методики диагностики креативности и Э.П. Торренса, и Дж. Гилфорда пользуются широкой популярностью у практических психологов. Объясняется это, вероятно, тем, что критика, несмотря на всю свою убедительность, неконструктивна. Сами критики не предлагают собственного диагностического инструментария, способного вытеснить несовершенные методики.

Напомним, что в модели Дж. Рензулли, а также в работах его многочисленных последователей одаренность рассматривается как комплекс факторов, однако вряд ли правомерно относить эти модели к многофакторным. По своей теоретической направлен­ности они ближе к пониманию одаренности как интегративного явления. Эти представления ведут свою родословную от исследований Ч. Спирмена. В современной науке такая линия исследований представлена и более радикальными работами. Разработка проблемы общей одаренности в направлении изучения проблемы функционирования интеллекта как генерального фактора активно продолжается. Эти исследования будем квалифицировать как традиционные.

**3.9. ОДАРЕННОСТЬ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ СВОЕОБРАЗИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО МЕНТАЛЬНОГО ОПЫТА**

Известный специалист в области психологии интеллекта **Марина Александровна Холодная** отмечает, что изучение интеллектуальной зрелости может быть осуществлено в так называемых естественных и экстремальных формах. Психологической основой высших уровней интеллектуального развития выступает, по М.А. Холодной, ***своеобразие индивидуального ментального опыта личности***. Говорить о степени интеллектуальной одаренности можно только тогда, когда имеет место взаимосоответствие *индивидуальных ментальных репрезентаций*, *индивидуального интеллектуального поведения* и *объективных требований ситуации*. Три выделенные ею формы проявления одаренности: ***компетентность***, ***талант***, ***мудрость*** – проявляются у реальных людей. Эксперты, талантливые и мудрые, и являются людьми с таким типом организации ментальных репрезентаций, который обеспечивает воспроизведение релевантных характеристик ситуации и отвечает за выстраивание эффективного интеллектуального поведения в каждой конкретной ситуации. М.А. Холодная выделяет ***три структурных уровня организации ментального опыта***:

* *когнитивный опыт* (ментальные структуры, отвечающие за оперативную переработку текущей информации);
* *метакогнитивный опыт* (ментальные структуры, обеспечивающие непроизвольное и произвольное управление ходом собственной интеллектуальной деятельности, а также отслеживание состояния интеллектуальных ресурсов);
* *интенциональный опыт* (ментальные структуры, лежащие в основе индивидуальных интеллектуальных склонностей: предпочтения, убеждения, настроения и т.п.).

«Основная задача изучения психологических механизмов интеллектуальной одаренности, – отмечает М.А. Холодная, – следовательно, заключается в поиске закономерностей, которым подчиняется процесс спецификации основных компонентов ментального опыта» (Холодная, 1997. С. 309). Крупномасштабные исследования в этой области, по ее мнению, в настоящее время только лишь намечаются.

**3.10. ОДНОФАКТОРНЫЕ И МНОГОФАКТОРНЫЕ МОДЕЛИ ОДАРЕННОСТИ**

При всей привлекательности идеи существования интегративной одаренности нельзя не согласиться с немецким психологом **Куртом Хеллером** в том, что с точки зрения практик прикладных педагогических и психологических исследований наиболее продуктивными оказываются многофакторные модели. Эта мысль чрезвычайно ценна, поскольку является итогом точных наблюдений. Интегративные модели хороши для публикаций и теоретических рассуждений. Практике нужны не столько строго выверенные схемы, сколько максимально подробно описанные структурные элементы, характеризующие как можно больше граней рассматриваемого психического явления. Такие описания очень уязвимы, но они способны предложить практике реальные ориентиры.

При решении практических и в первую очередь образовательных задач значимой оказывается детализация психологического конструкта. Чем больше граней выделено у явления, тем больше ориентиров есть у практика. Вероятно, это в свое время обеспечило широкую популярность модели Дж. Гилфорда в образовательных системах многих стран мира и делает привлекательными ряд других многофакторных моделей одаренности, построенных позже.

К числу таких теоретических разработок относится модель американского психолога **Говарда Гарднера**. Он предлагает теоретическую конструкцию, состоящую из относительно независимых друг от друга видов интеллекта, которые отвечают за исключительно высокие достижения в отдельных областях. По предложению Г. Гарднера, следует выделять семь видов интеллекта:

* лингвистический интеллект;
* музыкальный интеллект;
* логико-математический интеллект;
* пространственный интеллект;
* телесно-кинестетический интеллект;
* личностные интеллекты: внутреннеперсональный и внешнеперсональный.

Автор утверждает, что каждый из этих видов интеллекта представлен у каждого человека. Также как и Б.М. Теплов, Г. Гарднер говорит об их своеобразном сочетании в психике определенного человека, определяющем характер его одаренности.

**3.11. МЮНХЕНСКАЯ МОДЕЛЬ ОДАРЕННОСТИ**

Немецким психологом **Куртом Хеллером** разработана ***«мюнхенская модель одаренности»*** (рис. 5). Одаренность определяется им «...как индивидуальные (когнитивные и мотивационные) личностные предпосылки высоких достижений в одной или более областях» (Хеллер, 1997. С. 244). В подходе к развитию одаренности он придерживается традиционной точки зрения, понимая под ней продукт взаимодействия индивидуальных внутренних задатков и внешних факторов социализации.

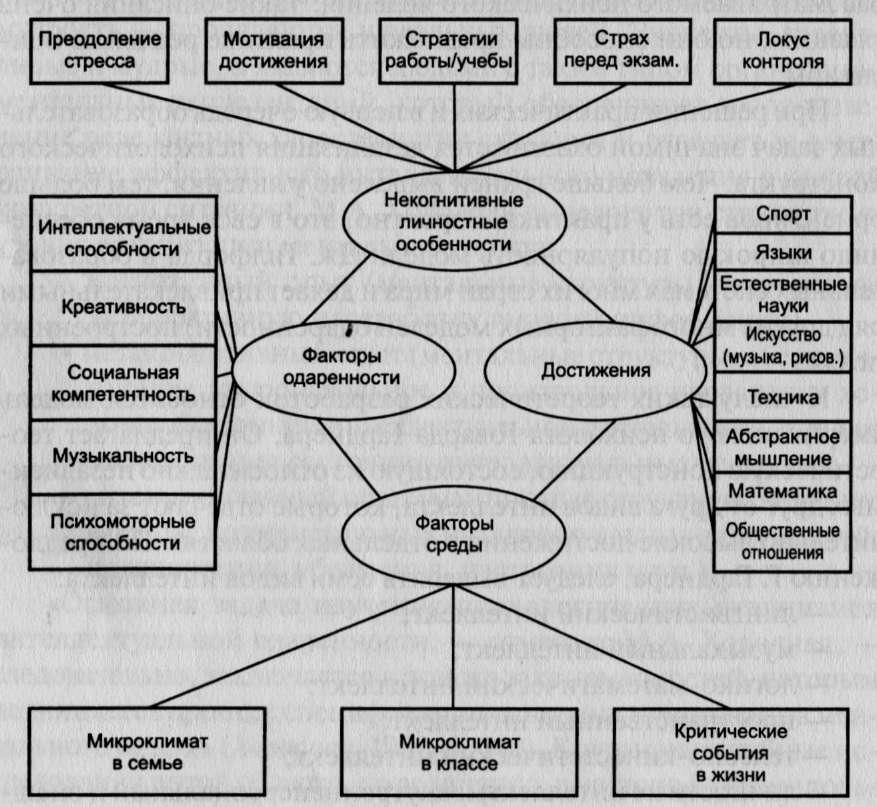


Рис. 5. Мюнхенская модель одаренности К. Хеллера

В его модели отмечено не только влияние когнитивных предикторов одаренности на критерии достижений, но и воздействие на них некогнитивных, личностных факторов, а также подчеркивается связь с социокультурными условиями. По утверждению автора, эта модель хорошо зарекомендовала себя как базовая, приспособленная для дифференциации различных форм одаренности и анализа причин высоких достижений в школьной и внешкольной сферах. Пользуясь этой моделью, К. Хеллер и его коллеги выделили ряд различных аспектов развития одаренности в школьном возрасте. Среди них блок основных, по их мнению, диагностически значимых личностных параметров, отличающих «среднеодаренных» от остальных детей. К этим параметрам они относят:

* высокие интеллектуальные способности;
* выдающиеся креативные способности (например, оригинальность, гибкость, разработанность);
* способность к более быстрому усвоению и выдающуюся память;
* интеллектуальное любопытство и стремление к знаниям;
* интернальный локус контроля и высокую личностную ответственность;
* убежденность в собственной эффективности и самостоятельность суждений;
* позитивную академическую Я-концепцию, связанную с адекватной самооценкой (Хеллер, 1997. С. 247).

**3.12. ОДАРЕННОСТЬ КАК ДИНАМИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЛИЧНОСТИ**

Важной тенденцией, ясно прослеживаемой в российской психологии еще с советских времен, выступает стремление большинства исследователей ***рассматривать одаренность не как константную, а как динамическую характеристику личности***. Об этом свидетельствуют данные многих исследований (Ю.Д. Бабаева, Н.Е. Веракса, В.И. Панов, А.И. Савенков, Д.В. Ушаков, Дж. Фримен и др.). Основным предметом анализа в названных работах выступают индивидуальные способы организации и использования знания адаптивным и направленным на достижение определенных целей образом. Естественно, что этот процесс во многом определяется средовыми факторами (Дж. Коллиер, Р. Стернберг и др.). Попытки рассмотрения одаренности с этой точки зрения предпринимались в русской и советской психологии еще в начале XX века (Л.C. Выготский и др.). В настоящее время это направление активно разрабатывается в исследованиях ряда российских ученых.

К числу аналогичных могут быть отнесены многие современные теоретические модели одаренности зарубежных психологов. Одной из наиболее известных является модель американского ученого **Абрама Танненбаума** (см. Приложение 1 в конце главы. – А.П.). Он считает, что само по себе наличие выдающихся личностных, интеллектуальных, творческих качеств не может гарантировать реализации личности в творческой деятельности. Для этого требуется взаимодействие пяти условий, включающих как внешние, так и внутренние факторы. В качестве таковых он выделяет:

* фактор «G», или общие способности;
* специальные способности в конкретной области;
* специальные характеристики неинтеллектуального характера, подходящие для конкретной области специальных способностей (личностные, волевые);
* стимулирующее окружение, соответствующее развитию этих способностей (семья, школа и др.);
* случайные факторы (очутиться в нужном месте в нужный час).

К числу основных заслуг сторонников этого подхода к разработке концепции одаренности следует отнести то, что в поле зрения исследователей, стоящих на этих позициях, оказывается стихия одаренности в противовес традиционному, преимущественно статическому рассмотрению, при котором внимание акцентируется лишь на различных параметрах оценки потенциала личности. На этом основании мы можем утверждать, что эта теория направлена на преодоление статического подхода к одаренности, характерного для большинства концепций начала и середины XX века.

**3.13. ДИНАМИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ОДАРЕННОСТИ**

Представление об одаренности как динамической характеристике личности в настоящее время воспринимается как очевидная идея, не вызывающая споров и сомнений. Однако так было не всегда, более того, традиционно одаренность рассматривалась как константная характеристика. В ряде работ современных психологов сделан акцент именно на динамичности одаренности. Такой подход меняет парадигму психолого-педагогической поддержки детской одаренности в образовательной среде, позволяет перейти от «диагностики отбора к диагностике развития» (А.Г. Асмолов и др.).

Одна из современных теоретических моделей – концепция одаренности Юлии Давыдовны Бабаевой. Модель построена на трех принципах, выделенных, как указывает автор, еще Л.C. Выготским. Он, в свою очередь, опирался на работы своих предшественников и современников (Л.C. Липе, И.П. Павлов, А. Адлер и др.). Имеются в виду следующие принципы:

* социальной обусловленности развития;
* перспективы будущего;
* компенсации.

В теорию одаренности Ю.Д. Бабаева предлагает включить понятия «преграды», «цели», «компенсации». Они выступают как некие фундаментальные звенья. Ю.Д. Бабаева пишет: «Новизна динамической теории одаренности проявляется не в новых методах количественного измерения одаренности, не в выявлении новых параметров оценки одаренности или специальных ее видов, а в отказе приписывать этим оценкам самодовлеющее значение» (Бабаева, 1997. С. 130-131). Сами преграды на пути развития психических процессов и даже «дефекты» (за счет действия механизма компенсации) не воспринимаются, с точки зрения данной теории, как приговор для развития личности в целом.

В качестве варианта решения проблемы развития интеллектуально-творческих способностей Ю.Д. Бабаева предлагает ши­роко использовать в образовательной практике тренинги различного рода. Ею разработан «психологический тренинг для выявления одаренности». Используя его возможности, автор проводит психокоррекционную работу. Психокоррекция в условиях тренинга строится не на стремлении приспособить ребенка к фактору, препятствующему развитию, а на специфическом для каждого индивидуального случая преобразовании структуры определенной психологической преграды.

К числу важных особенностей концепции относится то, что она не является по сути своей элитарной. Ее главная задача – рассматривать одаренность не как константный личностный показатель, а как постоянно развивающийся потенциал, существующий только в динамике, постоянно находящийся в движении, в развитии, а потому практически непрерывно меняющийся. Это делает особенно значимой уже не проблему обучения одаренных детей, а проблему развития «детской одаренности». Говоря иначе, проблему развития потенциала личности каждого ребенка.

**3.14. ПРОДУКТИВНОСТЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ОБЩИЕ СПОСОБНОСТИ**

Зависит ли продуктивность деятельности индивида от уровня развития и структуры его общих способностей? Это основной вопрос исследований В.Н. Дружинина. Под термином «общие способности» он понимает то, что обычно называют психометрическим интеллектом. Таким образом, речь идет о свойстве, измеряемом с помощью некоторой системы тестовых заданий. В.Н. Дружинин подчеркивает, что психометрический интеллект зависит от культуральных влияний, стиля семейного воспитания, уровня образования и социоэкономического статуса, но в большей степени детерминирован генетически.

Рассматривая структуру психометрического интеллекта, В.Н. Дружинин отмечает существование множества его моделей, но сам при этом обращается к данным исследований **Дж. Кеттелла**. Согласно результатам факторного анализа, примененного к данным многочисленных корреляционных исследований Дж. Кеттелла, психометрический интеллект включает в себя несколько иерархических уровней:

* на вершине генеральный фактор (G);
* второй уровень занимает флюидный или «текучий» интеллект (Gf)
* кристаллизованный интеллект (Gc) и
* фактор визуализации (Gv).

Также как и Дж. Кеттелл, В.Н. Дружинин рассматривает флюидный, или текучий, интеллект (Gf) как наиболее явно презентирующий генеральный фактор. Кристаллизованный интеллект представляет собой (аналогично Дж. Кеттеллу) систему интеллектуальных навыков, приобретенных в ходе индивидуальной деятельности.

Подчеркивая, что общий интеллект связан с успешностью человека в различных видах деятельности, В.Н. Дружинин рассматривает только успешность в учении, профессиональной деятельности и творчестве. При этом он справедливо отмечает, что творчество не сводимо к деятельности и считать его деятельностью в точном смысле слова нельзя.

Выделяя индивидуальную креативность, Дружинин пишет о том, что она в меньшей степени детерминирована генетически и в значительной мере зависит от взаимодействия индивида с социальной микросредой. Этому посвящен целый ряд его исследований, проведенных вместе с учениками. Он подчеркивает также, что в работах многих ученых ведется речь об обучаемости как отдельном факторе, но отмечает при этом, что с помощью эмпирических факторных исследований выявить его не удалось.

Свою концепцию он строит на предположении, что «...общий фактор "умственной энергии" (или же флюидный интеллект Gf) лежит в основе креативности, кристаллизованного интеллекта и, возможно, обучаемости» (Дружинин, 2001. С. 245). Это может быть представлено следующей элементарной схемой (рис. 6).

В.Н. Дружинин пишет о том, что, несмотря на обилие исследований, проводимых еще со времен А. Бине по сей день, вопрос о возможности прогнозирования обучаемости не утратил своей актуальности. Но более важным представляется его замечание о том, что пока еще никому не удалось выделить обучаемость как специфическую общую способность, отличную от общего интеллекта. Это и заставляет исследователей рассматривать интеллект как способность, лежащую в основе обучаемости, но не являющуюся существенным фактором, обуславливающим успешность обучения. Корреляция тестов общего интеллекта с критериями обучаемости колеблется в интервале от 0,03 до 0,61.

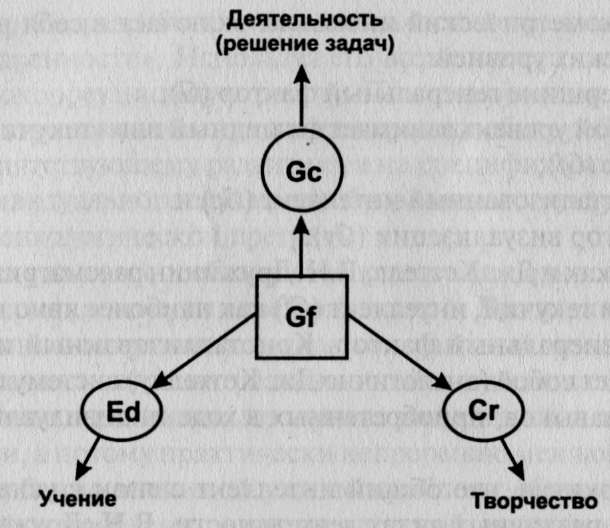


Рис. 6. Связь общих способностей и сфер человеческой активности (Дружинин, 2001. С. 245)

По данным, полученным при обследовании английских школьников, для теста «Прогрессивные матрицы» Дж. Равена корреляция общего интеллекта с уровнем школьной успеваемости равна 0,70. Тест Д. Векслера дает менее высокие корреляции с успеваемостью: вербальная шкала – до 0,65, невербальная – от 0,35 до 0,45, общий интеллект – 0,50.

Положительная корреляция между интеллектом, определяемым по IQ, и успеваемостью существует, но для школьников с высоким уровнем интеллекта она минимальна. Ссылаясь на собственные исследования и многочисленные труды ряда авторов (В.М. Блейхер, Л.Ф. Бурлачук, Э.А. Голубева, С.А. Изюмова, М.К. Кабардов и др.), В.Н. Дружинин отмечает, что существует нижний порог IQ для учебной деятельности. Успешно учиться может школьник, чей интеллект выше некоторого уровня, определяемого внешними требованиями деятельности. Вместе с тем успеваемость не растет бесконечно, ее уровень ограничивают системы оценок и требования педагогов к учащимся. По мнению В.Н. Дружинина, можно постулировать наличие нижнего «интеллектуального порога» учебной деятельности. Ученик, обладаю­щий IQ ниже этого порога, никогда не будет учиться успешно. С другой стороны, существует предел успешности обучения для индивида с данным уровнем IQ. Следовательно, учебная успеваемость (Ni) подчиняется следующему неравенству:

N (IQ) ≤ N ≤ N (IQi)

Отсюда В.Н. Дружинин делает вывод о надуманности и непродуктивности вывода о малой информативности тестов интеллекта для прогноза школьной успеваемости. Интеллект определяет лишь верхний, а деятельность – нижний предел успешности обучения, а место ученика в этом диапазоне определяется не когнитивными факторами, а личностными особенностями, в первую очередь учебной мотивацией и такими чертами «идеального ученика», как исполнительность, дисциплинированность, самоконтроль, отсутствие критичности, доверие к авторитетам.

**3.15. ОДАРЕННОСТЬ И СПОСОБНОСТИ**

В работах психолога **Владимир Дмитриевич Шадрикова** (1999–2001) большое внимание уделяется проблемам способностей и одаренности. Характеризуя собственную позицию по данному вопросу, он в качестве отправной точки предлагает рассматривать определение понятия «способности». Способности, по утверждению В.Д. Шадрикова, есть «...свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, которые имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности» (Шадриков, 1991. С. 36). Способности в определенной мере наследуются (это относится к функциональным механизмам), в определенной мере являются индивидуальным приобретением (это относится к операциональным механизмам способностей).

Одаренность выступает как интегральное проявление способностей в конкретной деятельности. Интеллект, по мнению В.Д. Шадрикова, можно определить как интегральное проявление способностей, знаний, умений и навыков. Уже в способностях присутствует элемент научения в виде формирующихся операциональных механизмов действий, направленных на обработку материала.

Уровень интеллекта определяется уровнем развития отдельных способностей, наличием знаний, планов и программ и их связями; целостным характером функционирования. Талант есть проявление интеллекта в отношении конкретной деятельности, познания природы. Духовные способности – интегральное проявление интеллекта и духовности личности. В своем высшем проявлении духовные способности, считает В.Д. Шадриков, характеризуют гения. Если способности проявляются в деятельности, то духовные способности определяют поступок. Они составляют сущность индивидуальности человека.

**3.16. СТРУКТУРНО-ДИНАМИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ ИНТЕЛЛЕКТА**

Одной из центральных проблем, разрабатываемых психологом **Дмитрием Викторовичем Ушаковым** (род. 1964), является проблема взаимной связи интеллекта и одаренности. Для того чтобы объяснить ряд парадоксов, возникающих перед современной теорией интеллекта, а также открыть пути для описания новых явлений, он разработал собственную теорию, названную им структурно-динамической. Основные ее положения выражены следующими четырьмя пунктами:

* Структура интеллекта и его генеральный фактор производны от процессов его формирования.
* Процессы средового влияния, затрагивающие через множественные пути личностные, метакогнитивные и когнитивные структуры субъекта, обусловливают структурные особенности индивидуального интеллекта.
* Современному состоянию исследований интеллекта отвечает многомерный анализ, который отражает множество свойств интеллектуальных функций: их симультанные связи между собой, отражаемые корреляциями; характеристики наследуемости и особенности динамики.
* При создании многомерных теорий интеллекта ввиду наличия сложных нелинейных связей между переменными обычные методы объяснения должны быть дополнены системно-динамическим моделированием в математической или информационной форме (Ушаков, 2003. С. 222).

Большое внимание Ушаков уделил проблемам возможностей тестирования интеллекта. Сделать тесты интеллекта адекватными помогли бы такие задания, которые окажутся точными предикторами интеллектуальных достижений в жизни (хорошая учеба, научные открытия или способность к глубокому анализу социальной ситуации). Д.В. Ушаков подчеркивает при этом, что речь идет не о предсказаниях любых достижений, а лишь о прогнозировании интеллектуальных достижений, совершенно справедливо отмечая при этом известный факт – жизненный успех, карьера далеко не всегда связаны с интеллектуальными достижениями.

В рамках традиционных подходов, как известно, спор идет о том, являются ли тесты интеллекта адекватными предикторами реальных жизненных достижений. Д.В. Ушаков справедливо замечает, что ни одна из сторон в этом споре не может быть абсолютно правой ввиду недостаточной дифференцированности постановки вопроса. Тесты интеллекта, по его мнению, точно прогнозируют достижения, только когда они выражают распределение интеллектуального потенциала в популяции. Как показывают исследования, проведенные в большинстве стран Запада, тесты интеллекта являются наиболее надежным инструментом оценки интеллектуального потенциала, а в силу этого и предиктором высоких достижений. В то же время, по данным ряда специалистов, в некоторых странах африканского континента результаты тестирования на интеллект часто не только не оказываются предикторами высоких достижений, но и дают перевернутую картину (E.JI. Григоренко, Р. Стернберг).

Одной из главных претензий, звучащих в адрес тестов интеллекта, является констатация того, что тестовые задачи являются искусственными и в силу этого имеют мало общего с теми, что предстоит решать субъекту в реальной жизни. Д.В. Ушаков настаивает на том, что предиктором достижений в какой-либо интеллектуальной деятельности может быть задача, не имеющая по своей структуре ничего общего с этой деятельностью. Исследования показывают, что при всей несхожести ситуации тестирова­ния, например, с реальной деятельностью ученого, тесты интеллекта выступают надежными предикторами прогнозирования успешности в науке, в то время как тестирование на экологически валидном материале оказывается значительно менее точным.

Основываясь на этом, Д.В. Ушаков делает вывод о том, что показатели тестов обладают большой прогностической силой в отношении реальных достижений человека, больше чем любой другой вариант разработанного психологами тестирования. При этом интеллект является необходимым, но недостаточным условием достижений. Последнее обстоятельство, в частности, находит отражение в разделяемой Д.В. Ушаковым модели интеллектуального диапазона В.Н. Дружинина.

Структурно-динамическая теория Д.В. Ушакова предлагает другое обоснование корреляции результатов тестов интеллекта с реальными достижениями человека. Реальные жизненные достижения возможны только в результате огромного вложения времени и сил в соответствующую деятельность. В этих условиях разница в достигаемых результатах интеллектуальной деятельности определяется различиями интеллектуального потенциала. Следовательно, тесты интеллекта могут предсказывать эти реальные достижения не в силу структурного сходства с реальными жизненными задачами, а потому что они сами являются выражением потенциала.

Структурно-динамическая теория Д.В. Ушакова ориентиру­ет психологию одаренности на переосмысление традиционных тестов интеллекта, которое, по мнению автора, еще предстоит осуществить. Однако он намечает некоторые направления пред­стоящей работы:

* провести инвентаризацию современных тестов интеллекта, с тем чтобы выявить основные сферы распределения ресурсов, характерных для различных слоев и страт общества;
* разработать специальный инструментарий для оценки истории интеллектуального развития тестируемого;
* усовершенствовать саму структуру тестирования в плане введения в нее элемента имплицитного научения, уравнивающего тестируемых в опыте перед началом основного испытания.

**3.17. «РАБОЧАЯ КОНЦЕПЦИЯ ОДАРЕННОСТИ»**

Особое место в ряду современных концепций одаренности принадлежит концепции, разработанной авторским коллективом, сформированным Министерством образования России в середине 1990-х годов (Ю.Д. Бабаева, Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский, В.Н. Дружинин, И.И. Ильясов, Н.С. Лейтес, A.M. Матюшкин, В.И. Панов, И.В. Калиш, М.А. Холодная, В.Д. Шадриков, Н.Б. Шумакова, B.C. Юркевич). Авторы назвали ее «Рабочей концепцией одаренности» (Одаренность: рабочая концепция, 1998; Рабочая концепция одаренности, 2003).

Ими выделяются два фактора одаренности, которые, по их мнению, являются основными: *инструментальный* и *мотивационный*. Несложно заметить, что этот подход несколько напоминает модель Дж. Рензулли. Но если Дж. Рензулли выделяет три фактора, то авторы «Рабочей концепции одаренности» интегрируют «выдающиеся способности» и «креативность» в один фактор – инструментальный. Выделение мотивационного фактора наряду с инструментальным объясняется тем, что авторы предлагают рассматривать одаренность в двух основных аспектах: могу и хочу.

«Одаренность, – пишут авторы, – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» (Одаренность: рабочая концепция, 1998. С. 3).

Особый интерес представляет то, как авторы дифференцируют составляющие каждого фактора. Инструментальный характеризуется:

* наличием специфических стратегий деятельности (быстрое освоение деятельности и высокая успешность ее выполнения; использование и изобретение новых способов деятельности в условиях поиска решения заданной ситуа­ции; выдвижение новых целей деятельности за счет более глубокого овладения предметом);
* сформированностью качественно своеобразного индивидуального стиля деятельности (склонность «все делать по-своему», самодостаточность);
* высокой структурированностью знаний, умением видеть изучаемый предмет в системе (умение мгновенно схватывать главное, легко переходить от единичной детали к целому);
* особым типом обучаемости (в независимости от легкости, скорости, темпа обучения, но с последующим резким изменением структуры знаний, представлений и умений).

***Составляющие мотивационного фактора представлены следующим образом:***

* повышенная избирательная чувствительность к определенным сторонам предметной деятельности (знакам, звукам, цвету, техническим устройствам, растениям и т.д.);
* ярко выраженный интерес к тем или иным занятиям или сферам деятельности, чрезвычайная увлеченность каким-либо предметом, погруженность в то или иное дело;
* повышенная познавательная потребность;
* предпочтение парадоксальной, противоречивой и неопределенной информации, неприятие стандартных, типичных заданий и готовых ответов;
* высокая критичность к результатам собственного труда, склонность ставить сверхтрудные цели, стремление к совершенству (Одаренность: рабочая концепция, 1998. С. 9-11).

«Рабочая концепция одаренности» интересна в первую очередь тем, что сочетает в себе ясность и схематичность интегративных моделей, о чем свидетельствует выделение авторами двух основных признаков одаренности, и содержит важную с точки зрения образовательной практики детализацию, традиционно свойственную лишь многофакторным моделям.

**3.18. ИНТЕГРАТИВНАЯ КОНЦЕПЦИЯ ОДАРЕННОСТИ**

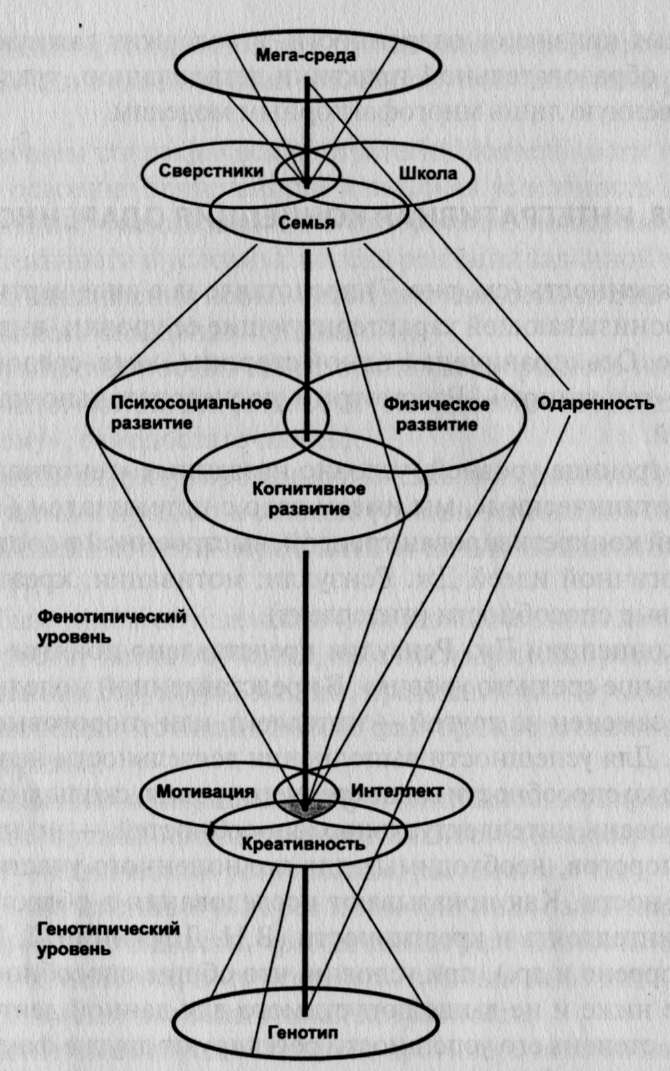
Одаренность (см. рис. 7) представлена в виде вертикальной оси, пронизывающей характеризующие ее уровни, выделенные условно. Ось ограничена с одной стороны «мега-средой», с другой – «генотипом». Рассмотрим последовательно каждый из уровней.

На границе уровней, условно названных «генотипическим» и «фенотипическим», мы имеем дело с потенциалом («даром»), который конкретизирован триадой, выстроенной в соответствии с аналогичной идеей Дж. Рензулли: мотивация, креативность, пороговые способности (интеллект).

В концепции Дж. Рензулли представлено понятие «способности выше среднего уровня». В представленной модели этот параметр заменен на другой – интеллект, или «пороговые способности». Для успешности выполнения деятельности необходимы не столько способности выше среднего уровня, сколько оптимальный уровень интеллектуальных способностей – не ниже и не выше порогов, необходимых для полноценного участия в этой деятельности. Как показывают исследования в области психологии интеллекта и креативности (В.Н. Дружинин Д. Перкинс, Э.П. Торренс и др.), при условии, что общие способности человека не ниже и не выше допустимого для данной деятельности порога, степень его успешности регулируют другие факторы.

На уровне фенотипа перед нами уже сложный конгломерат, полученный в результате взаимодействия генотипических и средовых факторов. В соответствии с традициями, установившимися в психологической науке, на уровне фенотипа выделено три основных сферы:

* психосоциального развития;
* когнитивного развития;
* физического развития.



**Рис. 7. Интегративная модель одаренности**

При рассмотрении одаренности на этом уровне (а именно с ним и имеет дело образовательная практика) имеет смысл говорить о наличном уровне развития. Развитие каждой из сфер, а также качественно своеобразное сочетание уровней их развития является и характеристикой одаренности в настоящий момент, и предиктором будущих достижений.

В психологии одаренности стало традицией рассматривать проблему воздействия среды преимущественно на микросредовом уровне (семья, школа, сверстники). При этом, конечно, данный уровень можно рассматривать в соответствии с традициями экологической психологии, учитывая действие *мезо*-, *макросредовых* и *мегасредовых* факторов.

Равные окружности (на каждом уровне) характерны лишь для представленного на данной схеме теоретически существующего идеала, в этом смысле данная модель может быть названа «идеальной». Окружности в данной схеме могут быть равны только при условии рассмотрения одаренности как некой теоретической абстракции. Это нечто вроде «идеального варианта одаренности». Реальная одаренность характеризуется тем, что три выделенных сферы развиты неодинаково.

При построении модели одаренности реального ребенка (что также можно сделать на основе данной идеальной модели) представляющие различные сферы окружности (эллипсы), естественно, не будут равны. Рассматривая одаренность на уровне фенотипа, многие исследователи неоднократно отмечали несбалансированность развития (гетерохрония, диссинхрония) в качестве одного из основных свойств одаренных детей. Так, опережение, достигнутое в когнитивной сфере, вполне может сочетаться с близким к норме или даже заниженным физическим или социальным развитием. Возможна также и обратная ситуация. Естественно, что в этом случае применительно к конкретному ребенку диаметр окружностей (эллипсов) будет различным.

Компоненты модели, характеризующие одаренность как потенциал, необходимо рассмотреть более подробно, в конкретизации нуждаются как они сами, так и связи между ними. Именно заимствованное у Дж. Рензулли ядро является в наиболее общем виде программой для разработки диагностических методик и развивающих программ, способных обеспечить достижения на следующем уровне, представленном тремя условно выделенными сферами развития: психосоциального, когнитивного и физического. Для современных психологических подходов к проблеме одаренности характерно отрицание механистического представления о ее наследственном характере. Одаренность рассматривается не просто как генетически обусловленный компонент способностей, а как сложный сплав результатов действия генетических и средовых факторов.

Мотивация

При решении задачи диагностики и развития одаренности важно не только то, что делает индивид, но и то, зачем он это делает, что движет им, что заставляет его действовать. Любая деятельность человека полимотивирована, а сама мотивационно-потребностная сфера личности имеет относительно стабильную иерархическую структуру, поэтому эту сферу необходимо рассматривать как целостный психологический конструкт. При всем возможном и реальном многообразии мотивов поведения и деятельности все они могут быть объединены в несколько групп. Ниже изложена одна из таких классификаций, выстроенная на базе традиционных отечественных подходов (Л.И. Божович, М.В. Матюхина, В.Э. Чудновский, П.М. Якобсон и др.).

Все мотивы можно условно поделить на две группы, каждая из которых подразделяется на подгруппы.

**1.** Мотивы, заложенные в деятельности (учебной, художественной и пр.), связанные с ее прямым продуктом:

* «мотивация содержанием» – ее может характеризовать ситуация, в которой побуждающим является стремление узнавать новые факты, овладевать знаниями, способами действий, проникать в суть явлений; заниматься математикой (биологией, живописью, музыкой и т.п.) побуждает интерес к самой математике (биологии, живописи, музыке и т.п.);
* «мотивация процессом» характеризуется ситуацией, когда актуализированы мотивы, связанные с процессом деятельности. Если речь идет об учении, то увлекает уже не столько содержание, сколько процесс общения с педагогом, возможность взаимодействовать с соучениками; привлекают игровые приемы, технические средства обучения, процесс работы с материалом, инструментами и т.п.

**2.** Мотивы, связанные с косвенным продуктом деятельности:

* «широкие социальные мотивы», которые можно условно разделить на подгруппы:
* общественно ценные – мотивы долга, ответственности, чести и т.п.;
* узколичные (престижная мотивация) – мотивы самоутверждения, самоопределения, самосовершенствования;
* «мотивы избегания неприятностей» — деятельность на основе принуждения, страха быть «наказанным» и т.п.

Данная классификация, как любая схема, значительно беднее и проще, чем реальная жизнь, но в целом она отражает суть описанных явлений. Если рассматривать проблему с точки зрения учебной деятельности, то можно отметить, что каждому учащемуся свойственны чувства долга и ответственности, стремления к самоутверждению и самосовершенствованию, в какой-то мере интересны и содержание, и процесс учебной деятельности, свойственна боязнь неудачи. Но характеризуя его мотивацию, следует говорить не об отсутствии каких-либо мотивов, а об их иерархии. То есть о том, какие мотивы доминируют в мотивационно-потребностной сфере личности, а какие находятся в подчиненном положении.

В ходе специальных исследований доказано, что иерархия мотивов является сравнительно устойчивым психическим образованием. Доминирование мотивов, связанных с содержанием деятельности, характеризует одаренного индивида. Художественно одаренного человека отличает доминирование мотивов, непосредственно связанных с предметом занятий.

Небезразлично и то, как выстроятся в данной иерархии остальные мотивы. Мотивы, связанные с процессом, уступают по своей ценности предыдущим, но они могут быть вытеснены «содержательными» легче, чем, например, мотивы «избегания неприятностей». Этот факт относится к числу общепризнанных, однако нуждается в дополнительной экспериментальной проверке. Так, например, из биографий многих выдающихся людей, чья одаренность подтверждена эпохальными достижениями, известно, что многие из них на первых порах осваивали деятельность если не «из-под палки», то при весьма серьезном принуждении взрослых (А. Моцарт, К. Брюллов, Н. Паганини и др.).

Внешние мотивы могут стать и внутренними, происходит это, когда, кроме удовлетворения от полученного поощрения (внешнего мотива), человек получает удовольствие от самого факта творческой деятельности (внутренний мотив). Исследования в области педагогической психологии свидетельствуют о том, что в самом начале любое обучение мотивируется внешним поощрением (подкреплением). Однако если подобная практика затягивается, подлинная любознательность развиваться не может. Деятельность в этом случае угасает сама собой. Потребительская тенденция преобладает над творческой (P.M. Грановская). Такое «угасание позитивных мотивов учения» часто наблюдается у людей, которым в детстве платили за успехи в учебе, уборку своей комнаты или другие достижения.

Продуктивность воспитания в значительной мере обусловлена эффективностью перехода внешних мотивов во внутренние. Такая трансформация обязана своим появлением механизму, получившему наименование «сдвиг мотива на цель». Широкую известность данное явление получило благодаря работам Г. Олпорта. Он, в частности, приводит такой пример: молодой человек отправляется в море, чтобы накопить денег на покупку дома. Однако постепенно море вытесняет мечту о доме, оно ста­новится совершенно необходимым, так как только в море он чувствует себя счастливом. Подобный сдвиг определяет формирование нового мотива деятельности, а следовательно, и новые потребности. Такое превращение достигается в процессе воспитания, когда роль внешнего поощрения постепенно замещается внутренним удовольствием от способности справиться с задачей.

Если подобного превращения не произошло, возникает ситуация, когда внешнее подкрепление уже иссякло, а внутреннее не сформировано. Тогда человек начинает жаловаться, что ему не хватает силы воли, чтобы заставить себя чем-то заниматься. Однако на самом деле ему не хватает совсем другого – у него не возник интерес к самому делу.

Как внутренние, так и внешние мотивы эффективнее направляют деятельность на фоне повышенной самооценки. Заниженная самооценка обессиливает, а завышенная может выступать важным фактором мобилизации творческого потенциала и реализации скрытых возможностей человека. Поэтому оправданы усилия, направленные на повышение самоуважения, значимости решаемой задачи и уверенности в успехе. Успешность деятельности зависит от представлений о своих возможностях не в меньшей степени, чем от самих способностей (P.M. Грановская).

Вопрос о выявлении доминирующей мотивации является одним из наименее разработанных в психологии одаренности. Если рассматривать проблему с точки зрения развития детской одаренности, то при всей важности вопросов диагностики приходится отметить, что более важными оказываются другие вопросы. Например, важно выяснить, на какие мотивы ориентирована микросреда, в которой растет ребенок. Именно позиция людей, окружающих ребенка, во многом определяет то, как будет выглядеть иерархическая структура его мотивационно-потребностной сферы.

Креативность

Природа творчества едина, а потому и способность к творчеству универсальна. Творчество, если его условно рассматривать с точки зрения осуществления какой-либо деятельности (научной, художественной, практической), детерминировано ее особенностями, но при этом креативность, как черта личности, универсальна и от деятельности напрямую не зависима.

При тестовой оценке креативности обычно учитываются *четыре параметра*:

* продуктивность или «беглость» мышления;
* оригинальность мышления;
* гибкость мышления;
* «разработанность» (способность разрабатывать идею).

Несмотря на то, что выделенные параметры креативности дискуссионны, а попытки ее выявления с помощью стандартизированных тестов подвергаются жесткой критике, нельзя не отметить, что указанные критерии вполне способны служить общими ориентирами и при диагностике, и при решении задач развития.

***Общие и/или специальные способности (интеллект) выше среднего уровня***

Для успешного выполнения любой деятельности требуется комплекс специфических свойств. Не каждый человек может стать выдающимся спортсменом, пианистом, математиком или политиком. Необходимо то, что мы здесь именуем «способно­стями выше среднего уровня». Если общие способности (интеллект и др.) ниже или выше тех, что требуются для успешного вы­полнения данной деятельности, то человек будет в этой деятель­ности неуспешен. Если же уровень их развития оптимален, то мы вправе рассчитывать на успешность индивида.

Большая часть способностей, как уже отмечалось, имеет универсальный характер, но есть и исключительные, специальные, обеспечивающие успешность выполнения определенной, конкретной деятельности. Есть необходимый и довольно специфичный набор качеств и способностей для успешной игры на скрипке, занятий математикой, живописью, плаванием и др. Для реализации личности в избранной сфере без этих качеств не обойтись. Конечно, недостаток развития одних способностей может быть частично восполнен, компенсирован за счет более интенсивного развития других. Иногда этого хватает, чтобы добиться высоких и даже выдающихся результатов. Например, многие известные музыканты не имели так называемого идеального слуха. Но этот недостаток компенсировался более высоким уровнем развития чувства ритма или других способностей (Б.М. Теплов и др.); многие известные живописцы уступали по уровню цветоразличения известным колористам, но это не помешало им стать знаменитыми художниками.

Обобщая вышеизложенное, отметим, что положение о константности одаренности, разделявшееся большинством ученых первой половины XX века, в настоящее время дополнено представлением о том, что она имеет определенную пластичность и является динамической характеристикой личности.

Структура и генеральные проявления одаренности производны от процессов формирования и специфических особенностей становления личности.

С точки зрения решения прикладных педагогических и психологических задач наиболее продуктивны многофакторные модели одаренности. Практике нужны не столько строго выверенные схемы, сколько максимально подробно описанные структурные элементы, характеризующие как можно больше граней рассматриваемого психического явления.

Одаренность следует рассматривать сквозь призму возрастного развития. Формирование и обогащение психики ребенка идет в таком темпе и с такой интенсивностью, которые будут уже недоступны в более зрелые годы. Это позволяет утверждать, что дети «одареннее» взрослых.

Высокий динамизм умственного развития у всех детей даже при относительно одинаковых условиях приводит к разным результатам. Поэтому на практике мы сталкиваемся с весьма существенными различиями в уровнях умственного развития, что позволяет говорить о факте существования одаренных детей.

Одаренность детей, подростков и юношей находится в стадии активного формирования. Признание этого очевидного факта большинством специалистов приводит их к пониманию возрастного развития как процесса обогащения и роста умственных сил. Такое понимание является по меньшей мере недостаточным. Каждый из периодов детства отличают свои особые умственные достоинства, а переход от одного возраста к другому связан не только с приобретениями, но и с потерями.

Существует специфическая для каждого этапа развития возрастная чувствительность, особая отзывчивость на окружающее, которая проявляется в избирательности внимания, в своеобразии мышления и проявлениях чувств. У детей с годами не только возрастают умственные возможности, но и происходит ограничение, вытеснение более ранних свойств, становление новых. Каждую возрастную ступень отличает своеобразие интеллекта – умственные черты, не свойственные ни предыдущим, ни последующим возрастам.

Одаренность следует рассматривать как взаимодействие между тремя основными группами качеств: мотивация, общие и/или специальные способности и креативность. Одаренный человек способен к развитию этой системы качеств и приложению ее к любой потенциально ценной области человеческой деятельности. Одаренность рассматривается как качественно своеобразное сочетание этих факторов, каждый из которых изменяется, приобретает принципиально иной характер в зависимости от наличия и степени развития других.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Айзенк Г.Ю. Интеллект: новый взгляд // Вопросы психологии. № 1. 1995. С. 111-131.
2. Ананьев Б.Г. О соотношении способностей и одаренности // Проблемы способностей. М., 1962.
3. Адамар Ж. Исследование психологии процесса изобретения в области математики. М., 1970.
4. Анастази А., Урбина С. Психологическое тестирование. СПб., 2006.
5. Арбиб М. Метафорический мозг. М., 2004.
6. Бабаева Ю.Д. Динамическая теория одаренности // Современные концепции одаренности и творчества / Под ред. Д.Б. Богоявленской. М., 1997.
7. Бабаева Ю.Д., Войскунекий А.Е. Одаренный ребенок за компьютером. М., 2003.
8. Белова Е.С. Одаренность малыша: раскрыть, понять, поддержать. М., 2004.
9. Берне Р. В. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.
10. БинеА. Измерение умственных способностей. СПб., 1998.
11. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. М., 2001.
12. Богоявленская Д.Б., Сусоколова И.А. Теория Ч. Спирмена: от интеллекта к креативности // Вестник практической психологии образования. № 4 (5). 2005. С. 9-15.
13. Бодалев А.А., Рудкевич Л.А. Как становятся великими или выдающимися? М., 2003.
14. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Избранные психологические труды. М., 1995.
15. БрунерДж. Культура образования. М., 2006.
16. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование: Логико-психологический анализ. М., 1979.
17. Вертгеймер М. Психология продуктивного мышления. М., 1987.
18. Виноградов Е.С. О физических факторах интеллекта // Вопросы психологии. № 6. 1989. С. 108-114.
19. Волков И.П. Много ли в школе талантов? М., 1989.
20. Воронин А.Н. Интеллект и креативность в межличностном взаимодействии. М., 2004.
21. Выготский Л.C. Мышление и его развитие в детском возрасте // Собр. соч. в 6 т. М., 1984. Т. 2.
22. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. М., 1984.
23. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1991.
24. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М., 2006.
25. Гальтон Ф. Наследственность таланта. Законы и последствия. М., 1996.
26. Гарднер Г. Структура разума. Теория множественного интеллекта. М.; СПб.; Киев, 2007.
27. Гегель Г.В. Энциклопедия философских наук. Философия духа. М., 1977.
28. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления. М., 1965. С. 433-456.
29. Гильбух Ю.З. Умственно .одаренный ребенок: психология, диагностика, педагогика // Учитель и психодиагностика. № 2. Киев, 1992.
30. Голубева Э.А. Способности и индивидуальность. М., 1993. Гончаренко Н.В. Гений в искусстве и науке. М., 1991.
31. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. М., 2008.
32. Грановская P.M., Крижанская B.C. Творчество и преодоление стереотипов. СПб., 1994. Дарвин Ч. Происхождение видов путем естественного отбора //Соч. М.;Л., 1939. Т. 3.
33. Де Боно Э. Рождение новой идеи: о нешаблонном мышлении. М., 1976.
34. Де Боно Э. Серьезное творчество // Современные концепции одаренности и творчества / Под ред. Д.Б. Богоявленской, М., 1996. – С.90-95.
35. Доман Г. Дошкольное обучение ребенка. М., 1995.
36. Дзикики А. Творчество в науке. М., 2001.
37. Диксон У. 20 великих открытий в детской психологии. М., 2004.
38. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. М., 1995.
39. Дружинин В.Н. Когнитивные способности. Структура, диагностика, развитие. М.; СПб., 2001.
40. Дьюи Дж. Демократия и образование. М., 2000.
41. Ждан А.Н. История психологии: от античности к современности. М., 1999.
42. Зинченко В.П. Аффект и интеллект в образовании. М., 1995.
43. «Искусственный интеллект» и психология / Под ред. O.K. Тихомирова. М., 1976.
44. Кадневский В.М. История тестов. М., 2004.
45. Казьмин А. Теория интеллекта. Как выбрать президента. М., 2001.
46. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. М., 1981.
47. Клапаред Э. Психология ребенка и экспериментальная педагогика. СПб., 1911.
48. КарнеМ. Существо проблемы//Одаренные дети. М., 1991. С. 149-164.
49. Колупаев Г.П., Клюжев В.М., Лакосина Н.Д., Журавлев Г.П. Экспедиция в гениальность. Психобиологическая природа гениальной и одаренной личности. М., 1999.
50. Клюге К.Й. Цель обучения интеллектуально одаренных: «Думая, делать ход конем» // Современные концепции одаренности и творчества / Под ред. Д.Б. Богоявленской, М., 1997. С. 96-110.
51. Лазурский А.Ф. Классификация личностей. 3-е изд. Л., 1924.
52. Лебедев А.Н., Артеменко О.А., Белехов Ю.Н. Диагностика интеллектуальной одаренности по энцефалограмме // Психологическое обозрение. № 1. 1997. С. 34-38.
53. Лейтес Н.С. Возрастной подход к проблеме детской одаренности // Основные современные концепции одаренности и творчества. М., 1997.
54. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность школьников. М., 2000.
55. Лолер Дж. Коэффициент интеллекта, наследственность и расизм. М., 1982.
56. Ломброзо Ч. Гениальность и помешательство. М., 2006.
57. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект. Теория, измерение, ис­следования / Под ред. Д.В. Ушакова, Д.В. Люсина. М., 2004. С. 29-39.
58. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузырева. М., 1982.
59. Маслоу А. По направлению к психологии бытия. Религии, ценности и пик переживания. М., 2002.
60. Матюшкин A.M. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. № 6. 1989. С. 29-33.
61. Матюшкин A.M. Мышление, обучение, творчество. М., 2003.
62. Меде В., Пиорковский Г. Детская одаренность. М., 1925.
63. Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности. М., 1981.
64. Мелхорн Г. Мелхорн Х.-Г. Гениями не рождаются. М., 1989.
65. Миллер А. Драма одаренного ребенка и поиск собственного Я. М., 2001.
66. Миллер С. Психология игры. СПб., 1999.
67. Мэйман Э. Лекции по экспериментальной педагогике. М., 1911. 4. 2.
68. Найсер У. Познание и реальность. М., 1972.
69. Небылицын В.Д. Психофизиологические исследования индиви­дуальных различий. М-, 1976.
70. Небылицын В.Д. Избранные психологические труды. М., 1990.
71. Никитин А.А. Художественная одаренность. Хабаровск, 2008.
72. Одаренные дети. Пер. с англ. / Под общ. ред. Г.В. Бурменской, В.М. Слуцкого. М., 1991.
73. Одаренность: рабочая концепция. М., 1998.
74. Одаренный ребенок / Под ред. О.М. Дьяченко. М., 1997.
75. Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской. М., 1997.
76. Павлов И.П. Полное собрание трудов. М.; Л., 1951. Т. III.
77. Палмер Дж., Палмер Л. Эволюционная психология. Секреты поведения Homo sapiens. М., 2003.
78. Панов В.И. Одаренность и одаренные дети: экопсихологический подход. М., 2005.
79. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности. М., 1992.
80. Пиаже Ж. Психология интеллекта. СПб., 2003.
81. Поддъяков А.Н. Исследовательское поведение. Стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. М., 2000.
82. Познавательные процессы и способности в обучении / Под. ред. В.Д. Шадрикова. М., 1990.
83. Пономарев Я.А. Знания, мышление и умственное развитие. М., 1967.
84. Пономарев Я.А. Психология творчества. М., 1976.
85. Практический интеллект / Под общ. ред. Р. Стернберга. СПб., 2003.
86. Приходченко Н.Н., Шкурат Т.П. Основы генетики человека. Ростов-на-Дону, 1997.
87. Психологические исследования творческой деятельности / Под. ред. O.K. Тихомирова. М., 1975.
88. Психология высших когнитивных процессов / Под ред. Т.Н. Ушаковой, Н.И. Чуприковой. М., 2004.
89. Психология мышления / Под. ред. A.M. Матюшкина. М., 1965.
90. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. М., 1996.
91. Психология одаренности: от теории к практике / Под ред. Д.В. Ушакова. М., 2000.
92. Пушкин В.М. Эвристика – наука о творческом мышлении. М., 1967.
93. Рабочая концепция одаренности. 2-е изд., расширенное и переработанное / Под ред. Д.Б. Богоявленской, В.Д. Шадрикова. М., 2003.
94. Растянников А.В., Степанов С. Ю., Ушаков Д.В. Рефлексивное развитие компетентности в совместном творчестве. М., 2002.
95. Регирер Е.И. Развитие способностей исследователя. М., 2003.
96. Рензулли Дж., Рис С.М. Модель обогащенного школьного обучения: практическая программа стимулирования одаренных детей // Современные концепции одаренности и творчества / Под ред. Д.Б. Богоявленской. М., 1997. С. 214-226.
97. Роль среды и наследственности в формировании индивидуальности человека / Под ред. И.В. Равич-Щербо. М., 1988.
98. Россолимо Т.Н. Психологические профили. СПб., 1910.
99. Ротенберг B.C., Бондаренко С.М. Мозг. Обучение. Здоровье. М., 1989.
100. Рубинштейн C.Л. Основы общей психологии. СПб., 1996.
101. Рудкевич Л.A. Эпохальные изменения человека на современном этапе и педагогические инновации // Вестник практической психологии образования. № 4 (5). 2005. С. 28-38.
102. Савенков A.M. Одаренные дети в детском саду и школе. М., 2000.
103. Савенков А.И. Одаренный ребенок в массовой школе. М., 2001.
104. Савенков А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению. М., 2006.
105. Свадковский И.Ф. Далтон-план в применении к советской школе. М., 1926.
106. Сергиенко Е.А. Раннее когнитивное развитие. Новый взгляд. М., 2006.
107. Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Ушакова, Д.В. Люсина. М., 2004.
108. Спиридонов В.Ф. Психология мышления: Решение задач и проблем. М., 2006.
109. Стернберг Р., Григоренко Е. Учись думать творчески! (Двенадцать теоретически обоснованных стратегий обучения творческому мышлению) // Современные концепции одаренности и творчества / Под ред. Д.Б. Богоявленской. М., 1997. С. 111-126.
110. Судзуки С. Взращенные любовью. Классический подход к воспитанию талантов. М., 2005.
111. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. М., 1961.
112. Теплов Б.М. Избранные труды. В 2-х т. М., 1985.
113. Торшилова Е.М., Большаков В.Ю. Интеллектуальная и эстетическая одаренность: теория и диагностика. М., 2000.
114. Трост Г. Возможность предсказания выдающихся успехов в школе, университете, на работе // Иностранная психология. №11. 1999. С. 19-29.
115. Тюменева Ю.А. Психологическое измерение. М., 2007.
116. УартеХ. Исследование способностей к наукам. М., 1960.
117. Урман К.К. Поощрение и поддержка креативности в школе // Иностранная психология. № 11. 1999. С. 41-51.
118. Ушаков Д.В. Интеллект: структурно-динамическая теория. М., 2003.
119. Учителю о психологии / Под ред. В.П. Лебедевой, В.И. Панова. М., 1997.
120. ФельдштейнД.И. Психология становления личности. М., 1994.
121. Фримен Дж. Обзор современных представлений о развитии способностей // Современные концепции одаренности и творчества / Под ред. Д.Б. Богоявленской. М., 1997. С. 371-393.
122. Фрумин И.Д. Тайны школы. Красноярск. 1999.
123. Хеллер К. Диагностика и развитие одаренных детей и подростков // Современные концепции одаренности и творчества / Под ред. Д.Б. Богоявленской. М., 1997. С. 234-264.
124. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Томск, 1997.
125. Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников. Методика продуктивного обучения. М., 2000.
126. Что такое одаренность. Выявление и развитие одаренных детей. Классические тексты / Под ред. A.M. Матюшкина, А.А. Матюшкиной. М., 2006.
127. Чуприкова Н.И. Умственное развитие и обучение. К обоснованию системно-структурного подхода. Москва; Воронеж, 2003.
128. Шадриков В.Д. О содержании понятий «способности» и «одаренность» // Психологический журнал. № 5.1983. Т. 4. С. 3-10.
129. Шадриков В.Д. Способности, одаренность, талант // Развитие и диагностика способностей. М., 1991. С. 7-21.
130. Шадриков В.Д. Духовность и творчество // Современные концепции одаренности и творчества / Под ред. Д.Б. Богоявленской. М., 1997. С. 361-370.
131. Штерн В. Психологические методы испытаний умственной одаренности в их применении к детям школьного возраста. СПб., 1915.
132. Штерн В. Одаренность детей и подростков. М., 1926.
133. Шумакова Н.Б. Обучение и развитие одаренных детей. М.; Воронеж, 2004.
134. Щебланова Е.И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики. М., 2003.
135. Экземплярский В.М. Проблема школ для одаренных. М.; J1., 1927.
136. Эфроимсон В.П. Генетика гениальности. М., 2002.
137. Юркевич B.C. Проблема эмоционального интеллекта // Вестник практической психологии образования. № 3 (4). 2005. С. 4-10.
138. Янг М. Возвышение меритократии // Утопия и утопическое мышление: антология зарубежной литературы. М., 1991. С. 317-346.
139. Bar-On R. The Emotional Quotient Inventory (EQI): Technical Manual. Toronto: Multi-Health System. 1997.
140. Cline Starr Ed.D. What Would Happen If I Said Yes? // A Guide To Creativity for Parents And Teachetrs. N.Y.: D.O.K. Publishers East Aurora, 1989.
141. Guilford J.P. The nature of human intelligence. N.Y.: Me Gaw Hill, 1967.
142. Jensen A. How Much Can Wfe Boost IQ and Scholastic Achievement? // Harward Educational Review. № 39. 1969. P. 89.
143. Kaplan S.N. A Transition Curriculum // Exceptionality Education Canada. V. 1. 1991. P. 35-43.
144. Karnes M. Small Wonder: Level I. Circle Pines (MN): American Guidans Service, 1979.
145. Landau E. Existential Reading // Gifted International. № 2. V. VI. 1991. P. 54-59.
146. Passov A.H. The nature of giftedness and talent // The Gifted Child Quarterly. № 25 (1). 1981. P. 5-10.
147. Sisk D.F. The Relationship Between Self Concept and creative Thinking of Elementary School Children: An Experimental Investigation// Gifted International. № 2. V. VI. 1990. P. 94-107.
148. Tannenbaum A.J. Gifted children: Psychological and educational perspectives. N.Y.: Macmillan, 1983.
149. Terman L.M., Oden M.H. The gifted child grows up (V. IV). Stanford: University Press, 1947.
150. Torranse E. Thinking creative in action and movement. Bensenville (IL): Shoats Testing Service, 1980.

***Приложение 1***

**Психосоциальная концепция одаренности Абрама Танненбаума**

(www.superinf.ru)

Абрам Танненбаум (1983) предложил модель одаренности, которую он назвал «психосоциальной», учитывая и внешние, и внутренние факторы личности. Определение Танненбаума социально в том смысле, что в обществе принято классифицировать индивидуальные таланты по критерию потребности в них. Танненбаум выделяет 4 категории талантов:

***а) Таланты, в которых общество испытывает дефицит.*** Мир всегда нуждается в людях, достаточно изобретательных, чтобы сделать жизнь легче, безопаснее, здоровее и понятнее. Недостаток в таких людях никогда не будет преодолен, и эти специальные способности могут считаться символами отличия.

***б) Таланты, которые общество считает избыточными.*** «Тем, кто обладает талантами в избытке, присуща редкая способность поднимать человеческие эмоции и чувства на новые высоты путем создания великих образцов живописи, литературы, музыки и философии» (Tannenbaum, 1986, р.31). Хотя рядовая публика относится к шедеврам скорее как к роскоши, сохранение культуры цивилизации зависит прежде всего от них. Для многих американских школ и других сопряженных с ними сообществ идея воспитания этой категории талантов для поддержания живого человеческого духа кажется недостижимой, здесь больше стремятся культивировать таланты в избытке, чтобы гармонизировать тело и душу ребенка.

***в) Таланты, которых в обществе достаточно («таланты в норме»).***

В эту категорию талантов включены специализированные, высококлассные навыки, необходимые для производства товаров и услуг, рынок которых ограничен» (там же). Такая работа имеет определенные цепи, основной акцент в ней приходится на высокую квалификацию и в меньшей степени на креативность. Танненбаум прав, утверждая, что у таких профессионалов не предполагаются творческие прорывы», поскольку навыки высокого уровня не могут быть полностью автоматизированы и предполагают хорошо развитую подвижность в своем проявлении.

Система образования в США быстрее реагирует на запросы общества в талантах этой категории; создана специальная служба, информирующая о процессах, происходящих на профессиональном рынке.

***г) Аномальные таланты.***

Аномальные таланты «отражают, как далеко может простираться сила человеческого ума и тепа, оставаясь при этом непризнанной» (там же). Книга мировых рекордов Гиннесса описывает огромное число различных уникальных достижений, часть из которых имеет практическое значение, другие признаны за вызываемое ими восхищение.

Некоторые аномальные таланты, которые привлекают публику и «поддерживают дух», такие, как спорт, клубы весельчаков, марширующие духовые оркестры получают поддержку и от государственных, и от негосударственных учреждений.

Итак, Танненбаум, выделив таланты, которых недостаточно, в избытке, в норме и аномальные таланты, определил одаренность как «психологический феномен, который может проявить себя в одном из таких талантов» (Tannenbaum, 1986, р.32). Согласно такому определению, одаренные дети обладают «потенциалом, чтобы стать пристрастными исполнителями или примерными создателями идей в сферах деятельности, улучшающих моральную, физическую, эмоциональную, социальную, интеллектуальную и эстетическую жизнь человечества» (там же, с. 33). Ключевая фраза в этом утверждении - «создатели идей», поскольку Танненбаум полагает, что одаренные творят, а не просто потребляют знания и идеи.

Факторы, связывающие потенциал и реальные достижения.

Те, у кого есть потенциал для высоких достижений в зрелом возрасте, должны обладать не только личностными характеристиками, обычно определяющими одаренность, но и особым образом взаимодействовать со средой. Внутренние качества индивида должны встретить подходящие внешние условия, чтобы из этого слияния возник и раскрылся человеческий талант.

Танненбаум рассматривает взаимодействие пяти факторов, определяющих оригинальное достижение талантливого человека:

1. высокий общий интеллект;

2. высокий уровень специальных способностей;

3. неинтеллектуальные компоненты;

4. влияние среда;

5. факторы случая или удачи.

Пять факторов составляют редкое сочетание, из которого возникают высокие достижения или уникальная деятельность. Каждый из них обладает порогом, представляющим необходимый минимум для одаренности в любой общественно-значимой деятельности. Кто бы ни достигал некой меры превосходства, должен соответствовать всем этим стандартам, а человек, у которого показатель хотя бы одного фактора ниже такого порога, не может стать по-настоящему выдающимся. Другими словами, успех зависит от сочетания благоприятных условий, в то время как неудача может возникнуть даже из-за одного недостатка. Более того, у каждого из пяти интеллектуальных, личностных и социальных факторов, связующих потенциал с высоким уровнем достижений, существует порог, различный дня разных сфер человеческой деятельности.

**1. Высокий общий интеллект.**

Абрам Танненбаум сводит общий интеллект к фактору «g», который он предлагает рассматривать как некий вид волшебной интеллектуальной энергии, необходимой для понимания и решения разнообразных проблем. Фактор «g», получаемый при тестировании общих умственных способностей, имеет подвижную шкалу в области высших достижений. Это означает, что разный пороговый IQ необходим в разных видах одаренности; например, для успеха в академических занятиях показатель IQ должен быть выше, чем для плодотворных занятий живописью. Нет оснований утверждать, что для высоких результатов в любом виде деятельности создатели или исполнители должны обладать IQ, попадающим в 99-й процентиль и выше. Напротив, показатели IQ должны увязываться со сферой таланта, что означает для одних видов одаренности показатели, близкие к высшему экстремуму, и показатели, близкие к пороговым, для других.

**2. Высокий уровень специальных способностей.**

Утверждение об общем факторе интеллекта вызвало целую бурю противоречивых мнений, часть из которых затрагивает само его существование. Спирмен определяет фактор «g» как интеллектуальную силу, необходимую для решения задач любого типа (Spearman, 1927). Он также открыл специальные способности, которые имеют одинаковое расхождение с фактором «g» и частично независимы от него. По-видимому, эти способности относятся к узким специальным областям. Позднее, на основании полученных результатов Спирмен пришел к выводу, что специальные способности образуют кластеры, каждый из которых имеет одинаковое расхождение с фактором «g». Он назвал эти кластеры групповыми факторами. Эта трехъярусная пирамида, состоящая из общих, групповых и специальных факторов, была впоследствии подтверждена исследованиями Вернона (Vernon, 1950), и он также подчеркнул особое значение фактора «g» в различных видах человеческой деятельности. Однако Гилфорд полагает, что «групповые факторы», которым Спирмен придает небольшое значение, являются более значимыми компонентами интеллекта, а существование компонента «g» чрезвычайно сомнительно (Guilford, 1973, р.632). В поддержку своего утверждения он ссылается более чем на 7000 коэффициентов корреляции между численными показателями интеллекта, не менее 17% из которых колеблются около нуля. Эти выводы согласуются с сообщениями Анастази о низких корреляциях между тестами общего интеллекта и различными специальными способностями (Anastasi, 1970).

Многофакторная теория интеллекта Гилфорда (Guilford, 1959; 1967) определяет интеллект как информационный процесс; а информацией называет все, что организм способен различить в поле восприятия. Интеллектуальные способности – это качественная характеристика, показывающая эффективность работы интеллекта. Структуру интеллекта Гилфорда обычно представляют в форме куба, чтобы показать три измерения: операции, содержание и продукты. Операции означают альтернативные способы, которыми организм обрабатывает информацию любого содержания и создает из нее продукты, принимающие любую форму. Существует пять видов операций, пять видов содержания и шесть различных продуктов интеллектуальной деятельности. Всего же было определено 150 факторов, состоящих из каждой возможной комбинации этих трех категорий. Модель Гилфорда вызвала ряд критических замечаний со стороны американских психологов. Кэрролл (Carroll, 1968), Хорн и Кнепп (Нош & Knapp, 1973) признали, что модель имеет важное эвристическое значение, но выразили сомнение в ее эмпирической поддержке. МакНемар оспаривает практику дробления интеллекта на «все большее число факторов все меньшего значения» (McNemar, 1964, р.875). Несмотря на критику, концептуальная схема Гилфорда особенно ценна для учителя, который хочет ясно представлять себе диапазон специальных способностей, которые должна культивировать школа, и хочет проверить, какие из них игнорируются. В любом случае, только несколько из 150 специальных способностей, выделенных Гилфордом, получают в школьных программах внимание чуть большее, чем простое упоминание. Особенно это замечание справедливо для образования одаренных детей.

Существует ряд исследований, доказывающих, что у детей с высокими показателями IQ специальные способности выражены ярче, чем у детей со средним интеллектом (Davis, French & Lesser, 1959; Robinson, 1977). Этот факт очень принципиален в понимании одаренности, поскольку бессмысленно быть наделенным лишь высоким общим интеллектом. Способность показать высокий IQ при интеллектуальном тестировании не является продуктивной деятельностью в сравнении, например, с решением математической задачи, не найденным поколениями математиков, или с успешным снижением уровня загрязнения атмосферы целого региона. Высокий потенциал должен быть связан с определенной областью человеческой деятельности, которая, в свою очередь, предполагает наличие специальных способностей и усиливается общим интеллектом.

**3. Неинтеллектуальные компоненты.**

Теоретически, в человеческой деятельности сравнительно легко выделить интеллектуальные и неинтеллектуальные компоненты. Первые означают умственные силы и процессы, необходимые для оперирования понятиями и создания идей; вторые подразумевают социальные, эмоциональные и поведенческие характеристики, которые могут способствовать или препятствовать полному использованию способностей личности. Трудности в разделении двух психологических сфер возникают, когда их пытаются оценить. Измерение интеллекта, например, в конечном счете достигается с помощью тестов достижения, в которых всегда присутствуют неинтеллектуальные факторы.

Определение потенциала ребенка на основании показателей его когнитивного развития может показаться вполне приемлемым, на самом же деле эти показатели частично опосредствованны отношением ребенка к себе, своему успеху, экзаменатору, тесту и ситуации тестирования. Очевидно также, что измерение дивергентного мышления, которое требует разнообразных ответов на задачи, имеющие более одного решения, обращено к другим умственным способностям, по сравнению с измерением конвергентного мышления, оперирующего задачами с единственным верным решением. В то же время оба метода могут измерять сходные интеллектуальные функции, за исключением того, что первый более пригоден для экзаменатора, предпочитающего играть с идеями, ценящего чувство юмора, привыкшего брать проблемы штурмом и способного подходить к проблеме с разных сторон. В то же время тест конвергентного мышления, пожалуй, будет лучше работать в руках серьезно настроенного, прямолинейно мыслящего экзаменатора, который не видит прелести в сложности задачи, если она не сводима к решаемым и более однозначным.

По мнению Абрама Танненбаума, самое трудное в определении роли личностных особенностей в высших достижениях то, что никто не может наверняка сказать, какие из них отвечают, хотя бы частично, за человеческий талант, какие просто ассоциируются с ним, а какие сами являются его продуктами (Tannenbaum, 1986, р. 40). Существует немало достоверных данных, доказывающих, что обычно незаурядные ранние способности сопряжены с сильным желанием самореализации.

Высокий уровень мотивации был обнаружен у взрослых людей, известных своими достижениями. После детального анализа биографий 300 гениев американская исследовательница Катерина Кокс сделала вывод, что эти люди прославились не только за счет своих уникальных достижений, но и благодаря трем основным особенностям личности: а) постоянству мотивов и усилий; б) уверенности в своих способностях; в) силе характера (Сох et al., 1926).

Однако, несмотря на очевидное влияние мотивации на высшие достижения у детей и взрослых, это не единственный неинтеллектуальный фактор. Среди других выделенных Танненбаумом значимых личностных факторов особого внимания заслуживает Я-концепция. Он объясняет это тем, что человек, думающий о себе как о талантливом, будет стремиться действовать в соответствии с таким самовосприятием. В какой-то степени это влияние взаимно: уровень достижений влияет на Я-концепцию, а Я-концепция во многом определяет уровень достижений. Важно изучить эмпирические свидетельства отношений между Я-концепцией и уровнем достижений. В многомерном исследовании 1050 семиклассников в четырех средних школах США Бруковер, Петерсон и Томас обнаружили значимую корреляцию между Я-концепцией и уровнем достижений (мальчики 0,42, девочки 0,39), когда исключался показатель IQ (влияющая постоянная), и низкую корреляцию (0,17) между Я-концепцией и IQ, когда не учитывался уровень достижений (Broover, Peterson, and Tomas, 1962). Это свидетельствует о том, что измерения Я-концепции и IQ оценивают различные аспекты человеческого потенциала. Остается лишь невыясненным, можно ли сделать такое обобщение для детей, проявляющих очень высокие общие и специальные способности.

Отличительной чертой, которую можно наблюдать у одаренных детей, является их умственная предрасположенность к решению проблем. Эти интеллектуальные импульсы дают преимущество в более ранней готовности к высоким достижениям. В процессе настройки и подготовки к успеху потенциально одаренные быстро и точно определяют, какими данными им предстоит оперировать – семантическими, символическими или пространственными. Они видят пользу в предварительной оценке пространства, в пределах которого возможны решения и вне пределов которого решения маловероятны или не существуют. Они понимают, насколько полезно уменьшать количество данных до уровня, с которым можно справиться, исключая факты и идеи, лишь мешающие и отдаляющие получение результата. У одаренных детей рано формируется привычка не выносить окончательного решения, пока не собраны все необходимые данные. Другими словами, они осознают необходимость знакомства с маршрутом, по которому предстоит идти.

Все неинтеллектуальные факторы являются необходимыми, но недостаточными для достижения успеха. Это означает, что при их наличии уровень достижений будет зависеть от силы и глубины интеллекта человека, при их отсутствии сами по себе когнитивные способности не будут движущими силами для высших достижений.

**4. Влияние среды.**

Человеческий талант не может раскрыться на бедной культурной почве; он требует заботы, постоянного внимания, поддержки и даже давления заинтересованного общества. Ребенок живет в нескольких сообществах, самые близкие из которых – семья, группа сверстников, школа и окружающие люди, а более отдаленные – различные экономические, социальные, правовые и политические институты. Все это окружение помогает определить виды талантов, которые общество приветствует, и объем вложений, которые общество согласно сделать в выращивание этих талантов. Таким образом общественные условия оказывают решающее влияние на стремление одаренного ребенка достичь вершин успеха.

Одаренность сегодня в какой-то степени отлична от той, что была в предыдущие столетия, поскольку она формируется в соответствии с потребностями и возможностями общества, живущего в последнее десятилетие XX в. Каждый общественный строй и каждый исторический период по-разному относились к человеческому таланту, и многие люди прошлого стали выдающимися личностями в результате особого взаимодействия их таланта и столетия, востребовавшего его. В разные периоды развития общества талант полководца, предпринимателя, политика, инженера, ученого и художника востребован неравномерно. Например, в стабильном обществе с налаженной системой политических, социальных и экономических отношений может возрасти число людей, занимающихся наукой и искусством.

Исследования американских психологов, анализирующие влияние семьи на развитие таланта, полны противоречивых результатов. Значительная часть данных о выдающихся людях извлечена из биографических материалов, относящихся к их зрелым годам (Pressey, 19SS; McCurdy, 1960; Goetzel & Goetzel, 1962; Goetzel et al., 1978; Bloom & Sosniak, 1981). Лишь одно можно сказать о ранних годах будущих знаменитостей: их отношения с родителями были самыми разными. В одних случаях, семья предоставляла максимальную поддержку и возможность для развития таких детей; в других случаях, они должны были преодолевать отрицательные последствия детства, проведенного с чересчур опекающей или доминирующей матерью, с неудачником отцом, или в целом неблагополучной семье. Из своего обзора соответствующей литературы Колаяджело и Деттмен делают вывод, что хотя «есть влияние домашней атмосферы и семейных отношений на будущие достижения детей с высокими способностями, все еще остается очень неясным, каково оно по сути» (Colangelo & Dettman, 1983).

Таким образом, то, что логически кажется существенным в воспитании ребенка с целью заботы о его природном даре, часто не находит эмпирического подтверждения. Непостоянство ситуации предполагает, пожалуй, отказ от обобщений, за исключением того, что многое зависит от особого взаимодействия личности ребенка и родителя. Одного ребенка определенный стиль домашнего воспитания может побудить к творческим занятиям, для другого ребенка такое же родительское влияние приведет к противоположному результату либо вообще никак не скажется на его способностях. Это подразумевает необходимость выяснить, какие стили домашнего воспитания и типы личности детей сочетаются наилучшим образом для раскрытия высокого потенциала детей.

Кроме того, Абрам Танненбаум отмечает влияние сверстников и школы. Повторяющиеся эмпирические исследования свидетельствуют об ассоциации негативных стереотипов с академическими успехами среди американских школьников (Coleman, 1960; Solano, 1977) при условии, если отличная учеба сочетается с другими непопулярными чертами, например, отсутствием интереса к спорту (Tannenbaum, 1962). Кстати, Колеман обнаружил, что одаренные старшеклассники с меньшей вероятностью учатся ниже своих возможностей в тех школах, где существует относительно благоприятное отношение учащихся к учебной деятельности (Coleman, 1960).

Поддержка сверстников может быть значительно усилена специальной программой для одаренных детей и особым вниманием учителей к их нуждам. Учителя могут оказать самое решающее влияние и изменить ситуацию к лучшему, особенно если их действия созвучны настроениям семьи и ближайшего окружения в поддержке раскрывающихся детских талантов.

**5. Факторы случая.**

Элементы везения, или случай, обычно упускаются при обсуждении таланта и его воспитания. Напротив, социальные психологи в США изучают такие отношения личности с окружающей средой, которые легче наблюдать, измерять и даже, в итоге, контролировать. Такая позиция вполне понятна, поскольку о случае лишь можно сказать, что он существует и делает разницу между успехом и поражением. Никто не знает, в каких формах ему повезет, когда и сколько раз ему выпадет счастливый случай. Несмотря на привычные подходы к факторам везения Танненбаум оспаривает отношение к случаю как к сверхъестественной силе, непостижимой, а потому за пределами науки (Tannenbaum, 1986, р.47).

Существованием случайных факторов Танненбаум объясняет, почему легче предсказать успех в школе, чем в работе после получения образования. В школьном мире требования и ритуалы, приводящие к успеху, довольно однозначны. Существует немного внезапных изменений в правилах игры, и дети знают, как их распознать. Реальный мир профессии гораздо сложнее, он постоянно преподносит приятные сюрпризы одним и не жалеет других. Непредсказуемое может появиться везде – в экономике, социальном положении, на рабочем месте, в семье и даже в самом организме, когда внезапная перемена в состоянии здоровья человека может повлиять на его карьеру. Таким образом, знаемое и незнаемое в личности человека и его окружении взаимодействуют: при отсутствии даже намека на высокий потенциал никакая самая огромная удача не поможет человеку стать выдающейся личностью; и наоборот, без помощи доброго случая и улыбки судьбы потенциал вряд ли будет реализован полностью.

По сравнению с «Трехкольцевой моделью одаренности» Дж. Рензулли психосоциальное определение А.Танненбаума выходит за рамки отдельного индивида. Он описывает и конечное состояние одаренности (создание идей, уникальная деятельность), и факторы, ведущие к раскрытию и реализации таланта. Заслугой Абрама Танненбаума является выделение интеллектуальных, личностных и социальных факторов, определяющих высокие достижения одаренного человека. Его детальное описание позволяет практическим работникам определить силу и характер действия этих факторов для отдельного потенциально талантливого ребенка, наметить пути его развития и компенсации недостающих компонентов.

Автор: **Кузнецова Ю.И.**