

Волосков Игорь Владимирович

Валлис Ингеборга

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ТЕОРИИ ОДАРЕННОСТИ

Аннотация: статья посвящена проблеме выявления и развития одаренных детей. Авторами выделены три основных подхода к объяснению природы и структуры одаренности, рассмотрены три высших уровня развития с позиции классической современной психологии, а также другие аспекты, необходимые в изучении теории одаренности.

Ключевые слова: дети, одаренные дети, одаренность, образование.

Abstract: the article is devoted to the problem of identifying and developing gifted children. The authors identify three main approaches to explaining the nature and structure of giftedness, consider three higher levels of development from the standpoint of classical modern psychology, as well as other aspects necessary in the study of the theory of giftedness.

Keywords: children, gifted children, giftedness, education.

Проблема выявления, развития одаренных детей является актуальной проблемой современной науки. Федеральные государственные образовательные стандарты последнего поколения акцентируют внимание на развитие одаренности учащихся. Одаренные дети являются значимым ресурсом образовательной организации в связи с тем, что они потенциально являются победителями олимпиад, конкурсов, способны обеспечить высокие результаты обучения. Однако при исследовании одаренности разные науки делают акцент на разные аспекты одаренности. Более того, отсутствуют единые методики диагностирования одаренности, а также социально-психологическая концепция развития одаренных детей. Поэтому целью данной статьи является обзор существующих психологических, педагогических, социологических подходов к теории одаренности.

Одаренность была чертой определенных людей в каждом обществе на каждой исторической ступени развития человечества. Несомненно, ученые давно пытались объяснить феномен одаренности и первым объяснением, само собой, было то, что одаренность – это божественный дар, о чем говорил, например, древнегреческий философ Платон. Впрочем, уже в XVIII веке Иммануил Кант впервые связал одаренность с самой сущностью человека, а уже Гегель и Фихте рассматривали одаренность как результат активности самого субъекта. В то же время Дж. Локк, Н. Бердяев, М. Бахтин, А. Лосев и др. связывали одаренность с воспитательным влиянием среды, где находился ребенок [1, с. 23]

Однако уже в середине XIX века в науке появился новый подход к объяснению одаренности – психологический. Его сторонники в феномене одаренности на первое место ставили понятие «способностей», которое считалось врожденным. Впервые такую гипотезу выдвинул Фр. Гальтон в 1869 г., после чего способности стали некой универсальной единицей измерения одаренности. Подобных позиций придерживались А. Бине, Р.С. Немов, А.Н. Леонтьев, Л.А. Венгер и Б.М. Теплов, который вывел определение «способностей» как «индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого, имеющие отношение к успешности выполнения конкретного вида деятельности и обеспечивающие легкость и быстроту приобретения знаний и навыков в этой деятельности». При этом Теплов проводит четкую разделительную черту между понятием «способностей» и «задатков», признавая, что задатки – это «анатомо-физиологические особенности человека, на основе которых в деятельности формируются и развиваются способности».

Сразу нужно отметить, что говорить именно о психологической «теории» одаренности на данный момент нельзя – М.Д. Баграмянц соглашается с тем, что «система знаний об одаренности, накопленных современной психологией, по своим структурным свойствам пока не достигла уровня теории, но представляет собой концепцию». Основным критерием конкретно научной теории является логическая консистентность (или внутренняя непротиворечивость), чего не до-

стает психологической концепции одаренности. Теория это уже результат научной деятельности, а концепция лишь форма исследовательской деятельности. Таким образом, перед современной психологией стоит крайне актуальная и важная задача – теоретизация уже существующей концепции одаренности. Для этого необходимо проследить в целом различные подходы к пониманию одаренности на разных этапах развития человеческого общества [2, с. 39–40].

При всем этом в современной психологии можно выделить три основных подхода к объяснению природы и структуры одаренности:

1. Подходы, основывающиеся на определении одаренности как природной данности, представляющей собой сумму задатков и опирающиеся на «Демокритовскую» линию философских оснований психологической концепции одаренности (в группу сторонников этого подхода входят вышеупомянутые Дж. Гилфорд, Б.М. Теплов и др.);

2. Подходы, где одаренность рассматривается как генетически обусловленный компонент способностей, которые или развиваются или деградируют при наличии конкретной деятельности или при ее отсутствии (т.е. одаренность – это потенциал, который способен актуализироваться при условиях, которые не зависят от самого субъекта). Сторонниками этой концепции был советский психолог Л.С. Выготский, Ю.Д. Бабаева и др.

3. Трансценденталистские подходы А.А. Мелика-Пашаева и др., которые продолжали платоновскую линию философского объяснения одаренности. Сторонники этого подхода рассматривали творческую природу одаренности, которая актуализировалась во взаимодействии со средой при способности субъекта к формированию среды [3, с. 103].

Сторонник психологической концепции одаренности Р.С. Немов вывел два вида задатков: врожденные (природные) и приобретенные (социальные), а его коллеги разработали пять уровней развития способностей: репродуктивный уровень, творческий, одаренность, талант, гениальность.

Высокими уровнями развития способностей считались последние три уровня. Рассмотрим же их с позиции классической современной психологии:

1. Одаренность – понятие многозначное. Наиболее распространено понимание одаренности, как сочетание способностей, которые обеспечивают успешность выполнения какой-либо деятельности;

2. Талант – высокая степень одаренности в какой-либо области, совокупность способностей. Наличие таланта выявляется путем анализа результатов деятельности человека, которые должны быть принципиально новыми и оригинальными.

3. Гениальность – наивысшая степень проявления творческих сил человека. Суть гениальности заключается в создании качественно новых творений. Одни рассматривают гениальность с точки зрения элитарного подхода, т.е. рассматривающего гениальность как уникальное явление, и с точки зрения эгалитарного подхода, который рассматривает гениальность как сочетание работоспособности и большой удачи.

Если обобщить все философские основания психологической концепции одаренности, то можно выделить пять парадигм:

1. Космоцентрическая парадигма, соответствующая представлениям об одаренности античных философов, в центре внимания которых находился сам человек (т.е. субъект), представляющийся частью Космоса.

2. Теоцентрическая парадигма, которая разрабатывала проблему взаимоотношения человека и Бога.

3. Функционально-эмпирическая парадигма, формирующаяся параллельно с развитием капитализма в XVII-XVIII веках, где человек рассматривался активным субъектом, а природа лишь пассивным объектом познания, использования и преобразования. Именно в рамках этой парадигмы начинается зарождаться психологическая концепция одаренности.

4. Протонаучная парадигма, где уже окончательно формируется представление об одаренности как выражении творческой природы психики, которая прогрессирует лишь во взаимодействии со средой, которую формирует сам человек. В рамках этой парадигмы начинает формироваться психологическая

концепция одаренности, окончательно сформировавшаяся в следующей парадигме.

5. Научная парадигма, где теоретические и методологические предпосылки психологической концепции одаренности, которые формировались на протяжении столетий в рамках вышеперечисленных парадигм, оказывают сильнейшее влияние на современные научные теории одаренности [2, с. 156–157].

Теоретическое рассмотрение проблемы одаренности испокон веков было связано с понятием «способностей». Однако полноценное научное изучение одаренности началось лишь в 1869 г. с выходом работы уже упоминавшегося Ф. Гамильтона. Однако на современном этапе развития науки большую проблему представляет сложность в выведении самого термина «одаренность». И в англоязычной, и в русскоязычной научной литературе накопилось огромное количество различных терминов, которые, в целом, относятся к одному и тому же понятию – одаренности. Несмотря на это, российской научной мысли свойственная большая определенность в вопросе изучения одаренности. Вышеупомянутое определение одаренности, данное Б.М. Тепловым в 1985 г., претерпело определенные изменения уже в постсоветской психологии. К примеру, В.Д. Шадриков в 1997 г. дал следующее определение одаренности: «интегральное проявление творческих способностей в целях конкретной деятельности». А.М. Матюшкин в 1993 г. обозначил одаренность как «общую психологическую предпосылку творческого развития»

Таким образом, можно сделать вывод, что в позициях психологов конца 1990-х гг. понятие одаренности стало связываться с понятием творчества. Это же подтверждает и то, что в методах оценки одаренности, большое внимание уделяется изучению и анализу творческих способностей ребенка. Однако у такого подхода возникает новая проблема – у понятия «творчество» (или «креативность») огромное количество определений. К примеру, К. Тейлор предложил следующую классификацию основных позиций в определении креативности:

1. Класс гештальт определял креативность как процесс разрушения одной формы в пользу другой.
2. Класс инновации определял креативность как процесс, в котором возникают новые и полезные продукты, которые были воплощены в жизнь.
3. Класс эстетический и выразительный определял суть креативности в том, что у каждого человека существует потребность в выражении, причем уникальным для него самого способом.
4. Психоаналитический и динамический класс связывал креативность с Ид, Эго и Супер-Эго.
5. Психодинамический подход основное внимание уделял бессознательному процессу и его влиянию на сам процесс творчества.

Следующей проблемой является объяснение понятия «способности», производным от которого является «одаренность». Изначально господствовало понятие «способностей», выведенное Б.М. Тепловым и указанное в начале параграфа. Однако уже в 1989 г. у данного понятия появилась критика, которую начал Б.П. Никитин. Суть критики заключалась в том, что определение Теплова не раскрывало сущность понятия, а давало лишь ключ к его изучению. Однако дальнейшее развитие теории Теплова, заключающееся в развитии общей теории способностей, а также в экспериментальных исследованиях специальных способностей, позволило внести корректировки в первичное определение способностей, данное самим Тепловым. Коллектив ученых под руководством Э.А. Голубевой в 1989 г. «основной акцент сделал на соединении природного и социального в человеке в их конкретных соотношениях для различных видов способностей на трех качественно различных уровнях (психофизиологическом, психологическом и социально-психологическом) и во взаимоотношении способностей с другими подструктурами индивидуальности и личности (темперамент, характер, мотивация)» [3, с. 9].

Однако В.Д. Щадриков рассматривал способности как «свойства функциональных систем, реализующих познавательные и психомоторные процессы, которые имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успеш-

ности и качественном своеобразии выполнения деятельности» [8]. Автор данного определения критиковал подход Теплова с точки зрения того, что он делал акцент на задатках, то есть рассматривал психологическую категорию через решение психофизиологической проблемы.

С конца 1980-х гг. в отечественной науке начали развиваться теоретические исследования одаренности. Существенный вклад в теоретические исследования одаренности внес Н.С. Лейтес, указавший на важность возрастных особенностей, Ю.Д. Бабабева, которая развивала идею Л.С. Выготского о плюс-минус одаренности, вывела динамическую теорию одаренности, основывающуюся на социальной обусловленности развития. Д.Б. Богоявленская разработала концепцию интеллектуальной активности, в основу которой была положена типология творчества. В похожем русле работал и А.А. Мелик-Пашаев, пришедший к интересным видам после изучения способностей человека к художественному творчеству. Мелик-Пашаев считал, что творческий поиск в области способностей должен сосредоточить все внимание на изучении психологической сути и условий трансформации свойств человеческой психики в способности. В.Д. Щадриков рассматривал духовные способности и само понятие «способностей» с философской позиции, прияя к выводу, что структура способностей отражает системную организацию мозга [3, с. 14].

Подводя итоги вышесказанному, мы приходим к выводу, что психологической «теории» одаренности действительно пока не существует из-за огромного количества всевозможных определений основополагающих терминов («одаренность», «способности», «творчество» и т. д.) и из-за большого количества подходов к пониманию самого феномена одаренности. Мы можем говорить лишь о психологической концепции одаренности, которая требует своего оформления в теорию. Несмотря на все это, в отечественной психологии сложилось некое традиционное понимание феномена одаренности, которое было разработано Б.М. Тепловым в середине 1980-х гг. и уже успевшее претерпеть критику и изменения. При рассмотрении психологической концепции одаренности важно учитывать ее философские основания и рассмотреть весь процесс

трансформации исторических представлений об одаренности в виде неких парадигм, которые идут со времен Древней Греции до современности. При этом психологическая концепция одаренности крайне важна для разработки методик оценки одаренности, в частности, для понимания того, какой отдельный аспект одаренности наиболее важен для выявления одаренных детей еще в их малом возрасте.

Проблема одаренности, а в особенности, развитие детской одаренности, привлекала внимание многих педагогов. Она содержит в себе целый ряд аспектов: психолого-педагогический, методический, организационный, философский, социальный и другие. Каждый из аспектов одаренности изучается с позиции разных наук, каждая из которых интересует определенный предмет многомерного явления одаренной личности. Так, психологию интересуют психологические особенности одаренных детей, особенности их мировосприятия, а также пути психологической помощи и поддержки одаренных детей, педагогов- выявление и развитие одаренности, критерии отнесения тех или иных детей к категории «одаренный», социальный аспект акцентирует внимание на социализацию одаренных детей, философский- развитие комплексной теории одаренности. Зависимость развития одаренности от условий окружающей среды находит свое подтверждение в положениях социально-педагогической виктиологии- составной части социальной педагогики, изучающей влияние среды на развитие личности. Одаренные дети часто становятся жертвами неблагоприятных условий социализации. В результате их изначальная одаренность не реализуется. Среди большого количества одаренных детей социальной реализации достигают единицы. Во многом это проблема той среды, в которой воспитывается одаренный ребенок. При этом под средой понимается в данном случае совокупность воздействия социальных институтов, которые оказывают влияние на процесс социализации. Среди них следует выделить семью, школу, социальное окружение. С конца 80-х годов XX века на кафедре социальной педагогики и социальной психологии МПГУ данная проблема была исследована школой «Социализация и воспитание А.В. Мудрика» [5]. Под социализацией как важ-

ном социально-педагогическом процессе в данной школе понимается «развитие и самоизменение человека в процессе усвоения культуры, что происходит во взаимодействии человека со *стихийными, относительно* управляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах» [2, с.8]. Исходя из данного определения видно, что специфика подхода данной школы- феномен относительной управляемости социализации. На данном основании ученый разделил понятие социализации и воспитание, поскольку социализация- во многом непрерывный стихийный процесс, поскольку человек постоянно находится во взаимодействии с обществом, а воспитание отличается от социализации тем, что в его основе лежит социальной действие, субъективное осмысление возможных вариантов поведения людей, с которыми человек вступает во взаимодействие. Воспитание, в отличии от социализации- процесс дискретный (прерывный), ибо осуществляется в определенном месте, времени, организации. Потому педагогическая проблема одаренности кроется в том, что в социализации одаренных детей не выявляется и не развивается их одаренность, отсутствуют организации и наставники, способные раскрыть и организовать социализацию одаренных детей. Потому для социализации одаренных детей необходимо в первую очередь создание социализирующей среды [1]. Данная идея раскрыта А.В. Мудриком в понятии социальное воспитание- «возвращение человека в специально созданных воспитательных организациях в процессе планомерного создания условий для его относительно целенаправленного позитивного развития, ценностной ориентации и созидания» [3, с. 10].

Однако идея возвращения одаренных детей в специальных учреждениях противостоит проблема мотивации педагогов, работающих с одаренными детьми, ведь одаренные дети требуют дополнительного времени, внимания со стороны педагогов.

Помимо педагогических теорий в советской и зарубежной педагогике разрабатывались эффективные педагогические практики организации работы с одаренными детьми. Каждая из них делала акцент на определенные техники выявления и развития одаренности.

В истории советской педагогики эффективно использовала игру Н. Попова. В созданной ею «Школе жизни» активно практиковалась учебная деятельность, выделялись следующие виды игр:

- свободная игра, игра, в которой нет ограничений. Ребенок мог свободно раскрыть свою индивидуальность, продемонстрировать навыки общения с детьми.
- подвижные игры, сочетающие свободу и руководство со стороны учителя
- драматизация, постановка спектакля.

По мнению Н. Поповой игровая деятельность должна использоваться как можно шире в обучении, в организации детской жизнедеятельности. Чем больше игры в действиях ребенка, тем больше игра сливается с жизнью. Использование и апробацию игр продолжил В.Н. Сорока-Росинский в республике ШКИД «Школа коммуна им. Достоевского» для трудных подростков. В ШКИД активно применялся метод длительных игр, включающий соревнования, постановки, инсценировки, проведение журналистских расследований. Игра использовалась в данной методике с целью стимулирования положительного эмоционального отношения воспитанников к процессу обучения. Помимо организации игровой деятельности школа Н. Поповой акцентировала внимание на привлечение одаренных детей к проектной деятельности:

1) в качестве ведущего элемента технологии использовалась исследовательская деятельность. Ребенок становится исследователем окружающего мира. В зависимости от возраста задания усложнялись. Если изначально нужно было провести экскурсию в почтовом отделении, хлебопекарне и т. д., то затем школьник и водили экскурсии на вокзалы, заводы, мастерские. Ученики старшей школы исследователи окрестные деревни, где изучали особенности местного быта, обычаи. При исследовании ученики придерживались схемы: сбор материала посредством исследовательской работы- изучение и анализ полученного материала- оформление результатов;

2) к эффективным методикам организации инновационной педагогической работы является диалог. В ходе диалогового обучения учащиеся учатся критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, взвешивать альтернативные мнения, принимать продуманные решения, участвовать в дискуссиях, общаться с другими людьми. Для этого на занятиях организуется парная и групповая работа, применяются исследовательские проекты, ролевые игры, используются творческие работы. При организации диалога обучающийся становится полноправным участником учебного процесса, его опыт является источником учебного познания.

Деятельностный подход к выявлению и социализации развивал в своей школе «республика ШКИД» А.С. Макаренко. Практика Макаренко исходит из того, что содержание социализации определяется социальным заказом общества. Методом диагностики индивидуальных особенностей воспитанников и корректировки социализации Макаренко отмечал метод составления индивидуальных карточек, куда вносились наблюдения педагогов за деятельностью воспитанников. Школа Макаренко была организована как община, основанная на равенстве, взаимопомощи, эффективном труде каждого воспитанника. В трудовой деятельности раскрывались особенности личности, ее способности, таланты, зачатки одаренности. Коллективный труд при этом рассматривался как средство создания и развития коллектива, как средство связи воспитания и школы с жизнью. При этом физический и интеллектуальный труд выступают как неразделимые понятия. Ценность идеи Макаренко не только в мониторинге социализации детей, наблюдения над ними в деятельности, но и в раскрытии личности человека, его потенциальной одаренности в различных видах деятельности, в восприятии совместной деятельности как значимого начала командоформирования.

Исследовательская деятельность ребенка, основанная на постановке исследовательской задачи. Учебная задача – построение нового способа действия, которое является ощутимым для ребенка приращением мышления и понимания. Поэтому ребенок движется от постановки учебной задачи к ее разреше-

нию. Ребенок в начальной школе пользуется тем способом, который он сконструировал с классом. При этом одаренность проявляется в том, как осуществляет поисковую деятельность по решению учебной задачи учащийся. Особенно это актуально в средней школе, где осуществляется выбор путей решения задачи. В условиях данного выбора осуществляется разработка, апробирование и критика разных моделей. «Подростковая школа- мастерская по изготовлению моделей. Специальное создание и построение таких моделей и есть основное учебное действие подростковой школы» [5, с. 8].

Таким образом, советский опыт работы с одаренными детьми строился на основе деятельностного подхода, исследовательского и игрового подхода, исследовательского и экспериментального подхода. Реализация данных подходов позволяла выявить и организовать социализацию одаренных детей.

Зарубежный опыт организации работы с одаренными детьми строился вокруг вальдорфских школ. Основополагающая идея вальдорфской педагогики состоит в том, что учитель собственным примером должен показать своим ученикам естественную возможность ориентироваться в разных отраслях знаний. В качестве методов обучения и воспитания активно используется пример, подражание, учет индивидуальной природы ребенка. В данной ситуации проявляется определенная роль учителя, который должен быть авторитетом для ребенка. Учитель должен быть не просто педагогом, он должен хорошо знать природу ребенка. От того, как дети относятся к учителю, какой пример он им показывает, зависит эффективность обучения и воспитания. По мнению Р. Шайнера, основоположника школы, «учитель должен быть в постоянном взаимодействии с детьми, он должен срастаться с классом, становиться единым целым и это целое должно стать основой для дальнейшего развития детей». При этом учитель не должен меняться в процессе обучения детей. В этой связи Р. Штайнер писал, что «в педагогическом искусстве мы все силы своей души обязаны прилагать к тому, чтобы в период от смены зубов до наступления половой зрелости оставаться для ребенка действительным авторитетом». Популярность школы спо-

существовала распространению ее за территорию Германии, в России существует 25 вальдорфских школ и около 60 детских садов.

В интересах повышения эффективности работы с одаренными детьми на основе анализа существующих педагогических концепций социализации необходимо:

1. Создание специальных учреждений (клубов, творческих объединений) по отбору и организации социализации одаренных детей.
2. Проведение всероссийских творческих конкурсов, олимпиад по выявлению одаренных детей в разных областях знаний с целью мониторинга их развития и оказания необходимой помощи.
3. Изучения опыта педагогов, эффективно занимающихся выявлением одаренных детей, организацией их социального воспитания
4. Проведение курсов повышения квалификации для педагогов по работе с одаренными детьми
5. Материальное и нематериальное стимулирование педагогов, показывающих высокие результаты по работе с одаренными детьми.
6. Организация специальных служб, консультативных центров по организации работы и сопровождению одаренных детей.

Социологический подход рассматривает одаренную личность как представителя общества. Восприятие общества одаренной личности противоречиво. С одной стороны, одаренные люди совершают научные открытия, внедряют новые технологии, являются инициаторами технологических революций, в целом обеспечивают прогресс общества. С другой стороны, социальное поведение одаренной личности не всегда стандартно и прогнозируемо, она несет определенную угрозу социальному порядку общества. Более того, научные открытия и технологии несут противоречивые для общества последствия. Вспомним хотя бы, что открытие деления атомного ядра дало обществу не только новый вид энергии, но и атомную бомбу, оружие, способное уничтожить человечество.

Социально-психологические исследования поведения детей в микролоктективе показали, что многие из них имеют проблемы в коммуникации. Отме-

ченные исследования проводились в центре «Сириус», где осуществляется работы с одаренными детьми со всей страны. К наиболее значимым психосоциальным и социально-психологическим проблемам исследователи относят: обидчивость, разочарования при первых неудачах, снижение мотивации к успеху при трудностях изучения, склонность к социальной дезадаптации, изоляции, внушаемость, неадекватная самооценка. Отмеченные проблемы показывают необходимость особой помощи и корректировки социального развития со стороны педагогов, психологов, родителей. Отмеченные трудности в социализации одаренных детей позволяет отнести их к «группе риска». Исследование одаренных детей показало, что наиболее распространенные трудности в социализации проявляются в сложностях выстраивания взаимоотношений со сверстниками (неумение наладить взаимодействие, проблемы в решении конфликтных ситуаций, низкий статус в группе), трудности самореализации в компании сверстников, низкий уровень гибкости поведения. Причины трудностей кроются как в различии интересов одаренных детей и сверстников, так и в неоднозначности восприятия одаренного ребенка в коллективе детей, а также несоответствие нормам и правилам, принятым в образовательных учреждениях. Одаренный ребенок начинает понимать, что окружающие воспринимают его как странного, у него начинается процесс отчуждения и сокрытия своих возможностей.

Социологический опрос педагогов центра «Сириус» показал, что 58,8% респондентов отмечают трудности в социализации одаренных детей. Большинство трудностей, по мнению участников опроса, связано с социальной адаптацией, проблемами общения со сверстниками, переживания из-за конфликтов с учителями и отсутствием взаимопонимания со сверстниками, стремление к лидерству. Исследование самих детей показало низкий уровень развития коммуникативных способностей и достаточно высокий уровень развития организаторских способностей.

Противоречие между уверенностью в собственных знаниях, стремлении выделиться и реакцией коллектива, воспринимающего данный стиль поведения как зазнайство, а также педагога, который не всегда способен оценить неорди-

нарность ума одаренного ребенка, нешаблонность его подхода к решению поставленных задач. Кроме того, часто завышенная самооценка выражается в завышенных требованиях к окружающим и самому себе, что в случае неудач ведет к ощущению неполноценности. Латентные конфликты одаренного ребенка с одноклассниками и педагогами приводят либо к замыканию в себе, неуверенности, либо к асоциальным формам поведения, вызванными неспособностью самореализоваться. Современная педагогическая практика рассматривает одаренных детей как успешных, хорошо успевающих, имеющих победы на олимпиадах, конкурсах и игнорирует нереализованных одаренных детей, которые стремятся к самореализации.

В силу названных причин в социологическом подходе одаренность рассматривается как источник нарушения статистической нормы, как определенная девиация. Потому даже особенность мотивационной сферы одаренного ребенка с доминированием внутренней мотивации над внешней приводит иногда к нарушению организационного порядка в школы: при решении учебных задач увлеченный ребенок часто выходит за установленные временные и поведенческие рамки, применяет нестандартный подход к решению задачи, не рассчитав свои силы берется одновременно за несколько дел и проектов. Самоактуализация является сильным мотивом для одаренного ребенка, но если возможность для нее отсутствует, может стать причиной потери уверенности в себе, игнорировании участия в конкурсах, проектах, олимпиадах. Потому многие отечественные и зарубежные исследования отмечают высокую уязвимость одаренного ребенка. Высокая самооценка, стремление к самореализации приводит к трудностям соотнесения своих и чужих приоритетов, негативному отношению к устоявшимся ценностям, заданным извне, что часто трактуется как вызов обществу. К этому стоит добавить уже отмеченные нами негативную интерпретацию одаренного ребенка со стороны сверстников. Потому со стороны педагога, который организует содержание образовательной среды важно понимать мотивацию поведения одаренного ребенка и корректировать его взаимодействие с ученической средой, а также активно продвигать одаренного ребенка у участию

в конкурсах, конференциях, проектах, олимпиадах, что способствует укреплению веры в себя, свои способности, дает плодотворную среду для самореализации.

Мотивация является важнейшей составной частью социального поведения, поскольку включает в себя те потребности, на которые ориентируется одаренный ребенок. Отмечаются пять признаков мотивации одаренного ребенка:

- повышенная избирательная чувствительность к определенным сторонам предметной деятельности;
- ярко проявленный интерес к тем или иным занятиям или сферам деятельности, высокая увлеченность предметом;
- повышенная познавательная потребность;
- предпочтение парадоксальной, противоречивой и парадоксальной информации;
- высокая критичность к результатам собственного труда, склонность ставить сверхтрудные цели, стремление к совершенству.

Отмеченные особенности мотивации приводят к тому, что одаренный ребенок охотно занимается только той деятельностью, к которой имеет интерес, которая дается ему легко, к которой имеет яркую предрасположенность, сформированную на фундаменте одаренности. Остальные формы учебной и не учебной деятельности могут вызывать сопротивление одаренного ребенка.

Многие проблемы социализации одаренного ребенка порождены образовательной средой, теми стереотипами, которые существуют в восприятии одаренных детей в общественном мнении педагогов.

Стереотип 1. Кого можно назвать одаренным ребенком? Интервью педагогов показало, что одаренный ребенок определяется так: тот, кто правильно и максимально полно использует свои способности, учащийся, который в силу своих выдающихся способностей демонстрирует их высокие результаты в одной или нескольких сферах, неординарно мыслящий, ищущий ответ на все вопросы самостоятельно и увлеченно, тот, кто к решению задачи может подойти неоднозначно, творчески. Анализ ответов показывает, что распространен до-

стиженческий подход. Одаренность определяется определенными качественными показателями количеством побед, достижений, результатами деятельности. Хотя, как показал анализ мотивационной среды и психоэмоциональных особенностей не все одаренные дети стремятся к деятельности, часто они хотят быть такими как все, чтобы не обострять конфликты со сверстниками.

Стереотип 2. Личностные характеристики одаренных детей. Портрет одаренного ребенка в восприятии учителей выглядит следующим образом:

- стремящегося добиться высоких результатов в интересующем его деле (29 экспертов);
 - имеющий свое мнение по многим вопросам (28 экспертов);
 - любознательный, задающий много вопросов (28 экспертов);
 - быстро схватывающий материал (25 экспертов);
 - легко запоминающий материал (23 эксперта);
 - со скучой относящийся к выполнению однообразных заданий (23 эксперта);
 - задающий вопросы, ставящие учителя в тупик (19 экспертов).

Отмеченные качества проявляются у реализованных одаренных детей и часто они формируют конфликт в системе одаренный ребенок-учитель. Затрагивая интересы отдельных учителей, эти особенности создают конфликтную атмосферу вокруг одаренного ребенка, часто нарушающегося сложившиеся в школе правила, традиции, нормы поведения.

Стереотип 3. Ожидания от одаренных детей. Как уже отмечалось ранее, понятие одаренность рассматривается с позиции достижения определенного результата. В случае его отсутствия происходит разочарование учителя в ребенке, а также подрыв уверенности одаренного ребенка в своих силах, отсутствие мотивации участия в конкурсах, олимпиадах, конференциях. Психологические же особенности детей, особенно подростков основываются на высокой мотивации, уверенности в своих силах и часто недостаточными ресурсами самореализации.

Сформулированные на основе анализа научной литературы предположения о критериях оценки одаренности педагогами, ожиданиях от одаренных де-

тей были проверены в ходе экспертного опроса участников всероссийской научно-практической конференции «Психолого-педагогическое сопровождение одаренного ребенка: проблемы, направления, подходы, условия», прошедшей в ФГБОУ ВО «Тульский государственный университет им. Л.Н. Толстого» 9 апреля 2020 года. Экспертами выступили участники конференции, была осуществлена рассылка анкет 50 экспертам, получено 35 заполненных анкет.

На вопрос «Как в школьной и вузовской практике выявляется одаренный ребенок?» были получены следующие ответы:

- на основе высокой успеваемости в отдельных предметах (30 экспертов);
- достижения на олимпиадах и конкурсах (29 экспертов);
- любознательности, стремлении выполнять сложные задания (25 экспертов);
- нестандартному мышлению (20 экспертов).

Ответ на вопрос показывает, что действительно одаренные дети выделяются учителями, как людьми, ответственными за социализацию одаренных детей, на основе любознательности, высокой мотивации, достижений. При этом одаренные дети, не до конца уверенные в своих способностях, не желающие выделяться, чтобы не испортить отношения со сверстниками, находятся за пределами внимания учителя.

Методика исследования предполагала, что эксперты могли выбрать один или несколько вариантов ответа, дополнить недостающие позиции в графе «другое».

Экспертам был задан вопрос «В какой форме организуется работа с одаренными детьми?». Наиболее распространенные варианты ответа были следующие:

- индивидуальные консультации в рамках работы элективов, кружков, консультативных часов во внеурочное время; (28 экспертов);
- разбор демоверсий олимпиад во внеурочное время; (26 экспертов);
- оказание помощи в организации проведения исследования. (20 экспертов).

Анализ полученных результатов показывает, что работа с одаренными детьми осуществляется во внеурочное время в рамках работы кружков, элективных курсов, консультаций по предметам. Перед педагогом здесь больше открываются возможности индивидуальной работы с одаренным ребенком. За счет данных дополнительных ресурсов происходит индивидуальное общение учителя с одаренным ребенком, повышается мотивация на участие в олимпиадном движении, конкурсной и исследовательской деятельности.

На вопрос «Какие личностные качества присущи одаренному ребенку?» были получены следующие наиболее распространенные ответы:

- любознательность, интерес к предмету (29 экспертов);
- высокая мотивация на участие в конкурсах, олимпиадах, конференциях и победы на них (26 экспертов);
- нестандартное мышление, способы решения учебных задач (24 эксперта);
- лидерские качества, способность самостоятельно организовать проектную деятельность (20 экспертов).

Анализ результатов показывает, что действительно одаренный ребенок выделяется на основе высокой мотивации, нестандартного мышления, успехов в олимпиадном и конкурсном движении. Дети, не проявляющие данные качества, сомневающиеся в своих способностях, не желающие выделяться, опасающиеся поражения часто не находят внимания со стороны учителя.

На вопрос «Каковы ожидания педагогов от работы с одаренными детьми?» были получены следующие ответы:

- победы на олимпиадах, конкурсах, участие в конференциях (27 экспертов);
- получение благодарственных писем, сертификатов, грамот как руководителями детей, коллективов детей (24 эксперта);
- получение стимулирующих выплат от руководства организации, благодарностей, поощрений (18 экспертов);
- упрощение прохождения аттестации (16 экспертов).

Полученные результаты показывают, что педагоги тратят на одаренных детей свое свободное внеурочное время, потому их ожидания во многом прагматичны, ориентированы на победы одаренных детей и получение разных преимуществ от результатов работы одаренного ребенка.

Таким образом, социологический подход к проблеме одаренности акцентирует внимание на личностных качествах одаренных детей, особенностях их социализации, ожиданий педагогов как организаторов социализации от деятельности одаренных детей. Потому нами был сделан акцент на анализ социологических опросов, а также проведение экспертного опроса. Исследование социологического материала разных опросов общественного мнения показал многочисленные стереотипы относительно критериев выделения одаренных детей, их личностных особенностей, а также ожиданий педагогов от деятельности одаренных детей. Более того, социализация одаренных детей сопровождается их конфликтами со сверстниками, учителями, поскольку нестандартность одаренных детей сталкивается с правилами, нормами образовательных организаций, стереотипами педагогов относительно организации образовательного процесса, а также восприятии одаренных детей сверстниками. Отмеченные трудности социализации приводят к тому, что множество детей одарены, однако реализованных одаренных детей, победителей конкурсов, олимпиад значительно меньше. Причина в том, что одаренный ребенок, во-первых, не желая конфликтов со сверстниками, стремится не выделяться из среды одноклассников, с другой стороны, в случае поражения одаренный ребенок теряет веру в собственные силы, у него пропадает желание участвовать в олимпиадах, конкурсах, конференциях.

Список литературы

1. Волосков И.В. Социальная антропология / И.В. Волосков. – М.: НИЦ Инженер, 2010.
2. Баграмянц М.Л. Психология одаренности: теория, эксперимент, практика: учебное пособие / М.Л. Баграмянц. – М.: Московский государственный технический университет «МАМИ», 2008.

3. Боровинская Д.Н. К вопросу о классификации теорий креативности / Д.Н. Боровинская // Вестн. Том. гос. ун-та. – 2014. – №385 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-klassif..> (дата обращения: 17.07.2020).
4. Ивлева М.Л. О сущностных характеристиках феномена одаренности / М.Л. Ивлева // Сервис +. – 2017. – №3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-suschnostnyh-hara..> (дата обращения: 16.07.2020).
5. Musina V.E. Ageless pedagogical heritage of A.S. Makarenko and the modern school // Kazan Pedagogical Journal. – 2015.
6. Теплов Б.М. Способности и одаренность. В 2 т. Т. 1 / Б.М. Теплов. – М.: Педагогика, 1985.
7. Социологический подход к теории одаренности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://vallis-emdr.ru/page17666817.html> (дата обращения: 01.09.2021).

Волосков Игорь Владимирович – д-р филос. наук, учитель ГБОУ «Школа №887», Россия, Москва.

Валлис Ингеборга – д-р филос. наук, специалист по работе с одаренными детьми, ИП, Россия, Москва.